

Profesjonsrelevant lærerutdanning i samarbeid med praksisfeltet

Ann Lisa Sylte, Ellen Beate Hellne-Halvorsen,
Hilde Hiim og Nina Aakernes (red.)

Profesjonsrelevant lærerutdanning i samarbeid med praksisfeltet

Ann Lisa Sylte, Ellen Beate Hellne-Halvorsen, Hilde Hiim
og Nina Aakernes (red.)

Profesjonsrelevant lærerutdanning i samarbeid med praksisfeltet

CAPPELEN DAMM FORSKNING

Utgivelsesår: 2025 1. utgave

© 2025 Ann Lisa Sylte, Ellen Beate Hellne-Halvorsen, Hilde Hiim, Nina Aakernes, Tove Andersen, Øyvind Granborg, Petter Gulbrandsen, Grete Haaland, Kjersti Johnsen, Aina Kristiansen, Kaija-Liisa Magnussen, Christian Linna Myhrvold, Torill Hammeren Møllerhagen, Rosaline Mary Schaug, Sigrun Saur Stiklestad, Marie Syverstad, Gunn Vedøy og Siw Watz.

Bokens design og sats: © 2025 Cappelen Damm AS.

Dette verket omfattes av bestemmelsene i *Lov om opphavsretten til åndsverk m.v.* av 1961. Verket utgis Open Access under betingelsene i Creative Commons-lisensen CC-BY 4.0. Denne tillater tredjepart å kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst medium eller format, og å remixe, endre, og bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle, under betingelse av at korrekt kreditering og en lenke til lisensen er oppgitt, og at man indikerer om endringer er blitt gjort. Tredjepart kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller tredjepart eller tredjeparts bruk av verket. Enhver bruk av hele eller deler av verket som input eller som treningskorpus i generative modeller som kan skape tekst, bilder, film, lyd eller annet innhold og uttrykk, er ikke tillatt uten særskilt avtale med rettighetshaverne. Lisensvilkår: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Figurene i boka omfattes ikke av Creative Commons-lisensen. Se hver enkelt figur for nærmere informasjon.

Boka er utgitt med støtte fra OsloMet og Norges forskningsråd.

ISBN heftet utgave: 9788202895051
ISBN PDF: 9788202869144
ISBN EPUB: 9788202895136
ISBN HTML: 9788202895143
ISBN XML: 9788202895150
DOI: <https://doi.org/10.23865/cdf.267>



Dette er en fagfelleverdert antologi med unntak av kapittel 1, som er et innledningskapittel. Kapittel 2 er oversatt til norsk fra den publiserte artikkelen «Collaboration Between Educational Institutions and the Practical Field in Teacher Education-Epistemological Perspectives in a Project Aiming to Enhance Relevance in Vocational Teacher Education Through the Development of Teacher Education Schools» i *Social Education Research*, 5(2), 484–500. Kapittel 16 er oversatt til norsk fra den publiserte artikkelen «A Strategy for Collaboration Between Educational Institutions and the Field of Practice, Aimed at Profession-Relevant Teacher Education» i *Social Education Research*, 6(2), 259–277.

Cappelen Damm Forskning er redaksjonen for åpen forskningspublisering i Cappelen Damm Akademisk.

Omslagsdesign: Carine Fløystad, Cappelen Damm AS
Omslagsfoto: Getty Images
Cappelen Damm Forskning
forskning@cappelendamm.no

Innhold

Forord	7
Kapittel 1 Profesjonsrelevant lærerutdanning i samarbeid med praksisfeltet	9
<i>Ann Lisa Sylte, Ellen Beate Hellne-Halvorsen, Hilde Hiim og Nina Aakeres</i>	
Kapittel 2 Samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjon og praksisfelt i lærerutdanningen	21
Epistemologiske perspektiver i et prosjekt om å styrke relevans i yrkesfaglærerutdanningen gjennom utvikling av lærerutdanningskoler	
<i>Hilde Hiim og Ann Lisa Sylte</i>	
Kapittel 3 Aksjonsforskning som metodologisk tilnærming til samarbeid lærerutdanning – praksisfelt	53
Perspektiver i et innovasjonsprosjekt om utvikling av lærerutdanningskoler	
<i>Hilde Hiim og Ann Lisa Sylte</i>	
Kapittel 4 Å kvalifisere praksislærere for veiledning med lærerstudenter og kolleger	81
Innhold og organisering i praksislærerutdanning rettet mot profesjonsveiledning og relevant lærerutdanning	
<i>Ann Lisa Sylte og Hilde Hiim</i>	
Kapittel 5 Å kvalifisere praksislærere og skoler for forskningsbasert utviklingsarbeid og organisasjonslæring	111
<i>Sigrun Saur Stiklestad og Ann Lisa Sylte</i>	
Kapittel 6 Medvirkning og ledelse i aksjonsforskningsbasert utviklingsarbeid i skolen	139
<i>Tove Andersen og Gunn Vedøy</i>	

Kapittel 7 Utvikling av språk- og fagkompetanse hos voksne innvandrere i helsefagarbeiderutdanningen: Erfaringer fra aksjonsforskning i videregående skole.....	167
<i>Tove Andersen</i>	
Kapittel 8 Integrert og eksplisitt sjangerskriving i yrkesfagene.....	197
<i>Ellen Beate Hellne-Halvorsen</i>	
Kapittel 9 Læreres videreutvikling av vurderingspraksis gjennom pedagogisk utviklingsarbeid	225
<i>Grete Haaland og Ann Lisa Sylte</i>	
Kapittel 10 Livsmestring i yrkesopplæringen.....	257
<i>Aina Kristiansen, Kaija-Liisa Magnussen og Marie Syverstad</i>	
Kapittel 11 Praksislærerens dobbeltrolle som yrkesfaglærer og lærerutdanner i videregående skole.....	281
<i>Kjersti Johnsen, Kaija-Liisa Magnussen og Torill Hammeren Møllerhagen</i>	
Kapittel 12 Videreutvikling av lærerutdanneres profesjonskunnskap og organisasjonslæring gjennom selvstudietilnærming.....	307
<i>Nina Aakernes, Torill Hammeren Møllerhagen og Rosaline Mary Schaug</i>	
Kapittel 13 Styrking av yrkesfaglærerutdanningen gjennom gjensidig hospitering mellom ansatte ved universitet og videregående skole	325
<i>Nina Aakernes, Øyvind Granborg og Christian Linna Myhrvold</i>	
Kapittel 14 Skolebasert praksislærerutdanning: Praksislæreres erfaringer med utvikling av veilederkompetanse belyst gjennom praksisarkitekturteorien	349
<i>Petter Gulbrandsen og Siv Watz</i>	
kapittel 15 Hvordan kan lærerutdannere utvikle kompetanse for profesjonsrelevant lærerutdanning?	379
<i>Erfaringer fra aksjonsforskningsprosjektet Lærerutdannings-skoler i yrkesfaglærerutdanningen (LUSY)</i>	
<i>Hilde Hiim og Ann Lisa Sylte</i>	
Kapittel 16 En strategi for samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt, rettet mot profesjonsrelevant utdanning av lærere.....	413
<i>Hilde Hiim og Ann Lisa Sylte</i>	

Forord

Denne antologien om profesjonsrelevant lærerutdanning er basert på det omfattende innovasjons- og aksjonsforskningsprosjektet «Lærerutdanningskoler i yrkesfaglærerutdanningen» (LUSY) ved OsloMet – storbyuniversitetet, som ble gjennomført i perioden 2020–2025 med støtte fra Norges forskningsråd. Prosjektet har bestått av mange samarbeidspartnere og deltakere: lærerutdannere, ledere ved Institutt for yrkesfaglærerutdanning ved OsloMet, lærere og skoleledere ved Strømmen, Rud og Kuben videregående skoler og representanter for skoleeierne i Akershus og Oslo fylkeskommuner. Alle har bidratt til utviklings- og forskningsprosesser om samarbeid mellom lærerutdanning og praksisfelt rettet mot profesjonsrelevant lærerutdanning som er dokumentert i denne boken.

Professor Olav Eikeland var sammen med Hilde Hiim initiativtaker til prosjektet. Olav Eikeland, Hilde Hiim og Ann Lisa Sylte utgjorde prosjektledergruppen, hvor Ann Lisa ble valgt som leder. Olavs brå og uventede bortgang i starten av dokumentasjonsperioden av prosjektet var et stort tap. Hans omfattende kunnskaper innen vitenskapsfilosofi, praktikerforskning og organisasjonslæring hadde stor betydning i utviklingsprosessene, og vi er svært takknemlige for alt Olav bidro med.

Lærerutdanningskolleger, som også er bidragsytere i antologien, utgjorde en kjernegruppe som samarbeidet fortløpende gjennom prosjektperioden med stort engasjement for profesjonsrelevant lærerutdanning. En stor takk til dere!

Både ledere ved Institutt for yrkesfaglærerutdanning og representanter for skoleeiere i Akershus og Oslo fylkeskommuner fortjener takk for at de har gitt rom for utviklings- og utdanningsforsøk rettet mot ny kunnskap og ny praksis. En stor takk også til skolelederne; flere har deltatt svært aktivt og direkte for å styrke relevans og kvalitet i lærerutdanningen.

De aller viktigste samarbeidspartnerne har vært alle lærerne som deltok aktivt i utdannings- og utviklingsforsøkene om profesjonsrelevant lærerutdanning, og som gjorde prosjektet til en realitet. Tusen takk for deres interessante forskningsprosjekter, engasjement og vilje til å dele deres profesjonelle kompetanse. Vår viktigste lærdom er at fortløpende,

medvirkningsbasert samarbeid preget av respekt for hverandres erfaringer og kompetanse er svært givende, både faglig og menneskelig, i arbeidet med lærerutdanning.

Redaktørgruppen har bestått av professor Ann Lisa Sylte, professor Ellen Beate Hellne-Halvorsen, professor Hilde Hiim og førsteamanuensis Nina Aakernes. Redaktørene har vært å administrere og gi tilbakemelding på kapitlene i antologien. Ann Lisa Sylte har ledet dette arbeidet. Rollene og faglige bidrag i selve aksjonsforskningsprosjektet framgår av kapitlene.

OsloMet, oktober 2025

KAPITTEL 1

Profesjonsrelevant lærerutdanning i samarbeid med praksisfeltet

Ann Lisa Sylte Professor, OsloMet – storbyuniversitetet

 <https://orcid.org/0009-0004-3997-9305>

Ellen Beate Hellne-Halvorsen Professor, OsloMet – storbyuniversitetet

 <https://orcid.org/0000-0003-1485-1423>

Hilde Hiim Professor, OsloMet – storbyuniversitetet  <https://orcid.org/0009-0008-8701-6780>

Nina Aakernes Førsteamanuensis, OsloMet – storbyuniversitetet

 <https://orcid.org/0000-0001-5122-9073>

Innledning

Hensikten med antologien er å bidra med kunnskap om hvordan samarbeid og sammenheng mellom lærerutdanning og skole kan styrke kvalitet i lærerutdanningen og utvikle lærerutdanningskoler. Målgrupper er lærerutdannere, praksislærere, lærere, lærerstudenter og ledere i utdanningsinstitusjoner. Antologien inneholder 16 kapitler, inkludert dette innledningskapitlet, basert på resultater fra et omfattende aksjonsforskningsprosjekt knyttet til samarbeid mellom lærerutdanning og praksisfelt.

LUSY-prosjektet

Aksjonsforskningsprosjektet «Lærerutdanningskoler i yrkesfaglærerutdanningen» (LUSY) (2020–2025) er finansiert av Norges forskningsråd (NFR). En viktig målsetting i prosjektet er å utvikle varige samarbeidsstrukturer mellom universitet og skole. Deltakere i prosjektet er lærerutdannere og forskere fra Institutt for yrkesfaglærerutdanning (YLU) ved

OsloMet samt skoleledere, praksislærere og lærere ved tre videregående skoler (vgs.) i Oslo og Akershus. Prosjektet er støttet av skoleeier (regionale utdanningsmyndigheter), med Akershus fylkeskommune som prosjekteier og OsloMet som prosjektleder.

Bakgrunnen for LUSY-prosjektet knyttes spesielt til manglende sammenheng og profesjonsrelevans i lærerutdanningen (Canrinus et al., 2017; Darling-Hammond, 2006, 2017; Eikeland, 2012). Politiske føringer og forskning framhever behovet for utvikling av tettere samarbeid mellom lærerutdanningen og praksisfeltet (Canrinus et al., 2017; Darling-Hammond, 2017; Kunnskapsdepartementet [KD], 2017). Strateginotatet *Lærerutdanning 2025 (L2025)* viser i denne sammenheng nødvendigheten av å utvikle det som blir kalt lærerutdanningsskoler (KD, 2017). Omfattende forskning indikerer at utilstrekkelig profesjonsrelevans er en utfordring så vel i lærerutdanningen som i andre profesjonsutdanninger, der forklaringen vektlegger spesielt at samarbeid mellom utdanningsinstitusjoner og praksisfeltet ikke er tilstrekkelig utviklet (Canrinus et al., 2017; Heggen & Thorsen, 2015; Hiim, 2013; Sylte, 2020). Problemet kan ha sammenheng med en konvensjonell, ensidig rasjonalistisk forståelse av profesjonskunnskap som har medført et skille mellom utdanning og arbeid (Eikeland, 2012; Hiim, 2010). En profesjonsrelevant utdanning kan defineres som at den er preget av tett sammenheng mellom innhold og oppgaver i profesjonen eller yrket og utdanningsinnholdet (Hiim, 2017; Sylte, 2017).

For å styrke profesjonsrelevant lærerutdanning satte vi i LUSY-prosjektet følgende mål:

- å øke kvaliteten på skolebasert praksislærerutdanning med utvikling av et nytt studie (til sammen 30 studiepoeng [stp.]) med vekt på profesjonsveiledning (del 1) og aksjonsforskning og organisasjonslæring (del 2)
- å kombinere didaktisk aksjonsforskning med læring og utvikling av hele skoleorganisasjonen
- å utvikle varig samarbeid basert på læreres praksiserfaringer

Med problemstillingen «Hvordan etablere samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjon og skoler for å utvikle profesjonsrelevant lærerutdanning?» vil denne antologien bidra med empiriske resultater og ny kunnskap om hvordan et slikt samarbeid kan realiseres med utgangspunkt i læreres praksiserfaringer.

Kunnskapsteoretisk og metodologisk grunnlag

Det epistemologiske grunnlaget i LUSY-prosjektet innebærer en holistisk forståelse av hva lærerkompetanse består i, og av hvordan den utvikles. Det blir argumentert for at profesjonelt arbeid, læring, utdanning og forskning i større grad må forstås som en integrert helhet (Hiim, 2010). Læring og utvikling av kompetanse ses også i et kollektivt organisasjonsperspektiv, ikke bare i et individuelt profesjonelt perspektiv (Eikeland, 2012). Et kollektivt organisasjonsperspektiv på læring og utvikling innebærer at det legges vekt på deltakelse og medvirkning basert på felles og individuell refleksjon.

Tiltak for å styrke profesjonsrelevans og sammenheng mellom lærerutdanningsinstitusjon og praksisfelt har i LUSY-prosjektet grunnlag i et utvidet, helhetlig begrep om profesjonskompetanse. Uten en slik forståelse vil samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt lett kunne bli preget av en teknisk, instrumentell kunnskapstradisjon som har preget organiseringen av og innholdet i lærerutdanningsinstitusjonene (Darling-Hammond, 2017). Innholdet i tiltakene i dette prosjektet er preget av en pragmatisk og kritisk forståelse av læreres profesjonskompetanse. Praksis forstås som et grunnlag for å utvikle profesjonsbegreper og -teori, snarere enn som en arena hvor man anvender gitt teori, og samarbeid om lærerstudenters praksis blir preget av dette (Eikeland, 2012; Hiim, 2017, 2023). Lærerutdanning som profesjonsutdanning må fra et pragmatisk perspektiv baseres på analyser av sentrale profesjonsoppgaver snarere enn på gitte teoretiske begreper og teorier. Samarbeid om utdanningstilbud som er blitt gjennomført i LUSY, tar utgangspunkt i dette perspektivet. Forskning i lærerprofesjonen og i lærerutdanning har til hensikt å utvikle begreper og teori fra praksis, mer enn å prøve ut gitte teorier i praksis. Å legge til rette for praktikerforskning hvor lærere og skoler utvikler og dokumenterer sin praksis samtidig som lærerutdannere forsker i sin praksis, er sentralt i LUSY og har utgangspunkt i et pragmatisk, kritisk kunnskapsbegrep (Carr & Kemmis, 1986; McNiff, 2017). Et kollektivt organisasjonsperspektiv på utvikling av profesjonskompetanse, på utdanningsinnhold og på forskningssamarbeid er dessuten vesentlig for å styrke lærerutdanningen som relevant profesjonsutdanning (Eikeland, 2012; Melby, 2022).

Å anerkjenne profesjonell erfaringskunnskap og det profesjonelle arbeidets betydning for læring, utvikling, forskning og utvikling av profesjonsbegreper og -teori kan anses som et grunnleggende prinsipp i relevant lærerutdanning og i samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt. For å utvikle profesjonsrelevans og samarbeid benyttes

aksjonsforskning som metodologisk tilnærming i LUSY-prosjektet, med særlig vekt på didaktisk og dialogbasert aksjonstilnærming. Denne tilnærmingen innebærer å lytte til lærernes og skolenes praksiserfaringer, utfordringer og behov. Tilnærmingen har betydning for å utvikle kunnskap basert på både individuell og kollektiv profesjonell lærerpraksis og erfaringsdeling.

Kapitlene i denne antologien handler om teoretiske og metodologiske perspektiver på profesjonsrelevant lærerutdanning, og om resultater fra en rekke delprosjekter som inngår i LUSY. Læreres erfarte utviklingsbehov var utgangspunkt for samarbeid mellom lærere og lærerutdannere om ulike typer utdanningsaktiviteter og om utviklings- og forskningsprosjekter. Det ble organisert og gjennomført fellessamlinger på den enkelte skole, med dialogkonferanser for erfaringsdeling mellom deltakerne, teoretiske og metodologiske presentasjoner, veiledning på praktiske oppgaver og prosjekter og seminarer og møter mellom lærere, lærerutdannere og skoleledere. Målet var å utvikle felles forståelse av profesjonsrelevant lærerutdanning og læreres kompetansebehov. Ved en av de videregående skolene (Strømmen) deltok alle lærere (ca. 130) i det skolebaserte praksislærerstudiet, mens et utvalg av lærere ved de to andre skolene deltok enten i studiet eller i andre former for samarbeid med lærerutdanningen. Over halvparten av lærerne (73) ved Strømmen vgs. tok eksamen med avsluttende skriftlige eksamensrapporter, mens de andre fulgte kurset som etterutdanning. Empirigrunnlaget for de 15 øvrige kapitlene er basert på dokumentasjon fra disse aktivitetene og utviklingstiltakene, og det viser i sum hvordan både lærere og lærerutdannere er forskere i egen praksis.

Et fellestrekk for de 15 forskningsbaserte kapitlene er videre å vise hvordan profesjonelt arbeid, læring, utdanning og forskning kan integreres i profesjonelle og organisatoriske utviklingsprosesser som utføres i samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjon og skoler. En slik integrasjon kan bidra til å skape relevans, helhet og sammenheng i lærerutdanningen og bidra til ny kunnskap om samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt for å utvikle profesjonsrelevant lærerutdanning.

Kapitlene i antologien

Antologien inneholder totalt 16 kapitler inkludert dette innledningskapitlet. Kapitlene kan leses hver for seg og uavhengig av hverandre. De 15 øvrige kapitlene vil videre bli kort omtalt for å belyse sammenhengen mellom prosjektets (og antologiens) hovedproblemstilling og delprosjekter (kapitler).

I kapittel 2 viser forfatterne hvordan utfordringer med profesjonsrelevans i lærerutdanningen kan spores til en ensidig rasjonalistisk kunnskapsforståelse som skaper skiller mellom teori og praksis. Med utgangspunkt i pragmatisk og kritisk epistemologi argumenteres det for en helhetlig forståelse av lærerkompetanse som integrerer undervisning, utvikling og forskning. Kapitlet konkretiserer prinsipper for partnerskap mellom universitet og skole, og viser hvordan kontinuerlig og demokratisk samarbeid kan styrke koblingen mellom utdanningens innhold og profesjonens praksis. Hovedkonklusjonen er at økt profesjonsrelevans forutsetter en helhetlig forståelse av lærerkompetanse og lærerutdanning, der profesjonsutøvelse, læring, utvikling av skolen som lærende organisasjon og forskning er integrert.

Kapittel 3 er en analyse av hvordan aksjonsforskning kan benyttes for å utvikle samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjon og praksisfelt, rettet mot å styrke profesjonsrelevans i lærerutdanningen. Metodologiske prinsipper i to sentrale tilnærminger til aksjonsforskning – pedagogisk aksjonsforskning og dialogbasert aksjonsforskning – blir analysert med søkelys på hvordan de kan bidra til å styrke sammenheng og relevans i lærerutdanningen. Grunnprinsipper i hver av tilnærmingene og relasjonen mellom dem blir relatert til planer for utviklingstiltak i LUSY-prosjektet. Prinsippene og tiltakene utgjør samlet sett en aksjonsforskningsmetodologi rettet mot profesjonsrelevant lærerutdanning. Kapitlet viser hvordan utdanning, utvikling og forskning kan forankres i profesjonelt arbeid, både som lærer og som lærerutdanner, og i virksomheten til den enkelte skolen og lærerutdanningsinstitusjonen.

Kapittel 4 presenterer et aksjonsforskningsprosjekt som undersøker hvordan praksislærere kan kvalifiseres for veiledning av lærerstudenter og kolleger. En 15 stp. skolebasert praksislærerutdanning ble utviklet i samarbeid mellom lærerutdanning og skole, med vekt på profesjonsrelevant veiledning. Utdanningen integrerte praktiske profesjonsoppgaver og deltakelsesbasert læring. Resultatene viser hvordan deltakerne utviklet veilederkompetanse gjennom analyse av egen praksis og kollegial erfaringsdeling. Studien framhever betydningen av å organisere innholdet rundt analyser av læreres og praksislæreres profesjonsoppgaver. Det understrekes også at utdanningen bør være didaktisk forankret, deltakerbasert, erfaringsbasert og skolebasert. Disse prinsippene er sentrale for at praksislærere skal kunne kvalifisere seg som lærerutdannere, og de bør inngå i nye studieplaner for praksislærerutdanningen.

Temaet for kapittel 5 er hvordan praksislærere og skoler kan kvalifiseres for forskningsbasert utviklingsarbeid og organisasjonslæring. Kapitlet

tar utgangspunkt i en videreutdanning på 15 studiepoeng, hvor lærerne gjennom aksjonsforskning utforsket utfordringer i egen undervisning. Sentralt står samarbeid mellom skole og lærerutdanning og utviklingsarbeid forankret i skolens prioriterte satsingsområder. Resultatene viser hvordan praksislærerne utviklet forskningskompetanse, hvordan skolen utviklet seg som organisasjon, og hvordan prosjektet bidro til utvikling av kunnskapsbasen for lærerutdanningen. Kapitlet argumenterer for at praksislærerutdanning må være lokal, praksisnær og knyttet til kollektive læringsprosesser for å gi varig endring.

I kapittel 6 rettes oppmerksomheten mot medvirkning og ledelse i aksjonsforskningsbasert utviklingsarbeid i videregående skole. Studien bygger på analyse av empiri som viser hvordan lærere og ledere samarbeidet tett om skoleutvikling med lærerutdannere fra OsloMet. En samarbeidsprosess med stor grad av deltakerinvolvering resulterte i utviklingsarbeid som var initiert nedenfra. Analysen identifiserer fire faktorer som var vesentlige for kvaliteten i utviklingsarbeidet: *å rydde plass, hierarkisk frigjøring, profesjonell nysgjerrighet og flerstemmighet*. Kapitlet viser hvordan bred deltakelse og distribuert ledelse på tvers av hierarkier kan gi rom for profesjonell utvikling og bidra til endring i skolens praksis. Anerkjennelse av lærernes profesjonskunnskap løftes fram som en nøkkelfaktor i vellykkede utviklingsprosesser.

Kapittel 7 bygger på et aksjonsforskningssamarbeid mellom lærerutdannere og lærere om utvikling av språk- og fagkompetanse hos voksne innvandrere i helsefagarbeiderutdanningen. Kapitlet belyser hvordan integrert språkopplæring og fagopplæring kan bidra til å styrke voksnes læringsutbytte i møte med høye språkkrav i både læreplan og arbeidsliv. Gjennom et skolebasert videreutdanningsprogram fikk lærere ved voksenopplæringen styrket sin kompetanse i integrert språk- og fagopplæring og fikk prøvd ut didaktiske strategier i egen praksis. Det empiriske materialet består av logger, feltnotater, spørreundersøkelser, intervjuer og lærernes eksamensarbeider. Resultatene viser at prinsippet om integrering av språk og fag har stort potensial, men de peker også på utfordringer knyttet til svært heterogene elevgrupper og behov for strukturelle endringer i utdanningstilbudet.

I kapittel 8 rettes søkelyset mot integrert og eksplisitt sjangerskriving i yrkesfagene. Kapitlet tar utgangspunkt i to utviklingsprosjekter der yrkesfaglærere prøvde ut eksplisitt sjangerpedagogikk av yrkesrelevante tekster som del av videreutdanningen i pedagogisk utviklingsarbeid. Gjennom

analyse av eksamensrapporter og fokusgruppeintervjuer viser studien hvordan eksplisitt skriveopplæring, bruk av maler og funksjonell grammatikk kan støtte elevenes utvikling av yrkesrelevant skrivekompetanse. Målet har vært å motivere elevene til å skrive og å styrke deres evne til å mestre faglige tekster. Resultatene viser at elever får økt motivasjon og bedre tekstkompetanse når de får strukturert og sjangertilknyttet skriveopplæring. Kapittelet argumenterer for at eksplisitt sjangerpedagogikk er et viktig verktøy for å møte skriveutfordringer i yrkesfaglig opplæring.

Kapittel 9 undersøker hvordan lærere kan videreutvikle sin vurderingspraksis gjennom skolebasert pedagogisk utviklingsarbeid. Basert på ni aksjonsforskningsprosjekter utført av lærere ved vg1 og vg2 i yrkesfaglige utdanningsprogrammer analyserer forfatterne hvordan vurdering av helhetlig yrkeskompetanse kan forbedres. Lærerne identifiserte selv utfordringer og utviklet og prøvde ut vurderingsverktøy i samarbeid med kolleger og elever. Analysen viser at det er behov for å styrke grunnlaget for vurdering ved å knytte det tettere til elevenes yrkesinteresser og relevante praksissituasjoner. Kapittelet peker også på behovet for å utvikle vurderingskriterier som speiler overordnede kompetansebeskrivelser, og på at lærersamarbeid om vurdering er viktig for felles forståelse av kvalitet. Studien synliggjør hvordan lærere kan ta eierskap til vurderingsarbeidet og bidra til skolebasert kvalitetsutvikling.

Hvordan det tverrfaglige temaet livsmestring og folkehelse behandles i yrkesopplæringen, er tema for kapittel 10. Studien undersøker hvordan yrkesfaglærere arbeider med det tverrfaglige temaet gjennom prosjekter i videreutdanningen pedagogisk utviklingsarbeid. Kapittelet bygger på analyse av eksamensrapporter, og det viser hvordan lærerne integrerer det tverrfaglige temaet i undervisningen for å styrke elevenes tro på seg selv og deres framtidige yrkesidentitet. Utviklingsarbeidet har vært lærerinitiert, men har vært støttet av aksjonsforskning og faglig veiledning. Studien viser hvordan skolen kan fungere som arena for erfaringsdeling og kompetanseutvikling, og at temaet livsmestring gir rom for både personlig og faglig vekst hos elevene. Kapittelet argumenterer for at livsmestring må forstås og praktiseres i lys av yrkeskonteksten for å få betydning i opplæringen.

I kapittel 11 rettes søkelyset mot en praksislærers dobbeltrolle som yrkesfaglærer og lærerutdanner i videregående skole. Studien undersøker hvordan praksislærere oppfatter og utøver rollen som praksislærer for yrkesfaglærerstuderenter i pedagogisk praksis. Med utgangspunkt i kvalitative data fra de to utdanningsprogrammene helse- og oppvekstfag (HO)

og frisør, blomster, interiør og eksponeringsdesign (FBIE) analyseres praksislærernes rolleforståelse i lys av identitets- og rolleteori. Resultatene tyder på at praksislærere primært identifiserer seg som yrkesfaglærere og i mindre grad som lærerutdannere, noe som kan føre til ulik veiledningspraksis og utydelige forventninger og oppfølging i yrkesfaglærerstudentenes pedagogiske praksis. Kapittelet peker på et behov for tettere samarbeid mellom lærerutdanningen og praksisfeltet for å styrke kvaliteten i praksisopplæringen og tydeliggjøre praksislærerens profesjonelle mandat som del av lærerutdanningen.

Kapittel 12 undersøker hvordan lærerutdannere kan videreutvikle sin profesjonskunnskap og bidra til organisasjonslæring gjennom en selvstudietilnærming. Forfatterne diskuterer hvordan systematisk refleksjon over egen praksis i en kollegial gruppe kan gi ny innsikt og styrke profesjonell utvikling. Samtidig rettes oppmerksomheten mot hvordan institusjonelle rammer, som vekt på individuell karriere og raske resultater, kan virke hemmende på kollektiv læring og organisasjonsutvikling. Erfaringer fra samarbeidende selvstudier viser hvordan refleksiv dialog bidrar til både individuell og kollektiv utvikling, men også at overføringsverdien til organisasjonsnivå er begrenset uten strukturell forankring. Kapittelet argumenterer for at samarbeidsarenaer med rom for faglig utforskning – såkalte frirom – kan fungere som drivkraft for organisatorisk læring i (yrkesfag) lærerutdanningen.

Kapittel 13 belyser hvordan gjensidig hospitering mellom ansatte ved universitet og videregående skole kan styrke yrkesfaglærerutdanningen. Med utgangspunkt i en toårig samarbeidsperiode i regi av LUSY-prosjektet beskrives erfaringer med at yrkesfaglærere deltar i undervisning på universitetet, og at lærerutdannere hospiterer i videregående skole. Analysen viser hvordan slik hospitering bidrar til økt forståelse av yrkesdidaktikk og til utvikling av felles innsikt i profesjonsutøvelsens krav. Hospitering gir lærerutdannere oppdatert kjennskap til skolens praksis og gjør undervisningen mer virkelighetsnær samtidig som skolens lærere får innblikk i lærerutdanningens perspektiver. Kapittelet argumenterer for at slike gjensidige ordninger kan styrke kvalitet og relevans i yrkesfaglærerutdanningen gjennom felles refleksjon og praksisnær profesjonsutvikling.

Kapittel 14 tar for seg skolebasert praksislærerutdanning og undersøker praksislæreres erfaringer med utvikling av veilederkompetanse, belyst gjennom praksisarkitekturteori. Utdanningen ble gjennomført over to semestre ved en videregående skole, med deltakere fra ulike fagområder.

Studien bygger på gruppeintervjuer med deltakerne og analyserer hvordan utdanningen har påvirket deres veiledningspraksis. Resultatene viser at deltakerne begynte å anvende mer strukturert og didaktisk bevisst veiledning i egen yrkesutøvelse. Opplæringen i små grupper bidro til refleksjon over praksis, samarbeid på tvers av avdelinger og utvikling av kollegial veiledningskultur. Nærheten til egen arbeidsplass og integreringen av forelesere og veiledere fra universitetet skapte synergieffekter. Kapittelet viser hvordan utdanning på egen arbeidsplass kan styrke både veilederkompetanse og organisasjonskultur i videregående skole.

Målet med kapittel 15 er å bidra med kunnskap om lærerutdanneres profesjonsutvikling. Forskningsspørsmålet for denne delen av studien i LUSY-prosjektet er: Hvordan kan lærerutdannere utvikle kompetanse for profesjonsrelevant lærerutdanning? Lærerutdanneres oppgaver og kompetanse blir analysert fra pragmatiske og kritiske epistemologiske perspektiver. Det empiriske grunnlaget er logger og møteprotokoller fra tiltak rettet mot lærerutdanneres profesjonelle utvikling i LUSY. Tiltakene innebærer ulike former for dialogmøter mellom lærerutdannerne og samarbeidsmøter med praksisfeltet. Resultatene viser at lærerutdannere trenger å utvikle felles forståelse av lærerutdanningens hensikt, og av hva profesjonsrelevant lærerutdanning innebærer. De har stort utbytte av systematisk kollektiv refleksjon og utvikling. Strukturert samarbeid med praksisfeltet har stor betydning for lærerutdanneres profesjonelle oppdatering. En utfordring er at lærerutdanneres profesjonelle utvikling i stor grad blir overlatt til den enkelte. Det er behov for at lærerutdanningsinstitusjonen som organisasjon legger til rette for kollektiv læring og strukturert, gjensidig lærings-samarbeid med praksisfeltet.

Kapittel 16 presenterer avslutningsvis en strategi for samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjon og praksisfelt rettet mot å utvikle profesjonsrelevant lærerutdanning. Strategien bygger på resultater fra en aksjonsforskningsstudie om lærerutdanningsskoler, hvor begrepsrammen er basert på pragmatisk og kritisk epistemologisk analyse av hva lærerkompetanse består i. Utviklingsaktivitetene var organisert omkring et 30 stp. skolebasert videreutdanningstilbud for praksislærere. Resultatene viser hvordan man i utdanningsinstitusjon og praksisfelt sammen kan planlegge og gjennomføre utdanning med vekt på å utvikle læreres profesjonskompetanse gjennom erfaringsbasert, medvirkningsbasert læring og forskning. Et hovedprinsipp er at utdanningsinnholdet fortløpende blir forankret i praktiske lærer- eller lærerutdanneroppgaver. Det må også skapes muligheter

for at lærere og lærerstudenter lærer å forske i sin profesjonelle praksis og å bidra til å utvikle skolen som lærende organisasjon. Systematisk utvikling av lærerutdanneres kompetanse og organisasjonslæring på lærerutdanningsinstitusjonen er dessuten avgjørende for å oppnå profesjonsrelevant lærerutdanning.

Forfatterbiografier

Ann Lisa Sylte er professor i pedagogikk ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier ved Institutt for yrkesfaglærerutdanning ved OsloMet – storbyuniversitetet. Sylte har doktorgrad i utdanningsvitenskap. Hun har omfattende erfaring fra forskning, undervisning og veiledning ved bachelor- og masterutdanningene i yrkespedagogikk, universitets- og høyskolepedagogikk og er nå emneansvarlig for flere doktorgradskurs ved lærerutdanningens doktorgradsprogram. Sylte har vært forskningsleder ved instituttet og er nå prosjektleder for aksjonsforskningsprosjektet «Lærerutdanningsskoler i yrkesfaglærerutdanningen» (LUSY). Syltes forskning og publikasjoner er hovedsakelig innen det yrkespedagogiske og profesjonspedagogiske feltet knyttet til aksjonsforskning, profesjonspedagogikk, didaktiske prinsipper for relevant yrkes- og profesjonsutdanning, skoleutvikling og organisasjonsutvikling samt utvikling av samarbeid mellom universitet, skole og arbeidsliv.

Ellen Beate Hellne-Halvorsen er professor med doktorgrad i utdanningsvitenskap (UiO), med vekt på literacy i det yrkesfaglige feltet. Hun har undervisningserfaring fra videregående skole og er medforfatter av flere lærebøker i faget norsk. Ved OsloMet – storbyuniversitetet ved Institutt for yrkesfaglærerutdanning har hun i mange år undervist og veiledet studenter på bachelor- og masternivå. Skrivepraksis og fagskriving er hennes spesialfelt ved siden av norsk som andrespråk i opplæring og profesjoner. Hellne-Halvorsen har mange vitenskapelige publikasjoner og har vært partner og ledet nordiske og europeiske prosjekter.

Hilde Hiim har mange års erfaring som professor ved OsloMet – storbyuniversitetet ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier ved Institutt for yrkesfaglærerutdanning, hvor hun har undervist på master- og doktorgradsnivå. Hennes interessefelt er profesjons- og yrkesutdanning, didaktikk og aksjonsforskning. Hun har gitt ut en rekke

bøker og artikler på disse feltene, har ledet flere større aksjonsforskningsprosjekter innen utdanning og har vært med i ledelsen av prosjektet «Lærerutdanningskoler i yrkesfaglærerutdanningen» (LUSY).

Nina Aakernes er førsteamanuensis ved OsloMet – storbyuniversitetet ved Institutt for yrkesfaglærerutdanning, hvor hun i hovedsak underviser ved masterstudiet i yrkespedagogikk. Hennes forskningsområder omfatter blant annet hvordan digitalisering og raske teknologiske endringer preger fag- og yrkesopplæring, samarbeid mellom universitet, skole og arbeidsliv samt utdanningsreformer.

Referanser

- Canrinus, E. T., Bergem, O. K., Klette, K. & Hammerness, K. (2017). Coherent teacher education programmes: Taking a student perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 313–333. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1124145>
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education knowledge and action research*. Falmer Press.
- Darling-Hammond, L. (2006). Assessing teacher education: The usefulness of multiple measures for assessing program outcomes. *Journal of Teacher Education*, 57(2), 120–138. <https://doi.org/10.1177/0022487105283796>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Eikeland, O. (2012). Action research and organisational learning: A Norwegian approach to doing action research in complex organisations. *Educational Action Research*, 20(2), 267–290. <https://doi.org/10.1080/09650792.2012.676303>
- Heggen, K. & Thorsen, K. (2015). Praksisopplæring – et felles prosjekt mellom høyskole og praksisskole?. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(5), 362–374. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-05-05>
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning: tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning: Hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv*. Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. (2017). Ensuring curriculum relevance in vocational education and training: Epistemological perspectives in a curriculum research project. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 4(1), 1–19. <http://dx.doi.org/10.13152/IJRJET.4.1.1>
- Hiim, H. (2023). Developing teacher professionalism in an era of neo-liberalism. I J. McNiff (Red.), *Representations of the academic: Challenging assumptions in higher education* (kap. 10). Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanning2025: Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene* (Strategi). https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net_11.10.pdf
- McNiff, J. (2017). *Action research: All you need to know*. SAGE Publications.

- Melby, V. (2022). *Aksjonsforskningsbasert skoleledelse: Hvordan skoleledere kan bruke aksjonsforskning til å utvikle skolen som lærende organisasjon* [Doktorgradsavhandling]. OsloMet. <https://hdl.handle.net/11250/3166499>
- Sylte, A. L. (2017). *Didaktiske prinsipper for relevant yrkes- og profesjonsutdanning* [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Oslo og Akershus. Didaktiske prinsipper for relevant yrkes- og profesjonsutdanning | Skriftserien
- Sylte, A. L. (2020). Predicting the future competence needs in working life: Didactical implications for VET. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 7(2), 167–192. <https://doi.org/10.13152/IJRJET.7.2.3>


KAPITTEL 2

Samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjon og praksisfelt i lærerutdanningen

Epistemologiske perspektiver i et prosjekt om å styrke relevans i yrkesfaglærerutdanningen gjennom utvikling av lærerutdanningskoler

Hilde Hiim¹ Professor, OsloMet – storbyuniversitetet  <https://orcid.org/0009-0008-8701-6780>

Ann Lisa Sylte Professor, OsloMet – storbyuniversitetet

 <https://orcid.org/0009-0004-3997-9305>

Abstract: According to Norwegian and international research, many teacher education students find that their education is not sufficiently relevant for practising the teaching profession. In Norway, this has led to a political initiative, *Teacher Education 2025*, which focuses on developing special partnerships between teacher education institutions and schools, referred to as teacher education schools. The purpose of the partnerships is to strengthen quality and relevance so that teachers develop high-level professional competence. This chapter presents a project on the development of teacher education schools in vocational teacher education, where a crucial aspect is to analyse epistemological perspectives on teachers' development of professional competence and the collaboration between educational institutions and the practice field. The analysis suggests

1 Førsteforfatter

that challenges regarding relevance in teacher education are related to a one-sided rationalistic understanding of knowledge that influences the organisation and content of educational institutions, creating a division between practical and theoretical learning arenas and between professional work, learning and research. The analysis shows how pragmatic and critical perspectives can provide a more holistic understanding of teachers' professional competence and of teacher education. The chapter demonstrates how pragmatic and critical epistemological guiding principles and measures to develop teacher education schools can contribute to strengthening the connection between the content of the profession and the content of education. Key principles concern continuous, democratic collaboration between educational institutions and the practice field, where teacher education, school development and research are systematically rooted in professional teaching experience. The main conclusion is that strengthened professional relevance requires a holistic understanding of teacher competence and teacher education, which means that professional practice, learning, development of the school as a learning organisation, and research are integrated.

Keywords: relevant teacher education, coherence in teacher education, epistemological perspectives on teacher education, teachers' professional competence, practice-based teacher education

Introduksjon²

Bakgrunnen for politiske mål om å styrke norsk lærerutdanning er både norsk og internasjonal forskning som viser at lærerutdanningen ikke er tilstrekkelig profesjonsrelevant, og at nært samarbeid og sammenheng mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt er en forutsetning for å oppnå relevans og kvalitet (Canrinus et al., 2019; Darling-Hammond, 2017; Hansén et al., 2006; Heggen & Thorsen, 2015; Lid, 2013). Relevant profesjonsutdanning kan foreløpig defineres som en utdanning hvor det er nær sammenheng mellom profesjonsinnholdet og utdanningsinnholdet (Hiim, 2017). I strateginotatet *Lærerutdanning 2025 (L2025)* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8) blir det presisert at styrket partnerskap mellom lærerutdanningene og

2 Kapitlet er oversatt til norsk fra den publiserte artikkelen: Hiim, H. & Sylte, A. L. (2024). Collaboration Between Educational Institutions and the Practical Field in Teacher Education-Epistemological Perspectives in a Project Aiming to Enhance Relevance in Vocational Teacher Education Through the Development of Teacher Education Schools. *Social Education Research*, 5(2), 484–500. <https://doi.org/10.37256/ser.5220244488>

skoler skal omhandle gjensidig forpliktende samarbeid med «hovedfokus på lærerprofesjonens kjerneoppgaver og samfunnsmandat». Praksisrelevans, tværfaglighet og forskningsforankring blir framhevet som sentralt for å styrke utdanningskvaliteten. Det skal legges vekt på samarbeid om praksisutplassering, utdanningstilbud og forskning. Lærerutdanningsskoler skal ifølge L2025 være fyrstårn for andre praksisskoler.

Hensikten med dette kapittelet er å bidra med epistemologiske perspektiver på utfordringer om profesjonsrelevans i lærerutdanningen og mulige tiltak som er utviklet i tilknytning til innovasjons- og forskningsprosjektet «Lærerutdanningsskoler i yrkesfaglærerutdanningen» (LUSY). Prosjektet ble igangsatt høsten 2020 med støtte fra Norges forskningsråd (NFR). Den kunnskapsteoretiske rammen bygger på analyse og diskusjon av rasjonalistiske, pragmatiske og kritiske perspektiver på læreres profesjonskompetanse og samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt og er hovedtemaet for dette kapittelet. Problemstillingen for kapittelet er følgende: *Hvilken betydning har samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt for relevant lærerutdanning og læreres utvikling av profesjonskompetanse, og hvordan kan samarbeidet tilrettelegges, sett i lys av pragmatisk og kritisk epistemologi?*

Målet med kapittelet er å klargjøre hvordan utfordringer om manglende sammenheng og profesjonsrelevans kan ha grunnlag i en ensidig rasjonalistisk kunnskapstradisjon som bidrar til splittelse mellom praktiske og teoretiske læringsarenaer og fag, og hvordan pragmatiske og kritiske epistemologiske perspektiver kan bidra til å belyse og utvikle en mer helhetlig, profesjonsforankret og erfaringsbasert lærerutdanning.

Grunnlaget for igangsettelsen av innovasjonsprosjektet var en avtale mellom Institutt for yrkesfaglærerutdanning ved OsloMet og to fylkeskommuner, Viken og Oslo. Viken fylkeskommune er prosjekteier, og ved Strømmen videregående skole i Viken samt Kuben videregående skole i Oslo har man samtykket i å være prosjektskoler. Avtalen handler om at partene påtar seg gjensidige forpliktelser om å samarbeide om å utdanne gode yrkesfaglærere. Den presiserer at partene skal samarbeide om praksis, utdanningstilbud og forsknings- og utviklingsarbeid. Det skal ifølge avtalen utvikles varige strukturer for samarbeidet, og partene skal utvikle seg som lærende organisasjoner, hver for seg og sammen. Et viktig mål med LUSY-prosjektet er å utvikle og dokumentere en form for «modell» for samarbeid og sammenheng mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt.

For ytterligere å klargjøre konteksten vil vi først kort presentere norsk yrkesfaglærerutdanning og hvordan forholdet mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt er organisert, for så å si litt om planlagte samarbeidstiltak i LUSY-prosjektet. Deretter vil vi se på hva norsk og internasjonal forskning sier om profesjonsrelevans og behov for sammenheng og samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt i yrkesfaglærerutdanning og i lærerutdanning generelt. Videre følger en analyse av rasjonalistiske, pragmatiske og kritiske perspektiver på læreres profesjonskompetanse, og på hvordan den utvikles, som hovedsakelig er basert på tolkninger av Wittgenstein (2003), Heidegger (1978) og Habermas (1999). Analysen omhandler epistemologiske perspektiver på studieplaner, organisering av utdanningstilbud, læringsarenaer og forskning i lærerutdanningen, med søkelys på forholdet mellom praksisfelt og utdanningsinstitusjon.

Diskusjonen i siste del av kapitlet handler om behovet for et holistisk kompetansebegrep, og om hvordan sammenheng mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt, innrettet mot relevant profesjonskompetanse, mer konkret kan utvikles i lærerutdanning, sett ut fra pragmatisk og kritisk epistemologi og forskning på feltet. Diskusjonen blir relatert til prinsipper og tiltak som skal prøves ut og videreutvikles i LUSY-prosjektet. Vi vil presisere at dette kapitlet handler om epistemologisk ramme relatert til planlagte tiltak i prosjektet. Empiri om videre utvikling og utprøving av tiltakene vil bli tema i en senere artikkel.

Selv om konteksten for kapitlet er norsk yrkesfaglærerutdanning, er utfordringer om samarbeid og sammenheng mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt noe som går igjen i alle typer lærerutdanning. De nasjonale rammeplanene for yrkesfaglærerutdanning og annen lærerutdanning i Norge har dessuten svært mange fellestrekk når det gjelder pedagogikk, didaktikk og praksis. De epistemologiske analysene og diskusjonene i kapitlet kan derfor være av generell interesse. Utfordringer som er spesielle for yrkesfaglærerutdanning, og som særlig gjelder samarbeid mellom skoler og bedrifter, blir i liten grad spesifikt belyst i dette kapitlet, og vi henviser her til en annen artikkel (Hiim, 2023).

Vi vil i neste avsnitt kort utdype konteksten for prosjektet og skissere planlagte hovedtiltak for samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjon og skole. Deretter presenteres empirisk forskning som belyser behov og mulige tiltak for styrket samarbeid og relevans i lærerutdanningen.

Kontekst og planlagte tiltak

Konteksten for prosjektet er altså norsk yrkesfaglærerutdanning som kvalifiserer lærere til å undervise i ett av ti yrkesfaglige utdanningsprogrammer i den videregående skolen. De to veiene til å bli yrkesfaglærer i Norge er enten praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag (PPUY), som består av ett års utdanning på universitetsnivå (60 studiepoeng [stp.]), eller tre års yrkesfaglærerutdanning (YFL) på bachelornivå (180 stp.). Grunnlaget for PPUY er fagbrev pluss to års yrketeoretisk utdanning ut over videregående skolenivå og to års yrkespraksis etter fagbrev – eller relevant profesjonsutdanning på bachelornivå, for eksempel sykepleier eller ingeniør. For YFL er grunnlaget fagbrev pluss to års yrkespraksis.

PPUY består av 30 stp. yrkespedagogikk og 30 stp. yrkesdidaktikk pluss 70 dagers veiledet praksis i skole. I YFL inngår tilsvarende omfang av disse fagene og av veiledet praksis. I tillegg består utdanningen av 60 stp. i faget «yrkesfaglig dybde», det vil si fordypning i eget yrke, for eksempel tømrer eller barne- og ungdomsarbeider, og 60 stp. i faget «yrkesfaglig bredde», som handler om alle de ulike yrkene som inngår i et yrkesfaglig utdanningsprogram i den videregående skolen. I tillegg er det 60 dagers yrkesfaglig praksis i ulike bedrifter.

Det finnes flere pedagogiske videreutdanninger for yrkesfaglærere, inkludert en master i yrkespedagogikk, men det er foreløpig ikke krav om femårig utdanning på masternivå, slik som for andre lærere i grunnopplæringen for trinn 1–13.

Målene i LUSY-prosjektet om varig, strukturert utdannings- og forskningssamarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjon og skoler er i samsvar med sentrale føringer i L2025 (Kunnskapsdepartementet, 2017). I den innledende forankringsfasen ble det skissert noen hovedtiltak. Tiltakene ble utarbeidet i samråd mellom prosjektledelsen, som består av forfatterne av dette kapittelet, og representanter for skoleeier, skoleledere og ledere ved Institutt for yrkesfaglærerutdanning, som sammen utgjør en referansegruppe. Tiltakene har til hensikt at skolene og lærerutdanningsinstitusjonen sammen kvalifiserer seg for å styrke sitt samarbeid. Første tiltak er regelmessige dialogkonferanser, både mellom partene, internt på hver skole og ved lærerutdanningsinstitusjonen, innrettet mot å utvikle felles forståelse av mål og utfordringer i lærerutdanning for yrkesfag. Andre tiltak er samarbeid mellom partene om å planlegge, gjennomføre og vurdere skolebasert praksislærerutdanning tilsvarende 30 stp. Utdanningen skal ha søkelys på

praksisveiledning av lærerstudenter, kollegaveiledning, organisasjonslæring og profesjons- og praksisbasert forsknings- og utviklingsarbeid. Tredje tiltak er etablering av en gruppe med representanter for hver av partene som skal sikre fortløpende organisering og innhold i varig samarbeid.

Vi skal i neste avsnitt se nærmere på forskning som kan belyse hvilken betydning samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt har for utvikling av læreres profesjonskompetanse.

Forskning som belyser profesjonsrelevans og samarbeid i lærerutdanningen

Forskning på norsk lærerutdanning

Forskning på norsk yrkesfaglærerutdanning og annen lærerutdanning blir først presentert, fulgt av internasjonal forskning som belyser relevans, sammenheng og samarbeid.

Forskning på yrkesfaglærerutdanning er relativt begrenset. En relativt omfattende studie er inspirert av Stanford-modellens konseptualisering av lærerkompetanse (Darling-Hammond, 2006; se nedenfor). Studien forteller at studentene mener de er noe over middels godt forberedt til læreryrket når det gjelder følgende profesjonelle oppgaver: å skape et godt læringsmiljø, å tilrettelegge læring for elever med ulike forutsetninger, å planlegge og gjennomføre undervisning, å vurdere elever på måter som fremmer læring, å utvikle seg profesjonelt og å samarbeide med bedrifter (Lyckander, 2024). Flere studier indikerer likevel at pedagogikk, didaktikk og fag bør integreres mer og relateres sterkere til oppgaver i praksis i yrkesfaglærerutdanningen, og at studentene oppfatter praksisdelen av studiet som særlig viktig for sin profesjonelle utvikling (Dahlback et al., 2019; Schaug & Herudsløkken, 2019; Sylte & Jahanlu, 2017).

En studie setter søkelyset på praksislæreres oppfatninger av samarbeidet med lærerutdanningsinstitusjonen. Praksislærerne mener at studentene ikke blir tilstrekkelig forberedt på campus før praksis, spesielt når det gjelder oppgaver som handler om klasseledelse og tilrettelegging av godt læringsmiljø. De ønsker større muligheter for å påvirke innholdet i studentenes utdanning slik at det blir mer praktisk relevant, og mer støtte fra lærerutdanningsinstitusjonen (Herudsløkken et al., 2019).

Det er gjennomført flere omfattende evalueringer av ulike typer norsk allmennlærerutdanning de siste par tiårene. I en undersøkelse fra 2013 kom

det fram at nyutdannede studenter ved praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) var relativt misfornøyd med utdanningens profesjonsrelevans, og at de mente de ikke var tilstrekkelig forberedt til å løse praktiske oppgaver som for eksempel klasseledelse og tilpasset opplæring. Pedagogikk, fagdidaktikk og praksis var ifølge studentene for lite integrert, og kvaliteten på praksis og sammenhengen med det som læres på campus, anses som for varierende (Lid, 2013).

En vurdering av grunnskolelærerutdanningen fra 2015 handler om hvorvidt rammeplanen som ble innført i 2010, har bidratt til å styrke samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjon og praksisfelt (Munthe et al., 2015). Resultatene viser at praksislærere i større grad enn tidligere blir involvert i programplanarbeid og veiledning av studenter på lærerutdanningsinstitusjonen. De opplever imidlertid varierende grad av støtte fra fag- og pedagogikkfagere på campus og fra sine skoleledere. Fagdidaktikken og pedagogikkfaget er ifølge undersøkelsen blitt nærmere knyttet til praksisfeltet, men det blir framhevet at det er betydelige variasjoner mellom fag og institusjoner. Studentenes vurderinger tyder på at de føler seg rimelig godt forberedt til læreryrket. Undersøkelsen konkluderer med at endringene i nasjonale retningslinjer fra 2010 i noen grad har bidratt til å styrke profesjonsrelevans og samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjon og praksisfelt, men den framhever at det er betydelige variasjoner, og at lærerutdanningene bør prioritere dette videre, noe som bekreftes av andre undersøkelser (Finne et al., 2017).

En studie fra 2015 framhever betydningen av at skoleleder og lærerkollegiet ved praksisskolen som helhet tar ansvar for lærerstudentenes praksisopplæring. Dette er nødvendig både for å ivareta flere aspekter ved studentenes utvikling av lærerkompetanse og for å styrke skolens egen utvikling (Heggen & Thorsen, 2015).

Samlet sett peker resultatene fra norsk forskning relativt entydig mot behov for å styrke profesjonsrelevans i lærerutdanningen gjennom styrket samarbeid og sammenheng mellom lærerutdanningsinstitusjon og praksisfelt.

Internasjonal forskning på lærerutdanning

Internasjonal forskning på lærerutdanning viser at utfordringer relatert til relevans og sammenheng mellom praksis og teori går igjen på tvers av modeller og systemer (Canrinus et al., 2017, 2019; Darling-Hammond,

2017; Zeichner, 2010). En del av forskningen handler om ulike typer forskning på å imøtekomme problematikken. Lærerutdanningen ved Stanford-universitetet i California, Stanford Teacher Education Program (STEP), har hatt betydelig innflytelse når det gjelder utvikling og forskning som gjelder lærerutdanning, også i Norge (Darling-Hammond, 2006, 2017).

Et sentralt prinsipp i STEP-modellen har handlet om nødvendigheten av å konseptualisere læreres profesjonskompetanse som grunnlag for å kunne vurdere utbyttet av lærerutdanningen. Spørsmålet blir stilt slik: «What should teachers know and be able to do?» (Darling-Hammond, 2006, s. 123). En kjerne i begrepsrammen handler om følgende oppgaver og kompetanse: å kunne undervise elever med ulike læreforutsetninger, å tilrettelegge undervisning ut fra integrerte faglige og didaktiske prinsipper, å vurdere på måter som fremmer læring, å tilrettelegge læreprosesser og læringsmiljø preget av samarbeid og undersøkende læring, å bidra i profesjonsfellesskap og å delta i individuell og kollektiv profesjonell utvikling. En overordnet verdi handler om at undervisningen skal bidra til å styrke sosial rettferdighet. Det er blitt utviklet standarder for måling av lærerkompetanse med grunnlag i disse begrepene. Et viktig anliggende er at lærerutdannere utvikler en felles forståelse av hva studentene skal lære, og av hensikten med lærerutdanningen (Darling-Hammond, 2006).

Tiltak for å styrke profesjonsrelevans og sammenheng mellom læringsarenaer og fag har i STEP-modellen gjennom et par tiår handlet om utdanning av praksislærere med vekt på veiledningsstrategier og bruk av profesjonelle standarder, om å utvikle et sterkt forhold mellom campus og et mindre antall praksisskoler og om å integrere læring på campus og i praksis gjennom fortløpende veksling med vekt på sammenheng mellom læringsarenaene. Betydningen av å utvikle lærerutdanneres undervisning blir framhevet. Alle vurderinger, inkludert tilbakemeldinger fra studenter og skoler, er gjennom årene blitt systematisk brukt for å forbedre programmet. Det blir ansett som avgjørende å vurdere lærerstudentenes anvendelse av det de har lært: «It is critical to examine whether and how they can apply what they have learned in the classroom» (Darling-Hammond, 2006, s. 129). Tidlig forskning på modellen tydet på at studentene utviklet profesjonskompetanse på høyt nivå og følte seg godt forberedt til læreryrket (Darling-Hammond, 2006).

Stanford-modellen har i påfølgende år inspirert annen lærerutdanning og lærerutdanningsstudier, og den har også inspirert tiltak i LUSY-prosjektet på måter vi skal komme tilbake til i diskusjonsdelen av

kapittelet. Det er blant annet gjennomført en omfattende studie som sammenlikner sammenheng og relevans ved fem universiteter i ulike byer: Oslo, Stanford, Helsinki, Santiago og Havanna (Canrinus et al., 2017, 2019). Studiens begrepsramme er forankret i hovedbegreper om sammenheng (*coherence*), særlig betydningen av strukturell sammenheng mellom fag og læringsarenaer og begrepsammenheng mellom innhold på de ulike læringsarenaene. Det blir framhevet at sammenheng er en fortløpende prosess snarere enn noe gitt. Sammenheng mellom for eksempel fag eller kurs på campus og praksis handler om at «studentene i sitt praksisarbeid prøver ut undervisningsstrategier de lærte om på universitetet» (Canrinus et al., 2019, s. 3).

Resultatene fra studien viser ikke uventet at studenter ved Stanford opplever størst sammenheng både mellom fag, mellom begreper og mellom læring på campus og i praksis. Stanford-studentene skårer likevel relativt sett lavest på den kategorien som gjelder sammenheng mellom læring på campus og i praksis. Også ved de andre universitetene skårer studentene relativt sett lavt på denne kategorien, selv om Oslo-studentene skårer enda litt lavere på sammenhengen mellom fag. Studien konkluderer med at økt kommunikasjon og samarbeid mellom partene fortsatt er avgjørende for å styrke indre sammenheng i lærerutdanningen og studentenes utvikling av profesjonskompetanse. Det kan imidlertid stilles spørsmål om hvilken epistemologisk forståelse formuleringer om «å anvende» og «prøve ut» det man har lært på campus, kan innebære. Dette skal vi komme tilbake til.

Korthagen (2011) framhever i sin forskning et eksplisitt epistemologisk perspektiv i det som er blitt kalt en realistisk tilnærming til lærerutdanning. En kjerne er at lærerstudentenes erfaringer med noe som har utfordret dem, blir ansett som grunnlaget for profesjonslæring. Gjennom praktiske erfaringer, konkrete eksempler og refleksjon utvikler lærerstudentene holistiske gestalter, begrepskjemaer og personlig praktisk profesjonsteori, som gjennom veiledning og undervisning fra lærerutdannere kan relateres til formell teori.

Lærerutdannernes viktigste oppgave er å legge til rette for vesentlige erfaringer, refleksjon og systematisering som formell teori kan relateres til på en måte som skaper nye handlingsalternativer. Denne typen lærerutdanning bidrar ifølge flere studier til høyt profesjonelt læringsutbytte for studentene, men forutsetter kompetanse i en realistisk tilnærming hos lærerutdannere (Korthagen, 2011; Hoekstra & Korthagen, 2011).

Zeichner (2010) viser til en rekke studier om behov for å styrke relevans og sammenheng i lærerutdanningen og framhever betydningen av et epistemologisk paradigmeskifte.

Aktivitetsteori med begreper som grensekryssing (*boundary crossing*) kan ifølge Zeichner (2010) med fordel relateres til tiltak som handler om å styrke en felles forståelse mellom partene av læreres arbeid, innhold på campus og innhold i praksis. Eksempler på slike tiltak er involvering av praksislærere og studenter i utvikling av programplaner for lærerutdanningen og i evaluering av programmer, at man har lærere og lærerutdannere som underviser både på campus og på praksisskoler, bruk av laboratorier og utvikling av spesifikke partnerskapskoler. Han advarer samtidig mot en oppfatning av at alt kan læres i praksis, en oppfatning som i USA har hatt en tendens til å bli brukt som argument for å svekke omfanget av lærerutdanning, og som har medført manglende respekt for lærerprofesjonen.

Darling-Hammond (2017) sammenfatter resultater fra en omfattende, sammenliknende studie av forskning på lærerutdanning i ulike deler av verden, med søkelys på hva som kan læres av velfungerende programmer (i USA, Canada, Europa, Asia). Noen grunnprinsipper som er relatert til samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjon og praksisfelt, er følgende: Det bør utvikles standarder for hva lærere skal vite og kunne gjøre, og disse bør også være relatert til elevenes læreplaner. Fag, pedagogikk, didaktikk og praksis må reelt integreres i en riktig balanse. Lærerutdannere og praksislærere må kvalifiseres til å knytte sammen praksis og teori, blant annet i veiledning. Det må være høy kvalitet på praksis, og det bør utvikles spesifikke lærerutdanningsskoler.

Det er vesentlig å anse læreryrket som en lærende profesjon og skolen som en lærende organisasjon. *Lesson study*, kollegaveiledning, kollektiv og individuell profesjonslæring – også for skoleledere – og skoleutvikling er sentrale stikkord. Lærere må lære både å bruke og forstå forskning og å forske på praktiske problemer gjennom blant annet aksjonsforskning. Det er behov for studier også på masternivå som integrerer praktisk arbeid og akademiske studier. Ifølge Darling-Hammond (2017) er det imidlertid lang vei å gå for å spre disse gode erfaringene til flertallet.

Forskning på lærerutdanning viser samlet sett relativt entydig at det er behov for styrket relevans i form av økt sammenheng mellom innholdet i utdanningen og innholdet i lærerprofesjonen. Likeverdig

samarbeid mellom partene om tiltak som omfatter forankring i læreres profesjonelle oppgaver, integrering mellom læringsarenaer og fag, organisasjonslæring og -utvikling og praksisbasert forskning vil bli lagt vekt på i LUSY-prosjektet.

Selv om empiriske resultater i relativt stor grad peker i samme retning når det gjelder behov og tiltak for å styrke profesjonsrelevans og samarbeid i lærerutdanningen, er det variasjon mellom teoretiske perspektiver i forskningen. Korthagen (2011) og Zeichner (2010) er blant dem som framhever behovet for å utvikle ny epistemologi som ytterligere kan belyse utfordringer og tiltak i lærerutdanningen. Schön (1995) har påpekt at det uten epistemologisk forankring er fare for at tiltak for å styrke profesjonsrelevans blir for lite dyptgripende. Analyse av rasjonalistiske, pragmatiske og kritiske epistemologiske perspektiver på profesjonsrelevans og forholdet mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt er temaer for neste hovedavsnitt.

Epistemologiske perspektiver på relevans og samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt

Hensikten med lærerutdanningen er at lærere utvikler profesjonskompetanse på høyt nivå. I fortsettelsen blir ulike epistemologiske perspektiver på profesjonskompetanse og samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt diskutert. Det kan understrekes at ulike epistemologiske perspektiver kan gå over i hverandre og ikke nødvendigvis må være verken rendyrket eller gjensidig utelukkende.

Analysen omhandler først kritikk av en ensidig rasjonalistisk kunnskapstradisjon i lærerutdanning, fulgt av pragmatiske tolkninger av Wittgenstein (2003) og Heidegger (1978) samt tolkninger av Habermas (1999) relatert til læreres utvikling av profesjonskompetanse. I tillegg til originallitteratur av disse er det benyttet kilder som bidrar til kritikk av rasjonalisme i profesjonsutdanning (Dreyfus & Dreyfus, 1986; Eikeland, 2013; Schön, 1983). Det er også brukt kilder som bidrar med pragmatiske tolkninger av Wittgenstein og Heidegger, knyttet til analyser av profesjonskunnskap og -utdanning (Dreyfus, 1991; Hiim, 2010; Janik, 1996; Molander, 1997).

En rasjonalistisk tilnærming til lærerkompetanse og samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjon og praksisfelt

Relevansproblemer i kan ses i lys av en dominerende rasjonalistisk, teknisk kunnskapstradisjon med røtter i positivismen (Dreyfus & Dreyfus, 1986; Eikeland, 2013; Janik, 1996; Molander, 1997; Schön, 1983, 1995). En rasjonalistisk, teknisk kunnskapsforståelse innebærer at kunnskap anses som avbildning av gitte enheter i verden som er lovmessig relatert til hverandre (Molander, 1997). Det er en tendens til å se forholdet mellom teori og praksis som et en-til-en-forhold, hvor gitte begreper og begrepsstrukturer kan overføres gjennom verbale formuleringer for så å anvendes i praktisk profesjonsutøvelse (Dreyfus & Dreyfus, 1986; Schön, 1983). Dette medfører en oppfatning av at teori kan læres på utdanningsinstitusjonen først, for så å anvendes i praksisen som lærer. Et rasjonalistisk, teknisk kunnskapsbegrep innebærer en tendens til å vektlegge styring, måling og kontroll av kunnskap og læring i lærerutdanningen og annen utdanning, blant annet i form av standardiserte læringsutbyttebeskrivelser og vurderingsskjemaer.

En rasjonalistisk oppfatning av kunnskap og læring har lang tradisjon i utdanningssystemer og -institusjoner, inkludert lærerutdanningen, og har de siste tiårene fått forsterket innflytelse gjennom nyliberalisme og New Public Management-ideologi i offentlige virksomheter (Bottery, 2006). Det er sterke tradisjoner for organiserte skiller mellom teoretiske og praktiske læringsarenaer og mellom fag, og det praktiske har ofte lavere status enn det teoretiske, noe som kan komme til uttrykk gjennom for eksempel forskjeller i økonomiske ressurser og timeressurser. Selve vår oppfatning av kunnskap og språket vårt er preget av en rasjonalistisk tradisjon. Formuleringer om at praktiske læringsarenaer skal benyttes til å overføre og anvende teori man først har lært på campus, er vanlige, noe vi så et par eksempler på i omtalen av forskning på lærerutdanning ovenfor (Canrinus et al., 2017, s. 3; Darling-Hammond, 2006, s. 129).

Skillet mellom begrepene kunnskaper, ferdigheter og holdninger har sammenheng med et skille mellom teori og praksis. Det norske kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning (NKR), som styrer utforming av læreplaner i blant annet lærerutdanningen, opererer med en inndeling i begrepene kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse

(Meld. St. 9 (2016–2017); Meld. St. 16 (2016–2017)). «Kunnskap» er definert som forståelse av teorier, fakta, begreper, prinsipper og prosedyrer innenfor fag, fagområder og/eller yrke. «Ferdigheter» er evne til å bruke kunnskap til å løse problemer og oppgaver. Ferdighetene kan være kognitive, praktiske, kreative og kommunikative. «Generell kompetanse» er å kunne bruke kunnskaper og ferdigheter selvstendig i ulike situasjoner gjennom å vise samarbeidsevne, ansvarlighet og evne til kritisk tenkning, og det handler for en stor del om operasjonaliserte holdninger (www.nokut.no/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk-for-livslang-laering). Et viktig prinsipp i kvalifikasjonsrammeverket er at kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse skal kunne demonstreres og måles gjennom taksonomisystemer (Meld. St. 28 (2015–2016); Meld. St. 16 (2016–2017)). Selve taksonomiene bygger på ideer om at kunnskaper, ferdigheter og holdninger kan forstås og læres dels separat, og at de kan læres og vurderes trinn for trinn ved hjelp av en stige fra laveste til høyeste nivå (Bloom et al., 1956).

Det kan settes spørsmålstegn ved hvor velegnet disse idéene er når det gjelder å uttrykke læreres profesjonskompetanse. Rammeplanene for både den treårige yrkesfaglærerutdanningen og praktisk-pedagogisk yrkesfaglærerutdanning er inndelt i henholdsvis kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse i samsvar med føringene i kvalifikasjonsrammeverket (Forskrift om rammeplan for yrkesfaglærerutdanning, 2013; Forskrift om rammeplan for PPU for yrkesfag, 2013). Det er sannsynlig at inndelingen i planverket kan komme til å medføre en tendens til oppsplitting også i organiseringen av innhold og læringsarenaer i lærerutdanningen, noe forskningen på norsk lærerutdanning kan tyde på (Dahlback et al., 2019; Munthe et al., 2015; Schaug & Herudsløkken, 2019).

En rasjonalistisk epistemologisk oppfatning har sammenheng med tradisjoner for å skille mellom arbeid og læring. Skillet kommer for eksempel til uttrykk i vanlig organisering av etter- og videreutdanning, eksempelvis for lærere, som ofte har form av individuelle tilbud utenom jobben, ut fra en idé om at man skal komme tilbake og anvende det man har lært (Eikeland, 2013). Det er også relativt sterke tradisjoner for å skille mellom forskning, undervisning og arbeid. En konvensjonell oppfatning er at utdanningsforskners oppgave er å forske og utvikle generell teori som lærerutdannere skal undervise lærere i. Lærerstudenter og lærere skal så anvende teorien i praktisk profesjonsutøvelse (Eikeland, 2013). En utfordring er at slike skiller kan medføre en for forenklet oppfatning av hvordan lærerkompetanse

utvikles. Spørsmålet er hvorvidt læreres profesjonskompetanse handler om å anvende generelle teorier i praksis, slik det kan antydes av formuleringer som «å anvende» eller «prøve ut» det man har lært på campus (Canrinus et al., 2017; Darling-Hammond, 2017).

Utfordringer som gjelder mangel på relevans og sammenheng, kan indikere at en rasjonalistisk, teknisk kunnskaps- og utdanningstradisjon har vært for ensidig og dominerende i forståelsen og organiseringen av lærerutdanning. Neste avsnitt handler om pragmatiske perspektiver på relevant lærerutdanning og betydningen av samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt.

En pragmatisk tilnærming til lærerkompetanse og samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjon og praksisfelt

Vi vil i fortsettelsen undersøke hvordan pragmatiske tolkninger av noen sentrale epistemologiske begreper hos henholdsvis Wittgenstein (2003) og Heidegger (1978) kan belyse utvikling av lærerkompetanse og lærerutdanning. Slike tolkninger har inspirert perspektiver på profesjonskunnskap (Dreyfus, 1991; Janik, 1996; Molander, 1997; Schön, 1983). Deretter blir epistemologiske begreper hos Habermas (1999) analysert med tanke på lærerkompetanse og samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt.

Lærerkompetanse og samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt i lys av Wittgensteins spillmetafor

Ifølge Wittgensteins (2003) spillmetafor kan vår menneskelige erfaring anses som levende, lekende aktivitet. Våre aktiviteter og handlinger er vevd inn i eksisterende livsformer og kulturelle, praktiske mønstre eller «spill». Spillene har en hensikt, for eksempel spillet eller praksisen som lærer for elever i yrkesfaglig utdanning. Å forstå hensikten med spillet er en forutsetning for å lære det, og det er nødvendig at man blir vist spillet av noen som kan det. Erfaring innebærer deltakelse i noe man ser hensikten med (Janik, 1996). Begreper og ord får sin mening gjennom hensikten og konteksten, for eksempel gjennom hensikten med utøvelsen av læreryrket. Læreres profesjonskompetanse har i lys av spillmetaforen grunnlag i en livsform

eller en praksis. Den profesjonelle yrkesutøvelsen kan anses som at den består av kompetanse i en rekke sammenhengende, beslektede spill med en grunnleggende hensikt knyttet til lærerens mandat. Spillene læres, forstås og utvikles gjennom deltakelse i praksisen som lærer.

Bruk av begreper har fra Wittgensteins epistemologiske perspektiv så vel sansemessige, ferdighetsmessige, kroppslige og følelsesmessige aspekter som kognitive. Involvering, sensibilitet og instinkt er like viktig som intellektuell fornuft. Sett fra et slikt perspektiv er læreres profesjonskompetanse også i måten å se og lytte på, i følelsene, verdiene, kulturen og skoleorganisasjonen. For eksempel handler bruken av begrepet «elevens læreforutsetninger» så vel om verdier, følelser og hva man ser og gjør, som om hva man forstår i en undervisningssituasjon.

Wittgensteins holistiske oppfatning av erfaring, begrepsutvikling og språk peker mot viktigheten av å lære gjennom eksempler og mot situasjonen eller konteksten som den sentrale meningsenheten. Det er nødvendig å delta i og øve på spillene som begreper har grunnlag i, for eksempel profesjonsspillene som lærer. Nødvendigheten av eksempler og av å *vis*e handler ikke om mangel på generelle prinsipper og forklaringer. Generalisering medfører tap av mening (Dreyfus, 1991). Eksemplenes betydning er å gi et meningsgrunnlag og å vise variasjonen, for eksempel i hva begrepet «elevens læreforutsetninger» eller «tilpasset opplæring» kan bety.

For å utvikle lærerkompetanse er det behov for erfaringer og eksempler som viser profesjonelle mønstre i form av paradigmatisk handling (Janik, 1996). Paradigmatisk handling gjelder viktige profesjonelle oppgaver som kan handle om for eksempel utfordringer knyttet til å tilpasse undervisningen til elevenes læreforutsetninger, vurdering som fremmer læring, osv. Bruk av profesjonelle begreper, for eksempel «elevens læreforutsetninger» eller «vurdering for læring», handler om en form for bedømmelse av en situasjon. Å forstå et begrep er å kunne bruke det (Janik, 1996). I lærerutdanningen er det nødvendig at studenter har anledning til å delta i praktiske situasjoner og oppgaver med elever og i skoleorganisasjonen som kan tjene som paradigmatisk eksempler på profesjonell praksis (Hiim, 2010).

En viktig utfordring i samarbeidet mellom lærerutdanningsinstitusjon og praksisfelt er å klargjøre grunnleggende oppgaver og funksjoner i læreryrket og relatere dem systematisk til eksempelsituasjoner som studentene kan involveres i. Et overordnet mål i samarbeidet vil være fortløpende å utvikle en felles forståelse mellom aktørene (lærerutdannere, praksislærere,

studenter, lærerkolleger, ledere, osv.) i «lærerspillet» av lærerprofesjonens og utdanningsinstitusjonenes mandat, oppgaver og kompetansebehov. Dette krever felles møteplasser hvor profesjonelle utfordringer, erfaringer og begrepsoppfatninger kan deles, noe også forskning på lærerutdanning legger vekt på (Darling-Hammond, 2017; Munthe et al., 2015; Zeichner, 2010).

Wittgenstein (2003) avviser at begreper kan defineres av absolutte generelle strukturer. Profesjonskompetanse handler ikke om å anvende generelle, teoretiske begreper i spesifikke situasjoner (Janik, 1996; Molander, 1997). Lærerstudenter og lærere trenger å erfare profesjonsbegreper i mange ulike, autentiske kontekster – for eksempel å bedømme ulike elevers læreforutsetninger, å prøve ut ulike former for vurdering osv. – i samarbeid med kolleger og skoleledelse. Tilstrekkelig erfaring med varierte eksempelsituasjoner er en forutsetning for å utvikle profesjonskompetanse.

I lærerprofesjonen er det sett fra et Wittgenstein-inspirert perspektiv behov for forskning som bidrar med praktiske eksempler som viser betydning og utvikling av profesjonelle begreper, og hvordan sentrale utfordringer kan møtes (Janik, 1996). Det er behov for forskningsbaserte, paradigmatisk eksempler på profesjonsutøvelse. Slike eksempler må utvikles av lærere selv, fra innsiden av lærerpraksisen, eventuelt i samarbeid med forskere på lærerutdanningsinstitusjonen, noe Stenhouse (1975) og den engelske lærerforskningsstiltæringen har lagt vekt på (Carr & Kemmis, 1986). Eksemplene kan handle om ulike aktuelle utfordringer knyttet til for eksempel vurdering av elever, yrkes- og språkopplæring for minoritetsspråklige elever, osv. En hovedhensikt med praktikerbasert forskning er å utvikle og dokumentere profesjonsbegreper og begrepsmønstre som kan bidra til å styrke kompetansegrunnlaget i lærerprofesjonen.

Sett fra et Wittgenstein-inspirert perspektiv er erfaring med autentiske læreroppgaver eller sentrale «lærerspill» en forutsetning for å utvikle og videreutvikle lærerkompetanse. Samarbeid mellom praksisfelt og utdanningsinstitusjon handler om fortløpende å skape grunnleggende og felles forståelse både av læreroppgavene og av oppgavene som lærerutdanner.

Lærerkompetanse og samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt i lys av Heideggers verkstedmetafor

Heideggers (1978) verkstedmetafor har til hensikt å synliggjøre strukturer i menneskelig erfaring. Den sammenlikner erfaring med arbeid i et verksted,

hvor alt har en funksjon og en hensikt, for eksempel å bygge dører til et hus som skal beskytte mennesker mot vær og farer. Fra Heideggers perspektiv er bruk av ting og begreper alltid forbundet med kontekster og intensjoner som allerede finnes i vår felles kultur og livsverden (Dreyfus, 1991). Erfaring og læring skjer primært gjennom deltakelse i noe vi ser hensikten med, noe vi vil, gjennom individuelle og kollektive prosjekter.

Hensikten kan imidlertid forstyrres av noe som ikke fungerer. Hammeren kan for eksempel være for tung, eller elevene vi underviser, lærer ikke det som er intensjonen med undervisningen. Utfordringer krever at vi reflekterer over og bedømmer situasjonen, og vi får da en mer eksplisitt forståelse av hammeren og dens egenskaper, eller av elevenes læreforutsetninger og hvordan undervisningen kan tilpasses. Handling og begreper får mening fra meningsfylte kontekster og situasjoner vi er involvert i, for eksempel som lærerstudenter eller lærere på en skole. Det å oppdage og definere problemer som erfares i konkrete kontekster, er et grunnleggende utgangspunkt for læring (Dreyfus, 1991). Vi reflekterer ikke over alle sidene ved en situasjon, men over utfordringer og problemer, for eksempel en for tung hammer eller elever som ikke lærer.

Heidegger framhever at menneskelig erfaring er konstituert av følelser, forståelse og handling som en helhet. Følelser og verdier, som også har kulturelle aspekter, bidrar til å definere hva vi som lærere eller lærerstudenter i en skoleorganisasjon engasjerer oss i, ser og gjør. Personer som er involvert i en praksis, vil se andre aspekter enn personer som ikke er det, og hva som oppfattes som viktig, vil komme an på den aktuelle konteksten eller det aktuelle prosjektet.

I lys av Heideggers verkstedmetafor har profesjonelle fenomener og begreper mening i relasjon til funksjoner og oppgaver som for eksempel lærer på en skole. Vi er absorbert i praksisen vår, og så oppstår et problem som krever overveielse og forbedring, for eksempel at elevene ikke deltar. Overveielse, refleksjon og utvikling av eksplisitte begreper har i lys av verkstedmetaforen grunnlag i praktiske utfordringer og utvikling av individuell og kollektiv praksis.

Sett i lys av Heideggers perspektiv er det viktig at både læring og forskning i lærerutdanning har utgangspunkt i praktisk profesjonell aktivitet knyttet til yrkets grunnleggende oppgaver og funksjoner. Lærings- og forskningsprosessen tar utgangspunkt i praktiske utfordringer og noe som kan forbedres. Utfordringer og utviklingsmuligheter som gjelder læring og undervisning, kan gjøres eksplisitt gjennom utprøvningsprosesser hvor

læreres, eventuelt lærerstudenters og elevers, tolkninger kommer til uttrykk i beskrivelser av hva som blir gjort, og av de ulike deltakernes erfaringer gjennom prosessen. Profesjonelle læreres dokumenterte utprøving og tolkning av sentrale oppgaver kan bidra med vesentlig profesjonskunnskap.

Heideggers (1978) verkstedmetafor setter søkelyset på at profesjonsbegreper inngår i bruks- og betydningssammenhenger. Begrepene gjenspeiler ikke nøytralt gitte fenomener eller objekter, og praktisk profesjonsutøvelse som lærer kan ikke reduseres til å handle om anvendelse av gitte teoretiske regler og prosedyrer. Den må utvikles gjennom involvering i praktiske situasjoner, prosjekter og fortolkninger og gjennom utvikling og forskning i individuell og kollektiv lærerpraksis.

Sett fra et Heidegger-inspirert perspektiv er erfaring med sentralt, autentisk lærerarbeid og utfordringer i læreryrket grunnleggende i utvikling av profesjonsbegreper. Samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt må legge best mulig til rette for erfaringsbasert læring og forskning. Også forskning på lærerutdanning framhever behovet for praksisbasert forskning i lærerprofesjonen (Darling-Hammond, 2017). Fra et pragmatisk perspektiv er praksisfeltet i like stor grad en arena for utvikling som for anvendelse av kunnskap og kompetanse.

Lærerkompetanse og samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt i lys av Habermas' teori om kommunikativ handling

Habermas (1999) kritiserer pragmatisk epistemologi for at den ikke gir tilstrekkelig grunnlag for sosial endring. Hensikten med hans teori om kommunikativ handling er å utvikle et fundament for kritisk felles refleksjon som kan medføre endring og forbedring i vår sosiale verden, for eksempel i utdanningsvirksomhet. Teorien har inspirert flere lærerutdanningsforskere, blant andre Carr og Kemmis (1986) og deres teori om lærerutdanning, hvor en kjerne er at lærere sammen lærer å utvikle, forske i og skape teori om sin profesjonelle praksis med grunnlag i kritisk kommunikativ rasjonalitet og refleksjon. Kritisk kommunikativ rasjonalitet er ifølge Habermas viktig for å få samfunn og utdanning til å fungere demokratisk, og demokratisk kompetanse og evne til kritisk kommunikasjon er en vesentlig del av læreres profesjonalitet (Carr & Kemmis, 1986).

Kommunikativ rasjonalitet og kompetanse innebærer å kunne bedømme gyldigheten av verbale uttrykk, påstander, handlinger og praksiser, for

eksempel utdanningspraksis. Grunnleggende gyldighetskrav er relatert til fire typer av eller aspekter ved handlinger: instrumentell handling, samtale, dramaturgisk handling og normregulert handling. Gyldighetskriterier relatert til hver av disse er følgende:

- Er det som blir sagt og gjort, f.eks. i undervisningen eller i skoleorganisasjonen, effektivt?
- Er det forståelig for de involverte elevene/partene?
- Er det muligheter for å uttrykke seg oppriktig?
- Er det som blir sagt og gjort, rettferdig?

Begrepet «Kommunikativ handling» kan anses som en sammenfatning av de fire handlingstypene og gyldighetskriteriene ovenfor. En utfordring som Habermas (1999) retter søkelyset mot gjennom begrepet, er en tendens til å redusere sosial virksomhet, for eksempel utdanning og undervisning, til et spørsmål om effektivitet – om hva som virker – på bekostning av forståelighet, oppriktighet og rettferdighet.

Begrepene «livsverden» og «system» belyser også vesentlige sider ved utdanningspraksis. En livsverden består av kulturelle, sosiale og personlige tradisjoner, oppfatninger og handlinger. Samfunnet som system står i kontrast til livsverdenen, og det består av formelt organiserte undersystemer som ivaretar visse oppgaver, for eksempel utdanningssystemet. I utvikling og opprettholdelse av systemer vil språk, forståelse, verdier og normer som er basert på at for eksempel lærerutdannings- og skolesystemet fungerer effektivt, forme individuell og kollektiv selvforståelse, relasjoner og praksiser. Sosial rasjonalitet kan delvis bli redusert til instrumentell rasjonalitet. Læring og undervisning blir for eksempel ensidig oppfattet som instrumentelle, teoribaserte prosedyrer som skal iverksettes, måles og kontrolleres objektivt. Behov for styrket balanse mellom livsverden og system kan møtes gjennom å utvikle kommunikasjonsfellesskap som kan påvirke systemer innenfra og på tvers og bidra til endring, for eksempel i forbindelse med utvikling av lærerutdanningskoler hvor praksiser i lærerutdanningsinstitusjonen og i skolen kan diskuteres og vurderes ut fra gyldighetskravene nevnt ovenfor.

Habermas' begrep kommunikativ handling framhever normative sider ved for eksempel utdanning som sosial praksis, og det understreker at normer skapes og har gyldighet i sosiale kontekster. Hans demokratiprinsipp handler om at en norm er gyldig når alle involverte kan akseptere

konsekvensene av den, for eksempel elevene eller studentene i en klasse eller partene i et lærerutdannings samarbeid.

Ut fra Habermas' perspektiv er det vesentlig at kritisk kommunikativ kompetanse og refleksjon anses som en grunnleggende side ved læreres profesjonskompetanse. Lærerutdanningen må styrke forståelsen av sosiale, normative og demokratiske aspekter ved utdanning, arbeid, utvikling og utdanningsforskning dersom lærere i sitt arbeid skal kunne bidra til å styrke sosial rettferdighet (Darling-Hammond, 2006). Lærerstudenter trenger tilstrekkelig erfaring med å tilrettelegge undervisning og læring som sosiale, demokratiske prosesser hvor også elever fortløpende utvikler sin kritiske kommunikative kompetanse. Elevene kan for eksempel inviteres til systematisk å vurdere og bidra til å forbedre undervisningen ut fra gyldighetsprinsippene ovenfor (Hiim, 2010). For å skape muligheter for at lærerstudentene lærer å forbedre, forske i og utvikle profesjonelle begreper om sin praksis sammen med elever og kolleger, er omfattende, likeverdig og demokratisk samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjon og praksisfelt nødvendig. I L2025 blir det presisert at det skal være «likeverdighet og balanse i aktørenes innflytelse på samarbeidet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).

Fra et pragmatisk perspektiv kan imidlertid Habermas kritiseres for at han legger noe ensidig vekt på språklige, kognitive og generelle sider ved erfaring og kunnskap. Sanselige, ferdighetsmessige, følelsesmessige og kontekstuelle aspekter ved erfaring, kunnskap og kompetanse blir i mindre grad belyst.

I det neste avsnittet blir behovet for et holistisk perspektiv på lærerkompetanse og forholdet mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt oppsummert og diskutert med bakgrunn i analysene ovenfor og forskning på lærerutdanning. Deretter diskuteres mer konkrete tiltak for samarbeid i lys av epistemologiske perspektiver.

Behovet for et holistisk perspektiv på lærerkompetanse og samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjon og praksisfelt

Analysene ovenfor peker mot at ulike oppfatninger av hva profesjonskompetanse består i, nødvendigvis vil innebære ulike syn på hvordan den utvikles, og på lærerutdanning. En ensidig rasjonalistisk, instrumentell oppfatning av lærerkompetanse og -utdanning kan som nevnt kritiseres

ut fra både pragmatisk og kritisk epistemologi. utfordringer om relevans i lærerutdanningen har fra et pragmatisk perspektiv grunnlag i at den konvensjonelle organiseringen og innholdet mangler et holistisk epistemologisk grunnlag (Schön, 1995). Analysene ovenfor søker å vise at en konvensjonell modernistisk, instrumentelt orientert kunnskapstradisjon har medført for stor avstand mellom lærerutdanningsinstitusjoner og skoler og dermed også mellom utdanningsinnhold og profesjonsinnhold. Forholdet mellom fag, læringsarenaer, praksis og teori framstår som oppsplittet. Det gjør også relasjonen mellom profesjonsutøvelse, læring, utdanning og forskning.

Forskningen som er nevnt tidligere i kapittelet, peker på at det er for få og ofte tilfeldige og svakt organiserte møteplasser mellom lærerutdanningsinstitusjoner og praksisfeltet (Finne et al., 2017; Herudsløkken et al., 2019; Munthe et al., 2025). Mangel på praksisforankring, fagintegrering og praksisbasert forskning gjenspeiles i undervisningen på lærerutdanningsinstitusjonen (Sylte & Jahanlu, 2017), og studentenes ser ikke tilstrekkelig sammenheng mellom lærerarbeidet i praksisfeltet og undervisningen på campus (Canrinus et al., 2017).

Lærerkompetanse kan fra et pragmatisk perspektiv ikke forstås som en evne til å anvende gitte, generelle teorier og begreper i spesifikke kontekster (Molander 1997). Den er helhetlig, flerdimensjonal og dynamisk og omfatter også individuell og kollektiv refleksjon, kritikk og utvikling. Spillmetaforen hos Wittgenstein (2003) belyser aspekter ved erfaring og kompetanse som handler om at den er forankret i livsformer og praksiser preget av deltakelse, hensikt og eksistensiell mening. Kompetanse er konstituert av en helhet av sansemessige, begreplige, følelsesmessige, ferdighetsmessige og intellektuelle dimensjoner.

Også ut fra Heideggers (1978) vekstedmetafor kan helhet i erfaring, erkjennelse og kompetanse framheves. Profesjonelle fenomener og begreper har mening i relasjon til oppgaver, prosjekter og praksiser vi er involvert i, som betyr noe for oss, og hvor vi møter utfordringer som bidrar til å gjøre vår individuelle og felles forståelse eksplisitt. Læreres profesjonskompetanse er fra et pragmatisk perspektiv både individuell og kollektiv og er også konstituert av profesjonens og organisasjonens måte å organisere og utøve praksisen («spillet», «verkstedarbeidet») på, med mange uuttalte strukturer og handlingsmønstre. Erfaring med lærerarbeid spiller fra et pragmatisk perspektiv en helt grunnleggende rolle i utviklingen av lærerkompetanse og nødvendiggjør tett samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjon og praksisfelt.

Habermas' (1999) teori om kommunikativ handling framhever på sin side at kompetanse har både teknisk-instrumentelle, samtale- og forståelsesorienterte, dramaturgiske og normative aspekter, men at det er en tendens til overdominans av det tekniske og instrumentelle. Fortløpende og systematisk kritisk individuell og kollektiv refleksjon, både i skoleorganisasjonen, i lærerutdanningsorganisasjonen og på tvers av disse, vil i lys av Habermas være en sentral side ved utvikling av profesjonell individuell og kollektiv lærerkompetanse.

Perspektiver på profesjonsutdanning er hos flere innflytelsesrike utdanningsforskere, for eksempel både Dreyfus og Dreyfus (1986) og Schön (1983), inspirert av pragmatiske og dels kritiske begreper om erfaring og kompetanse, og de legger vekt på et helhetlig, flerdimensjonalt kompetansebegrep hvor ferdigheter, følelser og intellektuell forståelse er integrert. Schön (1983) bruker begrepet «kunnskap-i-handling» for å få fram helheten. Dreyfus og Dreyfus (1986) bruker begrepet «skills» i en ganske tilsvarende betydning. Et helhetlig kompetansebegrep peker i lys av både Dreyfus og Dreyfus (1986) og Schön (1983) mot at innhold i og organisering av profesjonsutdanning og -forskning må være basert på læring og kunnskapsutvikling gjennom individuell og kollektiv utøvelse av profesjonelle arbeidsoppgaver i samarbeid med praksisfeltet. Når det gjelder nyere perspektiver på profesjonsutdanning, definerer for eksempel Koenen et al. (2015, s. 3) kompetanse som et integrert sett av kunnskaper, holdninger og ferdigheter, og de sier videre at en kompetansebasert utdanning er en utdanning der teoretisk og praktisk innhold er organisert omkring sentrale, autentiske profesjonsoppgaver. Konseptualiseringen av lærerkompetanse i STEP-modellen kan anses som et uttrykk for sentrale oppgaver i utøvelse av lærerprofesjonen (Darling-Hammond, 2006, 2017), og en slik konseptualisering er fra et pragmatisk perspektiv et vesentlig utgangspunkt for å kunne forankre utdanning og forskning i læreres arbeid.

Sett fra et pragmatisk, kritisk kompetansebegrep er det nødvendig å utvikle helhet mellom profesjonelt arbeid, læring, utdanning, utvikling og forskning i profesjonsutdanningene, inkludert lærerutdanningen, med omfattende deltakelse i profesjonsutøvelsen som erfaringsgrunnlag. Eikeland (2013) argumenterer for å utvikle det han kaller et symbiotisk forhold mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt for å oppnå en slik helhet. Å utvikle en slik helhet er et viktig mål for lærerutdanningen og i LUSY-prosjektet.

På bakgrunn av de epistemologiske analysene og forskningen ovenfor vil vi skissere noen mulige tiltak for å styrke organisering av og innhold i samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjon og skole som er aktuelle i LUSY-prosjektet.

Et holistisk epistemologisk perspektiv på tiltak for å styrke samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjon og praksisfelt

Forskning på prinsipper og tiltak for å styrke samarbeid og profesjonsrelevans i lærerutdanning handler kort oppsummert om følgende: Etablering av lærerutdanningskoler hvor tiltak kan utvikles og prøves ut; bruk av standarder for læreres kjerneoppgaver og -kompetanse; integrering av fag, pedagogikk, didaktikk og praksis med vekt på å knytte sammen teori og praksis i undervisning og veiledning; profesjonsbasert, praksisbasert, forskning; å utvikle skolen og lærerutdanningsinstitusjonen som lærende organisasjoner; å kvalifisere både lærerutdannere og praksislærere for profesjonsrelevant lærerutdanning. Alt dette vil være viktige tiltak også i LUSY-prosjektet.

Behov for å styrke profesjonsrelevans i lærerutdanningen og utfordringer knyttet til etablerte strukturer og utdanningstradisjoner er noe vi som lærerutdannere erfarer i vårt daglige arbeid, og som vi har et dypt ønske om å gjøre noe med. Dette var noe av bakgrunnen for vårt initiativ til LUSY som et kombinert innovasjons- og forskningsprosjekt. Et grunnprinsipp for mål og tiltak i LUSY-prosjektet er å integrere arbeid, læring, utdanning og forskning ut fra et holistisk, pragmatisk, kritisk begrep om læreres – og lærerutdanneres – profesjonskompetanse, slik det er diskutert ovenfor.

Forskningstilnærmingen er definert som aksjonsforskning, hvor vi som lærerutdannere forsker i utvikling av lærerutdanningspraksis sammen med kolleger, lærere i videregående skole og skoleledere (Elliott, 1991). Målet er som nevnt å styrke relevans i yrkesfaglærerutdanningen gjennom et varig lærings- og forskningssamarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjon og praksisfelt, i første omgang representert ved to skoler. En viktig del av målet er å kvalifisere både oss som lærerutdannere, skoleledere og lærere *gjennom* og *for* et slikt samarbeid. Videre er hensikten å utvikle og dokumentere kunnskap om *hvordan* samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt kan styrke profesjonsrelevans.

Aksjonsforskningstilnærmingen innebærer at forskning og utvikling er integrert, og at grunnlaget for forskningen er de ulike deltakernes arbeid/praksis (McNiff, 2017). Empirien vil omhandle gjennomføringen av ulike tiltak og aktiviteter i prosjektet og deltakernes erfaringer med disse. En viktig oppgave for oss som prosjektledere vil være å samle inn informasjon om erfaringene og å systematisere og dele informasjonen med deltakerne underveis som grunnlag for videre utvikling (Hiim, 2010).

Det første viktige tiltaket var å forankre prosjektet ved å legge opp til en innledende kontakt mellom partene, rettet mot at vi sammen skulle utvikle en samarbeidsavtale som alle kunne slutte seg til. En hovedhensikt med prosessen rundt en slik avtale er å sikre strukturell og faglig støtte hos skoleeiere og ledere samt tillitsvalgte og kolleger på skolene og ikke minst i vår egen lærerutdanningsinstitusjon (Eikeland, 2013). Et viktig prinsipp er at ledere og kollegier som er aktuelle, selv, på grunnlag av tilstrekkelig informasjon, får anledning til å vurdere om og hvordan de ønsker å delta. Frivillighet til å være aktivt med i et profesjonelt innovasjonsarbeid er vesentlig for å sikre det faglige og sosiale engasjementet og for å ivareta demokratisk medvirkning helt fra starten i samarbeidet (Habermas, 1999; Hiim, 2010). Inngåelsen av avtaler mellom partene skulle tilrettelegges som en prosess hvor slike prinsipper ble vektlagt, både på skolene og ved vår egen institusjon.

Et hovedtiltak for å kvalifisere både oss selv og våre lærerutdannerkolleger, skolene og lærerne til å styrke sammenheng i lærerutdanningen er å utvikle og gjennomføre et relativt omfattende tilbud om deltidsorganisert, skolebasert praksislærerutdanning (jf. Darling-Hammond, 2017). En viktig hensikt med skolebasert utdanning er fra et pragmatisk perspektiv at skolen målrettet utvikler seg som en lærende organisasjon, med regelmessig avsatt tid og rom for individuell og kollektiv refleksjon og læring basert på erfaringer i profesjonsutøvelsen (Eikeland, 2013). I *Lærerutdanning 2025* blir det lagt vekt på at skolen som helhet (ikke bare den enkelte praksislærer) har ansvar for utdanning av nye lærere (Heggen & Thorsen, 2015; Kunnskapsdepartementet, 2017). Lærerstuderenter trenger både undervisnings erfaring og erfaring med å medvirke i en lærende organisasjon.

Et viktig anliggende er å utvikle en studieplan for en skolebasert praksislærerutdanning. Planen må utarbeides og konkretiseres i samarbeid med de(n) aktuelle skolen(e) ved representanter for ledere, tillitsvalgte og lærere samt kolleger ved lærerutdanningsinstitusjonen. Noen hovedspørsmål for å utvikle en slik plan vil fra et pragmatisk utgangspunkt være:

Hva er det som utgjør profesjonelle læreres kjerneoppgaver? Hva slags oppgaver må profesjonelle lærere kunne utøve, forstå og begrunne (jf. Darling-Hammond, 2006; Koenen et al., 2015) Hvordan må lærerutdanningen tilrettelegges organisatorisk og innholdsmessig på campus og ved lærerutdanningskolen for å kvalifisere lærere for disse oppgavene? Og videre: Hva er praksislæreres og skoleorganisasjonens kjerneoppgaver i utdanning av nye lærere? Hva skal innholdet i praksislærerutdanningen bestå av, og hvordan bør den organiseres? Hvordan kan skolens og praksislærernes arbeid, praksislærerutdanning, utvikling av skolen som lærende organisasjon og forskning knyttet til dette, integreres? Det er nødvendig at lærerutdannere på campus og lærere og ledere på skolen sammen diskuterer disse spørsmålene, og på grunnlag av disse utarbeider en plan for praksislærerutdanningen.

Noen generelle prinsipper som det kan være vesentlig å ivareta i praksislærerutdanningen, kan skisseres, men må konkretiseres sammen med deltakerne. Det vil være nødvendig å anse utdanningen som en møteplass for lærerutdannere fra campus og praksislærere/lærere fra skolen, hvor samarbeid om å styrke både praksisundervisning og undervisning på campus er tema for dialog og utvikling mellom partene. Fra et pragmatisk perspektiv er det behov for å framheve lærerstudentenes erfaringer med autentisk lærerarbeid som det sentrale grunnlaget for kompetanseutvikling og innhold i lærerutdanningen. Et vesentlig tema i praksislærerstudiet vil derfor være hvordan man kan samarbeide om å styrke forberedelse, oppfølging og etterarbeid av lærerstudentenes praksis på måter som bidrar til å integrere praksis, pedagogikk, didaktikk og fag. Videre er det nødvendig å legge til rette for at deltakerne i studiet får autentisk erfaring med veiledning av lærerstudenter og kolleger. Erfaringene gir grunnlag for individuell og kollektiv refleksjon over utfordringer som kan knyttes til generelle teorier og faglitteratur om profesjonsveiledning av lærerstudenter og lærere (jf. Korthagen, 2011).

Dialogkonferanser på skolene, innrettet mot individuell og kollektiv læring og utvikling, vil inngå som en sentral aktivitet i skolebasert utdanning av praksislærere (Eikeland, 2013). Også disse må planlegges i nært samarbeid mellom oss lærerutdannere, skoleledere, tillitsvalgte og lærere. Et hovedtema for en slik konferanse vil være: Hva er sentrale utfordringer i vårt profesjonelle arbeid ved skolen? Hva ønsker vi å gjøre bedre eller videreutvikle? Hvordan kan vi gjøre best mulig arbeid og lære av hverandre? På en slik konferanse vil det være aktuelt å identifisere områder og prosjekter

man ønsker å arbeide med, lære av og utforske, individuelt og gruppevis, og å planlegge videre utviklingsarbeid og erfaringsdeling.

For at skolebasert utdanning av praksislærere skal bidra både til utvikling av den enkeltes profesjonskompetanse og til skoleutvikling, er det fra et pragmatisk perspektiv nødvendig at deltakerne lærer å forske i egen praksis med grunnlag i aksjonsforskningsmetodologi (Darling-Hammond, 2017; Elliott, 1991). Forskningen innebærer å kunne identifisere utfordringer i eget arbeid og å gjennomføre og dokumentere utvikling og forbedringer på en systematisk og forskningsbasert måte – i nært samarbeid med kolleger, elever og andre involverte (Hiim, 2010). Det er nær sammenheng mellom dialogkonferanser med erfaringsdeling og planlagt utvikling, og at lærere forsker i og utvikler sin praksis (Melby, 2022). Sentrale oppgaver for lærerutdannere vil være å veilede lærerne i deres utviklingsprosjekter og å bringe inn relevant litteratur og teori relatert til prosjektene. Videre er det viktig at resultater fra de ulike prosjektene blir samlet, analysert som en helhet og brakt tilbake til både skoleorganisasjonen og lærerutdanningsinstitusjonen som grunnlag for videre læring og utvikling (Melby, 2022). En slik måte å samarbeide på innebærer at skolens/lærernes og lærerutdannernes utviklings- og forskningsarbeid blir integrert, og at forskningen har grunnlag i både lærernes og lærerutdannernes praksis.

For å styrke samarbeid og sammenheng mellom lærerutdanningsinstitusjon og skoler vil det også være behov for dialogkonferanser internt i lærerutdanningsinstitusjonen og på tvers mellom lærerutdanning og skoler (Eikeland, 2013). Her kan man sette samarbeidet på dagsordenen og diskutere mulige utviklingstiltak for fortløpende å styrke profesjonsrelevans i lærerutdanningen, blant annet relatert til studietilbud på ulike nivåer, inkludert master- og doktorgradnivå, utdanningstilbud på skolene og forsknings- og utviklingsarbeid (FoU-arbeid). For å realisere føringer om samarbeid i L2025 er det behov for å gjøre de organisatoriske strukturene mellom partene mer flytende, noe som også bør settes på dagsordenen. Det kan blant annet være aktuelt å etablere hospiteringsordninger og ulike former for kombinerte stillinger hvor lærere og lærerutdannere har faste oppgaver på hverandres institusjoner, eller stipendiatstillinger innrettet mot praksisfeltet, noe som også vektlegges i L2025 (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Et viktig tiltak vil også være å etablere en gruppe med representanter for partene som fortløpende skal ivareta et permanent samarbeid mellom

lærerutdanningskoler og lærerutdanningsinstitusjonen. Skoler som har kvalifisert seg ved å fullføre et skolebasert praksislærerutdanningsprogram, vil ha mye å bidra med i en slik gruppe. Det vil også lærerutdannere som har deltatt aktivt i en slik utdanning. Mandatet til gruppen vil være å ivareta permanente, men fleksible strukturer for og innhold i samarbeid om: lærerstudenters praksis ved lærerutdanningskolen, studieplaner og utdanningstilbud, organisasjonslæring og forsknings- og utviklingsarbeid. Et viktig prinsipp vil være at samarbeidet skal være preget av demokratisk likeverd mellom partene, og at lærerstudenter skal involveres (Habermas, 1999). En slik gruppe er nødvendig for å sikre varig og dynamisk samarbeid, og for å sikre at det å kvalifisere seg som lærerutdanningskole og partner for en slik skole blir en levende prosess, ikke et avsluttet prosjekt.

Konklusjon

De epistemologiske analysene i dette kapittelet peker mot at nært samarbeid og sammenheng mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt har avgjørende betydning for relevant lærerutdanning og utvikling av læreres profesjonskompetanse. Relevansproblemer oppstår når innholdet på lærerutdanningsinstitusjonen og i skolepraksis er atskilt, og når utdanningsinnholdet, slik det er tradisjon for, er fragmentert i skolefag, pedagogikk og didaktikk uten klar sammenheng med hverandre og med praksis, ut fra en oppfatning av at teoretiske begreper kan læres separat og anvendes i praksis.

Fra et pragmatisk perspektiv er deltakelse i og autentisk erfaring med profesjonsutøvelsen en grunnleggende forutsetning for å forstå lærerprofesjonens hensikt, og hva sentrale oppgaver dreier seg om. Innholdet i lærerutdanningen må fra et pragmatisk, holistisk synspunkt struktureres omkring og ha utgangspunkt i erfarte profesjonsoppgaver. Også forskningen må i mye større grad enn i dag ha utgangspunkt i lærerpraksis og være rettet mot å utvikle profesjonsbegreper, blant annet ved å legge til rette for at lærere individuelt og kollektivt utvikler og forsker i sin praksis.

Det er nødvendig med struktur for dialog mellom lærerutdanningsinstitusjon og praksisfelt, rettet mot å utvikle felles forståelse av hva sentrale læreroppgaver består i, og hva man trenger å lære for å kunne utøve, begrunne og kritisk utvikle oppgavene sammen med kolleger og elever. Samarbeidet må være fortløpende, likeverdig og medvirkningsbasert.

Skolebasert utdanning av praksislærere kan være en god start i etablering av en lærerutdanningskole og kan fungere som et konkret, innledende felles prosjekt mellom lærerutdanningsinstitusjon og praksisfelt. Hensikten vil være at partene sammen kvalifiserer seg *gjennom* og *for* å samarbeide om lærerstudentenes praksis, utdanningstilbud, skoleutvikling og forskning, rettet mot å styrke lærerutdanningens forankring i profesjonelle oppgaver og erfaring.

Fra et pragmatisk, kritisk perspektiv kan profesjonelt arbeid, læring, utdanning, organisasjonsutvikling og forskning inngå i en helhetlig prosess hvor arbeidet er en kjerne. Å anerkjenne profesjonell erfaringskunnskap og det profesjonelle arbeidets betydning for utvikling av profesjonsbegreper og -teori kan anses som et grunnleggende prinsipp i relevant lærerutdanning og samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt. Spørsmålet til Darling-Hammond (2006) kan snus om – fra «[w]hat do teachers need to know and be able to do?» til «[w]hat do teachers need to be able to do, understand and explain?».

Forfatterbiografier

Hilde Hiim har mange års erfaring som professor ved OsloMet – storbyuniversitetet ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier ved Institutt for yrkesfaglærerutdanning, hvor hun har undervist på master- og doktorgradsnivå. Hennes interessefelter er profesjons- og yrkesutdanning, didaktikk og aksjonsforskning. Hun har gitt ut en rekke bøker og artikler på disse feltene, har ledet flere større aksjonsforskningsprosjekter innen utdanning og har vært med i ledelsen av prosjektet «Lærerutdanningskoler i yrkesfaglærerutdanningen» (LUSY).

Ann Lisa Sylte er professor i pedagogikk ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier ved Institutt for yrkesfaglærerutdanning ved OsloMet – storbyuniversitetet. Sylte har doktorgrad i utdanningsvitenskap. Hun har omfattende erfaring fra forskning, undervisning og veiledning ved bachelor- og masterutdanningene i yrkespedagogikk, universitets- og høgskolepedagogikk og er nå emneansvarlig for flere doktorgradskurs ved lærerutdanningens doktorgradsprogram. Sylte har vært forskningsleder ved instituttet og er nå prosjektleder for aksjonsforskningsprosjektet «Lærerutdanningskoler i yrkesfaglærerutdanningen» (LUSY). Syltes forskning og publikasjoner er hovedsakelig innen det yrkespedagogiske og

profesjonspedagogiske feltet knyttet til aksjonsforskning, profesjonspedagogikk, didaktiske prinsipper for relevant yrkes- og profesjonsutdanning, skoleutvikling og organisasjonsutvikling samt utvikling av samarbeid mellom universitet, skole og arbeidsliv.

Referanser

- Bakken, P. & Langørgen, E. (2024). *Evaluering av grunnskolelærerutdanningen: spørreundersøkelse blant Studenter* (Rapport 2/2024). Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2024/evaluering-av-glu_sporreundersokelse-blandt-studenter_2-2024.pdf
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I: Cognitive domain*. Longmans.
- Bottery, M. (2006). Education and globalization: Refining the role of the educational professional. *Educational Review*, 58(1), 95–113. <https://doi.org/10.1080/00131910500352804>
- Canrinus, E. T., Bergem, O. K., Klette, K. & Hammerness, K. (2017). Coherent teacher education programmes: Taking a student perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 313–333. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1124145>
- Canrinus, E. T., Klette, K. & Hammerness, K. (2019). Diversity in coherence: Strengths and opportunities of three programs. *Journal of Teacher Education*, 70(3), 192–205. <https://doi.org/10.1177/0022487117737305>
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education knowledge and action research*. Falmer Press.
- Dahlback, J., Olstad, H. B., Sylte, A. L. & Wolden, A.-C. (2019). Yrkesfaglig lærerkompetanse i brede utdanningsprogram. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 4(1), 1–29. <https://doi.org/10.7577/sjvd.3234>
- Darling-Hammond, L. (2006). Assessing teacher education: The usefulness of multiple measures for assessing program outcomes. *Journal of Teacher Education*, 57(2), 120–138. <https://doi.org/10.1177/0022487105283796>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Dreyfus, H. L. (1991). *Being-in-the-world: A commentary on Heidegger's Being and time*. MIT Press.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Free Press.
- Eikeland, O. (2013). Symbiotic learning systems: Reorganizing and integrating learning efforts and responsibilities between higher educational institutions (HEIs) and work places. *Journal of the Knowledge Economy*, 4, 98–118. <https://doi.org/10.1007/s13132-012-0123-6>
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.
- Finne, H., Mordal, S. & Ullern, E. F. (2017). *Oppfatninger av kvalitet i lærerutdanningene 2016* (Rapportnr. A28066). Sintef.
- Forskrift om rammeplan for PPU for yrkesfag. (2013). *Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag for trinn 8–13* (FOR-2013-03-18-289). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-03-18-289>
- Forskrift om rammeplan for yrkesfaglærerutdanning. (2013). *Forskrift om rammeplan for yrkesfaglærerutdanning for trinn 8–13* (FOR-2013-09-18-29). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-03-18-291>

- Hansén, S.-E., Askling, B., Ytreberg, L. H. Monsen, L., Gjørsv, I. L., Indrelied, B., Nylenna, H. L. & Klubbenes, A. (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hovedrapport* (Rapport). Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.
- Habermas, J. (1999). *Kommunikativ handling, moral og rett*. Tano Aschehoug.
- Hammerness, K. & Klette, K. (2015). Indicators of quality in teacher education: Looking at features of teacher education from an international perspective. I G. K. LeTendre & A. W. Wiseman (Red.), *Promoting and sustaining a quality teacher workforce* (s. 239–277). Emerald Group Publishing.
- Heggen, K., Smeby, J.-C. & Vågan, A. (2014). Coherence: A longitudinal approach. I J.-C. Smeby & M. Sutphen (Red.), *From vocational to professional education: Educating for social welfare* (s. 70–88). Routledge.
- Heggen, K. & Thorsen, K. E. (2015). Praksisopplæring – et felles prosjekt mellom høyskole og praksisskole? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(5), 362–374. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-05-05>
- Heidegger, M. (1978). *Being and Time*. Blackwell.
- Herudsløkken, K., Schaug, R. M. & Schwencke, E. (2019). Praksislærerens utfordringer, dilemmaer og muligheter: Mer yrkesrelevant og meningsfull praksisperiode for PPU-y-studentene. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 4(1), 196–219. <https://doi.org/10.7577/sjvd.3342>
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning: Tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. (2017). Ensuring curriculum relevance in vocational education and training: Epistemological perspectives in a curriculum research project. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 4(1), 1–19. <https://doi.org/10.13152/IJRVE.4.1.1>
- Hiim, H. (2023). How can collaboration between schools and workplaces contribute to relevant vocational education? *Vocations and Learning*, 16, 1–21. <https://doi.org/10.1007/s12186-022-09300-z>
- Hoekstra, A. & Korthagen, F. A. J. (2011). Teacher learning in a context of educational change: Informal learning versus systematically supported learning. *Journal of Teacher Education*, 62(1), 76–92. <https://doi.org/10.1177/0022487110382917>
- Janik, A. (1996). *Kunnskapsbegreppet i praktisk filosofi*. Symposion.
- Koenen, A.-K., Dochy, F. & Berghmans, I. (2015). A phenomenographic analysis of the implementation of competence-based education in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 50, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.04.001>
- Korthagen, F. A. J. (2011). Making teacher education relevant for practice: The pedagogy of realistic teacher education. *Orbis Scholae*, 5(2), 31–50.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanning 2025: Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene* (Strategi). https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_nett_11.10.pdf
- Lid, S. E. (2013). *PPUs relevans for undervisning i skolen: En kartlegging av studenters og nyutdannede læreres oppfatninger* (Rapport 2013–3). Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.
- Lyckander, R. H. (2024). Exploring vocational teacher preparation in Norway: A study of dimensions and differences in vocational teacher learning. *Journal of Vocational Education & Training*, 762(1), 64–86. <http://dx.doi.org/10.1080/13636820.2021.2007985>
- McNiff, J. (2017). *Action research: All you need to know*. SAGE Publications.
- Melby, V. (2022). *Aksjonsforskningsbasert skoleledelse: Hvordan skoleledere kan bruke aksjonsforskning til å utvikle skolen som lærende organisasjon* [Doktorgradsavhandling]. OsloMet – storbyuniversitetet.

- Meld. St. 9 (2016–2017) *Fagfolk for fremtiden: Fagskoleutdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-9-20162017/id2522412/>
- Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – fordypning – forståelse: en fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Molander, B. (1997). *Arbetets kunnskapsteori*. Gotab.
- Munthe, E., Solbakken, J. I., Hjetland, H., Hustad, B. C., Isaksen, T., Jahr, H. M., Maagerø, E., Rasmussen, J. & Werler, T. (2015). *Grunnskulelærerutdanningene etter fem år: status, utfordringer og vegar vidare* (Rapport nr. 5/2015). Følgjegruppa for lærarutdanningsreforma.
- Pedersen, M. S., Bakken, P., Wiggen, K. S. & Karlsen, H. J. (2023). *Kartlegging av praktisk-pedagogisk utdanning i Norge: hovedrapport* (Rapport 8/2023). Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2023/kartlegging-av-ppu-i-norge_hovedrapport_8-2023.pdf
- Schaug, R. M. & Herudsløkken, K. (2019). Undervisning og undervisningspraksis i yrkesfaglærerutdanning: Yrkesfaglærerstudenters og praksislæreres perspektiv på lærerutdanning for og i praksis. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 4(1), 53–80. <https://doi.org/10.7577/sjvd.3218>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. (1995). Knowing-in-action: The new scholarship requires a new epistemology. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 27–34. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544673>
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann Educational.
- Sylte, A. L. & Jahanlu, D. (2017). Profesjonsrettet lærerutdanning for yrkesfag: dagens undervisning og opplevelse av relevans. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 2, 1–36. <https://doi.org/10.7577/sjvd.2010>
- Wittgenstein, L. (2003). *Filosofiske undersøkelser*. De norske bokklubbene.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 6(1–2), 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

KAPITTEL 3


Aksjonsforskning som metodologisk tilnærming til samarbeid

lærerutdanning – praksisfelt

Perspektiver i et innovasjonsprosjekt om utvikling av lærerutdanningskoler

Hilde Hiim¹ Professor, OsloMet – storbyuniversitetet  <https://orcid.org/0009-0008-8701-6780>

Ann Lisa Sylte Professor, OsloMet – storbyuniversitetet

 <https://orcid.org/0009-0004-3997-9305>

Abstract: This chapter discusses an analysis of how action research can be used to develop collaboration between teacher education institutions and the practical field, aimed at enhancing professional relevance in teacher education. The context is an innovation project concerning teacher education schools conducted by the Department of Vocational Teacher Education at Oslo Metropolitan University – OsloMet and three upper secondary schools (the LUSY project). Methodological principles in two central approaches to action research, educational action research and dialogue-based action research, are analysed with a focus on how they can contribute to strengthening coherence and relevance in teacher education. The fundamental principles of each approach and the relationship between them are related to development plans in the LUSY project. Together, the principles and initiatives constitute an action research methodology aimed at professionally relevant teacher education.

1 Førsteforfatter

A core aspect of the methodology is dialogue conferences, which facilitate the exchange of experiences regarding professional and organizational development needs and possible initiatives at each educational institution. This then leads to research-based development projects initiated and carried out in close collaboration between teachers and teacher educators. Regular sharing of experiences from the projects is crucial.

The chapter demonstrates how education, development, and research can be anchored in professional work both as a teacher and as a teacher educator, as well as within the operations of each school and teacher education institution. Such anchoring can contribute to creating relevance, cohesion, and continuity in teacher education.

Keywords: action research in teacher education, dialogue conferences, relevant teacher education, coherence in teacher education, collaboration teacher education institution/practice field, teacher training schools

Introduksjon

Den politiske satsingen *Lærerutdanning 2025* i Norge gir føringer om å styrke samarbeid og sammenheng mellom lærerutdanningsinstitusjon og praksisfelt (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det skal utvikles lærerutdanningskoler med en særlig viktig rolle som samarbeidspartnere for lærerutdanningsinstitusjonen. Bakgrunnen er forskning som viser utilstrekkelig profesjonsrelevans i lærerutdanningen og behov for bedre kontakt med praksisfeltet (Bakken & Langørgen, 2024; Canrinus et al., 2019; Darling-Hammond, 2017; Finne et al., 2017; Heggen & Thorsen, 2015; Pedersen et al., 2023;). Innovasjonsprosjektet «Lærerutdanningskoler i yrkesfaglærerutdanningen» (LUSY) ble etablert for å møte utfordringene. Et hovedmål med prosjektet er å utvikle kunnskap om profesjonsrelevant lærerutdanning gjennom forskningsbaserte tiltak for samarbeid og sammenheng mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt (Eikeland et al., 2020).

Dette kapitlet handler om hvordan aksjonsforskning kan stimulere praksisforankret utvikling av individuell og kollektiv lærerkompetanse og styrke kunnskapsgrunnlaget i lærerprofesjonen. Målet med kapitlet er å bidra med kunnskap om hvordan en kombinasjon av to tilnærminger til aksjonsforskning, pedagogisk aksjonsforskning i form av praktikerforskning og dialogbasert aksjonsforskning i form av organisasjonslæring, kan

bidra til å skape sammenheng mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt (Eikeland, 2012, 2013; Hiim, 2010, 2023; Melby, 2022). Kapittelet bygger på analyser av kjernelitteratur om pedagogisk aksjonsforskning og om den norske dialogtradisjonen for aksjonsforskning samt eksempler fra LUSY-prosjektet (Carr & Kemmis, 1986; Eikeland, 2017, 2022; Eikeland & Berg, 1997; Elliott, 1991, 1998; Gustavsen, 2002; Stenhouse, 1975).

Vi vil først kort gjøre greie for aksjonsforskningens hensikt om å oppnå en praktisk nyttig og medvirkningsbasert kunnskapsutvikling. Deretter undersøker vi hvordan henholdsvis pedagogisk aksjonsforskning og den norske dialogtradisjonen for aksjonsforskning kan belyse profesjonsrelevant lærerutdanning og relasjonen mellom lærerutdanningsinstitusjon og praksisfelt (Eikeland, 2012, 2013; Elliott, 1991; Hiim, 2010). Eksempler på aksjonsforskningsbaserte tiltak for å utvikle samarbeid og sammenheng mellom lærerutdanningsinstitusjon og praksisfelt blir så presentert. Bakgrunnen er en kombinasjon av de to tilnærmingene. Tiltakene handler om å forske i praksisen som lærerutdanner, om å kvalifisere lærere for å forske i sin profesjonelle praksis og om å kvalifisere skolen og lærerutdanningsinstitusjonen som lærende organisasjoner.

Den oppsummerende diskusjonen setter søkelyset på hvordan en kombinasjon av aksjonsforskning i form av praktikerforskning og organisasjonslæring kan bidra til å utvikle profesjonsrelevant lærerutdanning gjennom å integrere profesjonelt arbeid, læring, utdanning, utvikling og forskning.

Vi vil understreke at dette kapittelet handler om aksjonsforskning som en metodologisk tilnærming til profesjonsrelevant lærerutdanning, relatert til planlagte tiltak i LUSY-prosjektet. Utprøving og resultater av tiltakene er tema i de andre kapitlene i denne antologien.

Aksjonsforskningens hensikt om praktisk nyttig og medvirkningsbasert kunnskapsutvikling

Det har utviklet seg mange ulike tilnærminger til aksjonsforskning, noe som kan gjøre det utfordrende å orientere seg i feltet (Hiim, 2020; McNiff, 2017). Et felles utspring for de fleste er sosialpsykologen Kurt Lewin (1948). Han var opptatt av å utvikle en mer demokratisk og praktisk

nyttig samfunnsforskning ved å involvere deltakere som aktive, ansvarlige samarbeidspartnere i ulike typer sosiale og profesjonelle eksperimenter. Forskningen ble organisert gjennom sirkulære sekvenser eller aksjoner med samarbeidende utprøving, refleksjon, vurdering av resultater som førte til ny utprøving, osv. (Nielsen, 2013). Både aksjonsforskningssirkelen og vekt på demokratisk medvirkning og nytteverdi preger de fleste tilnærminger til aksjonsforskning i dag, inkludert tilnærmingene som blir analysert i dette kapittelet.

Aksjonsforskningen har imidlertid utviklet seg videre innenfor mange forskjellige kontekster, for eksempel innen organisasjonslæring, profesjonsutdanning, sosialt endringsarbeid i lokalmiljøer, prosjekter i utviklingsland, osv. (Hiim, 2020; Reason & Bradbury, 2008). Variasjonen av kontekster har medført at det har vokst fram forskjellige hensikter, metodologier og terminologier. Det epistemologiske grunnlaget varierer også, men de fleste tilnærminger innebærer kritikk av en dominerende teknisk orientert kunnskaps- og vitenskapsforståelse. Mange aksjonsforskere er inspirert av former for kritisk teori og pragmatisme (Carr & Kemmis, 1986; Elliott 1991; Gustavsen, 2002), men det er også andre inspirasjonskilder, for eksempel tolkninger av Aristoteles (Eikeland, 2017, 2022).

I dette kapittelet blir det lagt vekt på aksjonsforskning som er utviklet i nær tilknytning til lærerutdanning (Carr & Kemmis, 1986; Elliott, 1991; Hiim, 2010; Stenhouse, 1975), samt på aksjonsforskning som har vært relatert til organisasjonslæring (Eikeland, 2012, 2013, 2022; Gustavsen, 2002). En viktig hensikt er å belyse hvordan disse tilnærmingene kan kombineres for å styrke profesjonsrelevans i lærerutdanningen, knyttet til eksempler og prinsipper i LUSY-prosjektet. Profesjonsrelevans kan defineres som nær sammenheng mellom utdanningsinnhold og profesjonsinnhold (Hiim, 2017).

Pedagogisk aksjonsforskning og relevant lærerutdanning

Bakgrunn og hensikt: behov for praksisbasert kunnskap i lærerprofesjonen

Bakgrunnen for det som kan kalles Stenhouse-tradisjonen eller pedagogisk aksjonsforskning, var en grasrotbevegelse blant ungdomsskolelærere i 1960-årene (Elliott, 1991, 1998; Stenhouse, 1975). Lærerutdanningen ble

kritisert for å være ensidig teoretisk og ikke tilstrekkelig relevant for praktisk profesjonelt arbeid, en kritikk som fortsatt er aktuell i dag. Lærerne var også misfornøyd med det de anså som ensidig vekt på målstyring og et for teoretisk innhold i ungdomsskolen, og de ønsket endring.

Utfordringene førte til oppmerksomhet på praksisbasert forskning. Samarbeidende utviklings- eller aksjonsforskningsprosjekter ble utført mellom lærere og universitetsforskere (Elliott, 1991). Forskningsspørsmålene handlet for eksempel om hvordan man kunne utvikle utdanningsinnhold som var mer relatert til elevenes liv, og som medførte større elevaktivitet (Stenhouse, 1975). Forskningen ble gjennomført som systematisk dokumentasjon av utviklingsrirkler, med planlegging, gjennomføring, refleksjon, vurdering, ny plan, osv. Hensikten var å utvikle ny kunnskap om undervisning og læring innen et felt og å dokumentere kunnskap om forbedringen. Universitetslærere eller -forskere samarbeidet med lærere i store prosjekter og sto ofte selv for datainnsamling og styring av prosjektet (Elliott, 1991). Data ble ført tilbake til lærerne som grunnlag for vurdering og utvikling, nye data ble samlet inn, osv. Denne framgangsmåten er vanlig også i dag innen aksjonsforskning på utdanningsvirksomhet (Hiim, 2010).

Stenhouse (1975) kritiserte imidlertid denne formen for forskningssamarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjon og praksisfelt for at prosjektene ikke ble tilstrekkelig basert på lærernes profesjonelle erfaring og praksis. Forskningen kunne etter hans oppfatning bli for styrt utenfra. Den kunne dessuten bli for instrumentell, med et ensidig utgangspunkt i hypoteser om hva som «virker». Stenhouse argumenterte for at lærere selv må styre utviklings- og forskningsprosessen og stå for dokumentasjonen. Lærere kan utvikle en form for case som viser hvordan sentrale pedagogiske og didaktiske utfordringer kan møtes, og hvilke utfordringer og muligheter man ser i utviklingsprosessen (Stenhouse, 1988). Stenhouse argumenterte ut fra et pragmatisk epistemologisk perspektiv på at den pedagogiske aksjonsforskningens hensikt er å utvikle praksisbasert, relevant profesjonskunnskap, det vil si lærerkunnskap. Det er behov for å utvikle profesjonelle begreper og teorier basert på profesjonelt arbeid og erfaring. Det betyr ifølge Stenhouse at lærere selv må bli forskere, og at lærerutdanningen må kvalifisere dem for det.

Et motargument som ble framhevet, var at det er viktig å utvikle generelle begreper og teori om utdanning gjennom konvensjonelle, aksepterte former for datainnsamling og dokumentasjon. Universitetsforskere fra lærerutdanningsinstitusjonen er best kvalifisert til det og bør derfor lede

forskningsprosessen, mens profesjonelle lærere bør lede utviklingsprosessen (Elliott, 1991). En innvending mot lærerforskning har dessuten vært at lærere har verken tilstrekkelig kompetanse eller ressurser til å arbeide med forskning. En annen innvending har vært at lærere som praktikere ikke har tilstrekkelig distanse til forskningsfeltet (Tiller, 2006).

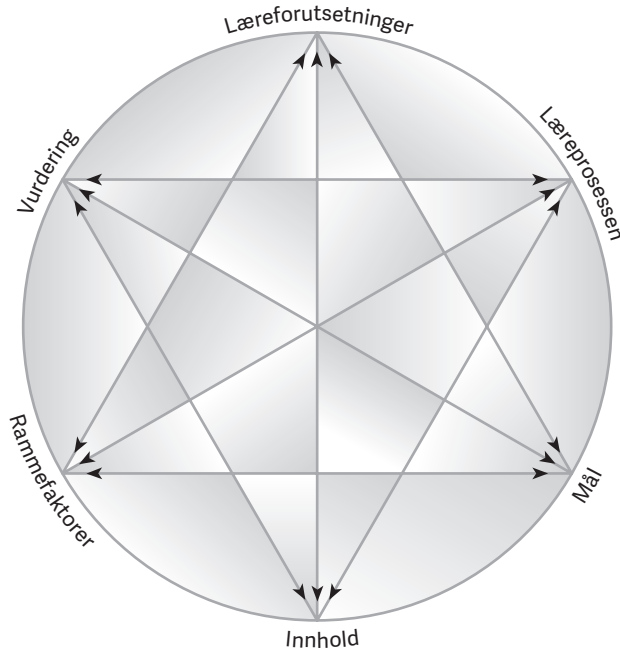
Debatten medførte imidlertid en utvikling mot aksjonsforskning ledet og utført av lærere i det som etter hvert blir kalt lærerforskning eller praktikerforskning. Det ble også gjort en distinksjon mellom første- og andreordens aksjonsforskning. Førsteordens aksjonsforskning omhandler lærere som forsker i sin praksis, mens andreordens aksjonsforskning dreier seg om lærerutdannere eller universitetsforskere som fasiliteterer lærerforskning og forsker i sin praksis som lærerutdannere (Cochran-Smith & Lytle, 2009). Diskusjoner om forholdet mellom forskere og praktikere i aksjonsforskning pågår fortsatt, blant annet knyttet til spørsmål om nærhet og distanse til forskningsfeltet. Mange aksjonsforskningsprosjekter innen utdanningsfeltet er i stor grad styrt av universitetsforskere. Etter hvert som lærere i blant annet Norge får utdanning på masternivå og oppmerksomheten på praksisbasert forskning øker, er det imidlertid også blitt økende interesse for praktikerforskning (Hiim, 2010, 2023). LUSY-prosjektet er, som vi skal komme tilbake til, sterkt inspirert av praktikerforskning hvor både lærere på samarbeidsskolene og lærerutdannere fra campus forsker i sine respektive praksiser.

Hovedhensikten med både samarbeidende aksjonsforskning og praktikerforskning er å utvikle et mer relevant kunnskapsgrunnlag i lærerprofesjonen og eventuelt lærerutdannerprofesjonen. Aksjonsforskning ble også etter hvert utviklet som en metode i lærerutdanning, særlig i England og USA (Cochran-Smith & Lytle, 2009). Lærerstudenter i både heltids grunnutdanning, deltidsstudier og videreutdanninger blir stimulert til å identifisere utfordringer i praktisk lærerarbeid og til å planlegge, gjennomføre, vurdere og dokumentere mindre og større utviklingsprosjekter i sin praksis, ut fra prinsipper i aksjonsforskning. Slike prinsipper ble også lagt vekt på som en del av LUSY-prosjektet. Hensikten er å legge til rette for praksisbasert utvikling av lærerkompetanse og profesjonsrelevant lærerutdanning (Herr & Anderson, 2015).

Didaktisk relasjonsanalyse i lærerforskning

Lærerforskning i Norge er inspirert av Stenhouse-tradisjonen og legger i tillegg vekt på didaktikk (Hiim, 2010). Didaktikk kan defineres som

praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av utdannings-, undervisnings- og læringsprosesser (Hiim & Hippe, 1989). Et viktig begrepsapparat i praktikerforskning og utvikling av lærerkompetanse er didaktisk relasjonstenkning, uttrykt gjennom den didaktiske relasjonsmodellen.

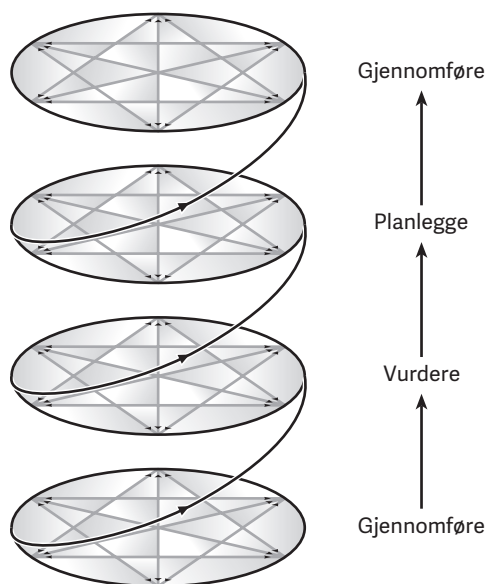


Figur 1. Den didaktiske relasjonsmodellen (etter Bjørndal & Lieberg, 1978). Fra *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (4. utg., s. 40), H. Hiim & E. Hippe, 2022, Gyldendal Akademisk. Copyright Gyldendal Akademisk

Modellen kan anses som et uttrykk for hovedelementer i utdannings- og undervisningsvirksomhet: elevenes læreforutsetninger, rammebetingelser, mål, innhold, læreprosess og vurdering. Disse elementene står i gjensidige relasjoner til hverandre i undervisnings- og læringsarbeidet. De didaktiske kategoriene kan anses som kjernebegreper i læreres profesjonskompetanse. De har vesentlige fellestrekk med konseptualiseringen av læreres kompetanse i Stanford-modellen for lærerutdanning (Darling-Hammond, 2006; se kapittel 2).

Hensikten med den didaktiske relasjonsmodellen er å bidra med et begrepsgrunnlag for å kunne analysere utdanning og undervisning. Modellen skal stimulere til refleksjon over didaktiske relasjoner og

utfordringer i konkrete undervisningssituasjoner og til å identifisere behov for utvikling og endring. Endringen kan gjennomføres som aksjonsforskning, slik det framkommer i utgaven av modellen som vises nedenfor. Den didaktiske relasjonsmodellen og aksjonsforskningsmodellen kan være et redskap for analyse og utvikling av undervisningspraksis for både lærere og lærerutdannere.



Figur 2. Den didaktiske aksjonsforskningsmodellen. Fra *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (4. utg., s. 211), H. Hiim & E. Hippe, 2022, Gyldendal Akademisk. Copyright Gyldendal Akademisk

Didaktisk relasjonstenkning og aksjonsforskning spiller en betydelig rolle i utviklingen av samarbeid og relevant lærerutdanning i LUSY-prosjektet, noe vi skal komme tilbake til. Først blir noen grunnleggende metodologiske prinsipper i lærerforskningen presentert, fulgt av en kort omtale av epistemologiske grunnprinsipper i denne typen forskning.

Metodologiske prinsipper i lærerforskningen

Lærerforskningens hensikt kan anses for å være å utvikle en form for case eller eksempel (eksempler) som viser og diskuterer hvordan en vesentlig utfordring i utdanning eller undervisning kan møtes (Elliott, 1998; Hiim, 2010; McNiff, 2017; Stenhouse, 1975). En viktig, engasjerende profesjonell utfordring som læreren eller lærerne erfarer, blir diskutert med dem

det gjelder, for eksempel kolleger, elever og skoleleder. Muligheter for å starte et aksjonsforskningsprosjekt blir diskutert. Utfordringen blir formulert som et forskningsspørsmål, for eksempel: «Hvordan kan vi utvikle og forbedre vår praksis når det gjelder vurdering som fremmer læring?» Eller: «Hvordan kan vi utvikle og forbedre språkopplæringen for minoritetsspråklige elever?» Man finner fram til forskning og litteratur som kan belyse problemet. Aktuelle styringsdokumenter analyseres. En generell utviklingsplan blir utarbeidet i samarbeid med deltakerne, gjerne strukturert av kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen. Planen blir fulgt opp av korttidsplaner, som fortløpende blir vurdert.

Informasjon om utviklingsprosessen blir kontinuerlig samlet inn, reflektert over og vurdert av alle involverte. Eksempler på informasjon eller data er observasjonsnotater, logger, elevarbeider, møtenotater, osv. Resultater fra utviklingsprosessen blir systematisert, diskutert og relatert til annen forskning og litteratur som belyser det aktuelle problemet. Deltakernes erfaringer og lærerens/lærernes egen profesjonelle vurdering gjennom og etter utviklingsprosessen er av særlig betydning. Det er viktig å rette søkelyset mot strukturelle hindringer og muligheter for utvikling på det aktuelle området.

Å *vise* er et metodologisk hovedprinsipp. Dokumentasjonen skal vise veldig konkret hva som er gjort, erfart og diskutert gjennom utviklingsprosessen og prosjektet, for å bidra med et eksempel på hvordan en vesentlig utfordring i undervisnings- og læringsarbeidet kan møtes, og hva slags hindringer som finnes. *Demokratisk samarbeid* med kolleger og elever eller studenter er et annet hovedprinsipp. Dokumentasjonen skal vise konkret hvordan deltakere, særlig elever eller studenter, har vært involvert i avgjørelser gjennom den didaktiske prosessen (Hiim, 2010; Winter, 1989).

Hensikten med samarbeidende aksjonsforskning og praktikerforskning i lærerutdanningen er å bidra med profesjonelt relevant lærerkunnskap gjennom å utvikle klare forbindelser mellom praktiske, profesjonelle erfaringer og teoretiske generaliseringer og begreper. Videre er hensikten å utvikle en motvekt til teknokratisk kontroll av lærere gjennom likeverdig forskningssamarbeid mellom universitetsforskere eller lærerutdannere og lærere (Kemmis, 2012). Erfaringsbasert, medvirkningsbasert læring, forskning og teoriutvikling er viktige prinsipper i LUSY-prosjektet.

Pedagogisk aksjonsforskning eller lærerforskning er inspirert av pragmatisk og kritisk epistemologi og kritikk av et ensidig rasjonalistisk, instrumentelt kunnskapsbegrep. Det neste avsnittet gir en kort presentasjon av noen sentrale epistemologiske perspektiver i pedagogisk aksjonsforskning

som også er vesentlige i LUSY-prosjektet. En grundigere analyse og diskusjon av perspektivene finnes i kapittel 2 i denne antologien.

Epistemologiske perspektiver i pedagogisk aksjonsforskning

Det kunnskapsteoretiske grunnlaget for pedagogisk aksjonsforskning er preget av kritikk av et ensidig rasjonalistisk, instrumentelt kunnskapsbegrep (Carr & Kemmis, 1986; Elliott, 1991; Kemmis, 2012; McNiff, 2017). Et teknisk, rasjonalistisk kunnskapsbegrep kan innebære en oppfatning av forholdet mellom teori og praksis som et slags en-til-en-forhold hvor generell teori kan «overføres» til praksis (Molander, 1997). Utdanningsforskernes oppgave er å utvikle teori om hva som «virker», mens lærernes oppgave er å anvende teorien. Dette innebærer et systematisk skille mellom forskning og profesjonsutøvelse. Et slikt skille har en tendens til å medføre relevansproblemer i lærerutdanningen og en for lite relevant kunnskapsbase i læreryrket (Schön, 1983). En teknisk, rasjonalistisk kunnskapstilnærming kan dessuten gi lite rom for medvirkning, siden profesjonsutøvelsen i stor grad blir styrt av gitte prosedyrer. I pedagogisk aksjonsforskning eller praktikerforskning er alternativet at profesjonell utøvelse og forskning blir integrert for å styrke forskningens forankring i profesjonsutøvelsen (Carr & Kemmis, 1986; Elliott, 1998; Kemmis, 2012).

Pragmatisk epistemologi, inspirert av blant annet tolkninger av Wittgenstein (2003) og Heidegger (1978), legger vekt på at erfaring og kunnskapsutvikling foregår gjennom aktiv, intensjonal deltakelse i verden som en levende prosess (Dreyfus, 1991; Hiim, 2010; Janik, 1996). Det kontekstuelle – situasjoner og eksempler – utgjør grunnlaget for meningen av ord og begreper. Fra et pragmatisk perspektiv er det vesentlig å utvikle profesjonskunnskap som er basert på erfaring i daglige praksiser, for eksempel praksisen som lærer, som begreper har grunnlag i. Problemer som oppstår i praksisen, relatert til å oppnå dens hensikt, er et viktig utgangspunkt for læring og forskning. Å lære av erfaring – gjennom situasjoner og eksempler og gjennom individuell og kollektiv refleksjon – er grunnleggende. Et hovedprinsipp i pedagogisk aksjonsforskning er å utvikle en form for paradigmatisk eller mønsterdannende eksempler eller caser som kan vise hvordan sentrale utfordringer i læreryrket kan møtes (Hiim, 2010).

Pedagogisk aksjonsforskning er også inspirert av kritisk teori, blant annet Habermas (1999). Kritisk teori og kritisk inspirert aksjonsforskning,

blant annet Carr og Kemmis (1986), retter søkelyset mot normative aspekter ved kunnskap og mot spørsmål om makt og demokrati. En innvending mot pragmatiske tilnærminger til aksjonsforskning er ifølge Carr og Kemmis (1986) at utdanningspraksiser, -tradisjoner og -strukturer i for stor grad kan bli oppfattet som noe «gitt». Læreres og forskeres forsøk på endring kan rette for lite oppmerksomhet mot nødvendig kritikk av eksisterende betingelser og makt relatert til etablerte tradisjoner og strukturer.

Gyldighetsprinsipper som gjelder kritisk kommunikasjon og kompetanse, kan bidra til å styrke denne oppmerksomheten (Carr & Kemmis, 1986; Habermas, 1999). Prinsippene handler om evnen til å bedømme gyldigheten i utdannings- og utviklingsprosesser ut fra følgende kriterier:

- Er det som blir sagt og gjort, effektivt?
- Er det forståelig for alle?
- Kan alle uttrykke seg oppriktig?
- Er det rettferdig?

Fra et kritisk perspektiv er det viktig at kolleger, studenter, elever og andre som deltar i aksjonsforskningen, fortløpende er med på å vurdere prosessen ut fra disse kriteriene. Et viktig gyldighetskriterium i aksjonsforskning er at det kommer fram hvordan deltakerne har fått anledning til å medvirke i prosessen, og at deres stemmer kommer til uttrykk i dokumentasjonen.

Kritikk av pedagogisk aksjonsforskning: for svakt organisasjonsperspektiv

Den pedagogiske aksjonsforskningen er blitt kritisert for at den legger for ensidig vekt på utvikling og forskning som blir gjennomført av enkeltlærere og grupper av lærere, og for at den retter oppmerksomheten for lite mot endring, utvikling og læring i skoleorganisasjonen som helhet og mot skoleledelse (Elliott, 1998; Hiim, 2010; Melby, 2022). Et svakt organisasjonsperspektiv kan medføre at resultater fra læreres aksjonsforskningsprosjekter får lite gjennomslag i skolen som helhet, og at endringer i liten grad blir institusjonalisert. Det er behov for å styrke organisasjonsperspektivet i den pedagogiske aksjonsforskningen. Det neste avsnittet handler om dialogbasert aksjonsforskning og organisasjonslæring, og om hvordan perspektiver og metodologi i denne tilnærmingen kan bidra til å styrke relevans i lærerutdanningen.

Dialogbasert aksjonsforskning, organisasjonslæring og skoleutvikling

Bakgrunn og hensikt: behov for medvirkning, kollektiv læring og utvikling på arbeidsplassen

Den såkalte dialogtradisjonen for aksjonsforskning i Norge var inspirert av det engelske Travistock-instituttet, som tok opp mange av Lewins ideer og knyttet dem til utvikling og forskning i organisasjoner (Thorsrud & Emery, 1970). I Norge ble prinsipper fra aksjonsforskning benyttet i prosjekter som handlet om å utvikle demokratiske arbeidslivsorganisasjoner mot slutten av 1960-årene, de såkalte samarbeidsforsøkene, som ble ledet av det norske Arbeidsforskningsinstituttet (Gustavsen, 2002; Thorsrud & Emery, 1970). Eikeland (2012) framhever at utgangspunktet var godt fordi norsk arbeidsliv var organisert i velfungerende arbeidsgiver- og arbeidstakerorganisasjoner som har inngått i trepartssamarbeid med statlige myndigheter. Målet med samarbeidsforsøkene var å legge til rette for demokratisk organisasjonsutvikling og kollektiv læring på arbeidsplassen og å utvikle metoder for og kunnskap om dette (Hiim, 2020; Thorsrud & Emery, 1970).

Det ble utviklet en metodologisk tilnærming for organisasjonslæring hvor blant annet dialogkonferanser var sentralt. Et hovedprinsipp er å inkludere flest mulig på en arbeidsplass i dialog om organisasjonens sentrale oppgaver, utfordringer og muligheter for utvikling. Hensikten er å lytte til og lære av hverandre, ut fra en tanke om at alle medarbeidere har vesentlige erfaringer som kan bidra til å identifisere utfordringer og muligheter for forbedring av arbeidet i organisasjonen. Dialogkonferanser kan anses som en metodologi for kollektiv læring og profesjonell utvikling i organisasjonen, for eksempel i skoleorganisasjonen (Eikeland & Berg, 1997).

Skoleutvikling og deltakelse i profesjonelle fellesskap er viktige sider ved læreres profesjonskompetanse. Samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjonen og skolene om skoleutvikling og organisasjonslæring kan anses som vesentlig for å oppnå relevant lærerutdanning, og det ble derfor lagt vekt på i LUSY-prosjektet.

Vi skal i fortsettelsen se nærmere på metodologiske prinsipper for dialogkonferanser og en lærende organisasjon innrettet mot profesjonell skoleutvikling. Så følger en kort analyse av det epistemologiske grunnlaget for dialogtilnærmingen til aksjonsforskning.

Metodologiske prinsipper for dialogkonferanser og en lærende organisasjon

Dialogkonferansene ble i utgangspunktet ledet av aksjonsforskere eller universitetsforskere utenfor organisasjonen som også hadde ansvar for praktisk og forskningsmessig dokumentasjon (Gustavsen, 2002). Et argument for å benytte eksterne har vært å unngå at leder for gjennomføring og oppfølging av konferansen er en del av maktapparatet og eventuelle konflikter i organisasjonen (Nielsen, 2013). Et viktig prinsipp er som nevnt at alle i organisasjonen deltar, fordi alles profesjonelle arbeid og erfaring har betydning for å løse organisasjonens oppgaver på best mulig måte. Et annet viktig prinsipp er å nøytralisere maktforhold, og å legge til rette for at alle våger å dele sine erfaringer. For å oppnå trygghet kan det for eksempel være aktuelt å gruppere sammen personer på samme nivå i organisasjonshierarkiet i dialoger og diskusjoner. Det kan imidlertid også være behov for å gruppere sammen folk på ulike nivåer, felter eller avdelinger som kan representere forskjellige perspektiver (Eikeland & Berg, 1997).

Det er dessuten vesentlig å etablere et trygt miljø gjennom kommunikasjonsregler som framhever at alle får like god anledning til å ytre seg, og at man lytter til hverandre og viser respekt. Det kan også framheves at dialogens hensikt er å utveksle erfaringer og undersøke muligheter for profesjonell utvikling snarere enn å finne «rette» svar. En atmosfære preget av at det er lov å prøve ut tanker og lov til å gjøre feil, er vesentlig. Dialogen skal være et frirom for erfaringsutveksling og kollektiv læring (Eikeland, 2017).

Tema og fokus i en dialogkonferanse avklares på forhånd med representanter for ledere og ansatte, inkludert tillitsvalgte. Det skal omhandle sentrale aspekter ved organisasjonens oppgaver og struktur hvor det kan være muligheter for utvikling og forbedring. Typiske spørsmål for dialog og diskusjon i grupper vil være: Hva består utfordringene i, for eksempel på vår skole? Hva er det som forårsaker og opprettholder dem? Hva er behov og muligheter for utvikling i vår praksis, på vår skole? Hva er det vi ønsker å gjøre noe med? Hva kan hver enkelt og gruppen tenke seg å gjøre noe med?

Et mål med dialogkonferansen er å identifisere utfordringer og planlegge tiltak og utviklingsprosesser som grupper av kolleger, for eksempel lærerkolleger, forplikter seg til å samarbeide om å prøve ut. Tiltakene må være innenfor den enkeltes ansvarsområde, og innenfor det som den enkelte og gruppen har muligheter for å gjøre noe med. Gruppene skriver

referat om planene. Referatene kan benyttes som grunnlag for en konferanserapport som er tilgjengelig for alle deltakerne.

For å legge til rette for en lærende organisasjon er det nødvendig at dialogkonferansen følges opp av strukturer for utvikling og læring (Eikeland, 2013). Et viktig prinsipp er å skille mellom arbeidsorganisering og utviklingsorganisering, og å organisere faste møteplasser og tid innrettet for kollektiv læring hvor utviklingsprosjekter kan videreføres (Eikeland, 2017; Melby, 2022). For at utvikling og læring skal skje, er det nødvendig med en systematisk veksling mellom møter som gjelder selve utøvelsen av arbeidet, og møter for refleksjon, dialog, læring og utvikling (Eikeland, 2013). Det er vesentlig at rom for læring ikke blir fylt opp av administrative og tekniske saker. En lærende organisasjon er i lys av dialogtradisjonen karakterisert av rom, strukturer og etter hvert tradisjoner for erfaringsdeling, kollektiv refleksjon og utvikling i og mellom grupper.

En av lederens oppgaver i en lærende organisasjon er å legge til rette for og lede læringsprosesser. Regelmessige dialogkonferanser for organisasjonen som helhet kan også avholdes uten eksterne konsulenter, selv om man da må være særlig oppmerksom på maktforhold og konflikter (Melby, 2022). En viktig hensikt vil være å utveksle profesjonelle erfaringer fra ulike avdelinger eller fagfelter, og at man fortløpende utvikler en felles forståelse av for eksempel skoleorganisasjonens oppgaver og mandat. En annen hensikt vil være å legge til rette for fortløpende demokratisk medinnflytelse i prosesser hvor alle ansatte får utveksle erfaringer om hva utfordringer og muligheter i organisasjonen består i, og hvor alle kan delta aktivt i tiltak for utvikling. Ledere og ledergrupper kan også gjennomføre og dokumentere utviklingsprosjekter knyttet til sine utfordringer som profesjonelle skoleledere på ulike felter og nivåer (Melby, 2022).

Epistemologiske perspektiver i dialogbasert aksjonsforskning og organisasjonslæring

Dialogtradisjonen for aksjonsforskning og organisasjonslæring har vært eksplisitt inspirert av Habermas sin teori om kommunikativ handling (Gustavsen, 2002). Gyldighetsprinsippene om effektivitet, forståelighet, oppriktighet og rettferdighet har spilt en viktig rolle i dialogkonferansene. Demokratiprinsippet hos Habermas – at et tiltak eller en norm bare er

gyldig dersom de det angår, kan akseptere konsekvensene av det – har dessuten vært vesentlig.

Også erfaringsfilosofi, blant annet tolkninger av Wittgensteins språkfilosofi (Pålshaugen, 1991) og av kunnskapsformer hos Aristoteles (Eikeland, 2017), har spilt en betydelig rolle. Søkelyset er blitt rettet mot nødvendigheten av å anerkjenne erfaringskunnskapens profesjonelle og sosiale betydning når det gjelder både arbeid, utdanning, utvikling og forskning. Å lære av erfaring – gjennom eksempler, situasjoner, refleksjon og analyse – er et sentralt prinsipp både i dialogtradisjonen for aksjonsforskning og i den pedagogiske aksjonsforskningen. Vi skal imidlertid se litt på kritikk av dialogtradisjonen som blant annet er relatert til det epistemologiske grunnlaget.

Kritikk av dialogtradisjonen for aksjonsforskning og organisasjonsutvikling: for lite vekt på det profesjonelle innholdet

Den dialogbaserte aksjonsforskningen er blitt kritisert for at den er for ensidig opptatt av metodologi og framgangsmåter i organisasjonsendring og for lite opptatt av innholdet i utviklingsprosessene. Dette kommer blant annet til uttrykk ved at dokumentasjon fra forskningen relativt ensidig handler om prinsipper og metoder for organisasjonslæring (Nielsen, 2013). En innvending har også vært at selv om det kunnskapsfilosofiske grunnlaget i dialogtradisjonen er inspirert av erfaringsfilosofi, så blir det verbalspråklige tillagt en noe ensidig betydning. Kunnskap blir nært knyttet til verbalspråk, og dialog og diskurs er blitt oppfattet som den viktigste forutsetningen for læring, endring og utvikling i organisasjonen (Gustavsen, 2002; Pålshaugen, 1991). Erfaringsuttrykk som ikke er verbale, er mindre lagt vekt på.

Delvis felles epistemologiske røtter innebærer imidlertid at pedagogisk aksjonsforskning i form av praktikerforskning og dialogbasert organisasjonslæring og aksjonsforskning lett kan kombineres og utfylle hverandre. Målet med en kombinasjon i LUSY-prosjektet er å legge til rette for erfaringsbasert, systematisk individuell og kollektiv kunnskapsutvikling i lærerprofesjonen og skoleorganisasjonen.

Det neste hovedavsnittet handler om hvordan aksjonsforskning i form av henholdsvis praktikerforskning og organisasjonslæring kan kombineres for å utvikle profesjonsrelevant lærerutdanning. Avsnittet bygger på eksempler fra LUSY-prosjektet.

En kombinasjon av aksjonsforskningsbaserte tilnærminger: planlagte tiltak i LUSY-prosjektet

Metodologiske hovedaktiviteter i LUSY-prosjektet handler som nevnt om å utvikle og forske i praksisen som lærerutdanner, å kvalifisere lærere for å utvikle og forske i sin profesjonelle praksis og å kvalifisere skolen og lærerutdanningsinstitusjonen som lærende organisasjoner. Vi skal kort presentere hver av disse aktivitetene, med søkelys på hvordan de kan bidra til profesjonsrelevant lærerutdanning.

Å utvikle og forske i praksisen som lærerutdanner

Det er lærerutdanningsinstitusjonen og lærerutdannerne som har hovedansvar for samarbeid med praksisfeltet, og for at utdanningen er profesjonsrelevant. Forskningstilnærmingen i LUSY-prosjektet er med dette utgangspunktet at vi som lærerutdannere og prosjektledere systematisk utvikler og forsker i vår praksis sammen med kolleger, ledere, skoler og lærere som deltar i prosjektet (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Eikeland, 2012, 2017; Elliott, 1991; Hiim, 2010, 2023; Sylte, 2017a, 2017b). Hensikten er å utvikle og dokumentere lærerutdannerkunnskap om relevant lærerutdanning og forholdet mellom praksisfelt og utdanningsinstitusjon.

Prosjektbeskrivelsen presiserer at partene forplikter seg til å etablere et varig samarbeid om lærerstudenters praksis, utdanningstilbud og forskning samt til å utvikle seg som lærende organisasjoner (Eikeland et al., 2020). Utviklingstiltak skulle være rettet mot at alle parter oppnådde en grunnleggende kompetanse i å samarbeide om profesjonsrelevant lærerutdanning. Vi som prosjektledere og lærerutdannere hadde hovedansvar for utviklingsprosessen, og for at det fortløpende ble samlet inn informasjon som grunnlag for vurdering, justering og dokumentasjon (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Hiim, 2010; Sylte, 2017b).

Å kvalifisere lærere for å forske i sin profesjonelle praksis og utvikle en lærende skole

Et hovedtiltak var at de samarbeidende skolene skulle få tilbud om et todelt, skolebasert praksislærerutdanningsstudium. Studiet skulle planlegges, gjennomføres og fortløpende vurderes i tett samarbeid mellom oss som prosjektledere, lærerutdanningskolleger, skoleledere og lærerrepresentanter (Kemmis, 2012; McNiff, 2017). Første del skulle primært dreie seg om didaktisk, utviklingsorientert veiledning med kolleger og lærerstudenter (15 studiepoeng [stp.]). Det skulle legges vekt på at deltakerne lærte å benytte den didaktiske relasjonsmodellen som er vist ovenfor, i ulike, konkrete veiledningssituasjoner med kolleger og lærerstudenter (Hiim & Hippe, 1989, 2009; Sylte, 2021). En viktig hensikt var å etablere et felles begrepsapparat mellom lærerutdannere, skoleledelse, praksislærere/lærere og lærerstudenter som kan stimulere til didaktisk refleksjon, analyse og utvikling (Hiim, 2023) (se kapittel 4).

Den andre delen skulle handle om pedagogisk utviklingsarbeid, aksjonsforskning eller lærerforskning og organisasjonslæring (15 stp.). Den skulle startes opp som en dialogkonferanse, ut fra grunnprinsipper for en slik konferanse som er presentert ovenfor (Eikeland, 2017). Dialogkonferansen skulle munne ut i konkrete aksjonsforskningsprosjekter med utspring i lærernes egne profesjonelle vurderinger og utviklingsbehov.

Prosjektene skulle følges opp gjennom seks samlinger i det skolebaserte utdanningstilbudet. Temaer for felles undervisning var utviklingsarbeid, organisasjonslæring og aksjonsforskningsmetodologi, relatert til lærernes prosjekter. Det skulle også gis parallell undervisning og veiledning i grupper, hvor hensikten var å bidra med teoretisk og metodologisk input som omhandlet de ulike temaene i lærernes aksjonsforskningsprosjekter. Hensikten var at lærerne lærte å utvikle og forske i sin praksis. Det skulle dessuten legges til rette for regelmessige møter med erfaringsdeling i kollegiet fra alle lærernes aksjonsforskningsprosjekter, rettet mot å utvikle skolen som en lærende organisasjon (se kapittel 5).

Lærerutdannerne skulle analysere resultater fra lærerforskningsprosjektene i de ulike gruppene, både for å sammenfatte lærerforskerens resultater og for å klargjøre behov for videre oppfølging fra skoleorganisasjonen. Analysen skulle gi grunnlag for å publisere vitenskapelige artikler i samarbeid med lærerne. Artikkelen skulle brukes som pensum i lærerutdanningen (se kapittel 4 og 5).

Praktikerforskning og organisasjonslæring ved lærerutdanningsinstitusjonen

Fra et aksjonsforskningsperspektiv er det vesentlig at ansatte i en organisasjon (også en lærerutdanningsinstitusjon) utvikler en felles forståelse av organisasjonens oppgaver og mandat og samarbeider om systematisk, dokumentert utvikling (Canrinus et al., 2019; Eikeland, 2012; Darling-Hammond, 2017). Også internt ved Institutt for yrkesfaglærerutdanning var det behov for å legge til rette både for å utvikle en lærende organisasjon preget av strukturer for regelmessig profesjonell erfaringsdeling og for aksjonsforskningsprosjekter hvor lærerutdannere kollektivt utvikler og forsker i sin praksis. Dette var noe LUSY-prosjektet hadde til hensikt å bidra til (Eikeland et al., 2020). Det skulle i samarbeid med ledelsen ved lærerutdanningsinstitusjonen organiseres dialogkonferanser hvor føringer i *Lærerutdanning 2025* om profesjonsrelevant lærerutdanning og samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjon og praksisfelt var et hovedtema. Det skulle videre etableres grupper av kolleger som arbeidet spesielt med aksjonsforskning i egen praksis knyttet til gjennomføringen av tiltak i LUSY-prosjektet (se kapittel 15).

Å institusjonalisere samarbeidet mellom lærerutdanningsinstitusjon og skoler

Et sentralt prinsipp i aksjonsforskning er at endringer blir institusjonalisert for å unngå at vesentlige prosjekter forblir engangshendelser som renner ut i sanden (Carr & Kemmis, 1986; Kemmis, 2002). Det ble derfor opprettet en samarbeidsgruppe med representanter fra skolene, lærerutdanningsinstitusjonen og prosjektledelsen i LUSY. Gruppen hadde i oppdrag å konkretisere hvordan faste møteplasser for videre samarbeid mellom lærerutdanningskoler og lærerutdanningsinstitusjon kan etableres (Eikeland, 2013). Grunnlaget skulle være erfaringer fra LUSY-prosjektet og skulle handle om samarbeid om lærerstudenters praksis, studietilbud, forsknings- og utviklingsarbeid og organisasjonslæring.

Det neste hovedavsnittet inneholder en diskusjon om hvordan aksjonsforskningsbasert samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjon og skole, basert på tilnærmingene ovenfor, kan bidra til å styrke profesjonsrelevant lærerutdanning.

Diskusjon: aksjonsforskningsbasert samarbeid om profesjonsrelevant lærerutdanning – en kombinasjon av to tilnærminger

Epistemologiske perspektiver: å integrere profesjonelt arbeid, læring, utdanning, demokratisk utvikling og forskning

Bakgrunnen for utfordringer om profesjonsrelevans henger ifølge forskning sammen med manglende sammenheng mellom praksis og teori og mellom teoretiske og praktiske læringsarenaer (Canrinus et al., 2017; Darling-Hammond, 2006, 2017). Et skille mellom praktisk profesjonell erfaring og formell teoretisk kunnskap kommer til uttrykk gjennom institusjonaliserte skiller mellom profesjonelt arbeid, læring, utdanning, utvikling og forskning. Fra et aksjonsforskningsperspektiv blir det argumentert for at læreres arbeid, læring, lærerutdanning, utviklingsarbeid og forskning i langt større grad må integreres. En slik integrering er noe av hovedidéen med pedagogisk og didaktisk aksjonsforskning, praktikerforskning og dialogbasert organisasjonslæring og aksjonsforskning (Carr & Kemmis, 1986; Elliott, 1991; Eikeland, 2013; Hiim, 2010). Utvikling av profesjonelle begreper og profesjonskunnskap forutsetter fra et aksjonsforskningsperspektiv en grunnleggende forankring i praktisk profesjonell erfaring. En slik begrepsforankring er et hovedanliggende i LUSY-prosjektet.

Utdanning og undervisning er dessuten en sosial virksomhet. Sosial utvikling og endring av arbeids-, utdannings-, undervisnings- og læringsprosesser krever demokratisk medvirkning for ikke å bli ensidig teknisk og autoritær. Også dette er en hovedidé i både pedagogisk og dialogbasert aksjonsforskning (Carr & Kemmis, 1986; Eikeland, 2017; Elliott, 1998; Kemmis, 2002; McNiff, 2017; Stenhouse, 1975). Demokratisk medvirkning ble også lagt stor vekt på i samarbeidstiltakene i LUSY-prosjektet, både i utviklingsprosjekter og i arbeidet med å etablere en lærende organisasjon.

Lærerutdanningen må fra et aksjonsforskningsperspektiv generelt sett ta høyde for disse epistemologiske perspektivene. Praksisfeltet, representert ved skoler, er der mulighetene for praktisk profesjonell erfaring finnes. Lærerstudenters og profesjonelle læreres arbeid og erfaring må i mye større

grad utnyttes som kunnskapsressurs. Pedagogisk aksjonsforskning og dialogbasert aksjonsforskning kan anses som metodologier for å integrere praktisk profesjonell erfaring, læring, lærerutdanning, utvikling, organisasjonslæring og forskning. Hensikten er erfaringsbasert, demokratisk kunnskapsutvikling i profesjonen og organisasjonen.

Forskningsbasert, praksisbasert lærerutdannerkunnskap

Fra et aksjonsforskningsperspektiv kan det argumenteres for at lærerutdanningen i seg selv i større grad må bli forskningsbasert, også gjennom at lærerutdannere forsker i sin undervisning sammen med kolleger, praksislærere og studenter, rettet mot å utvikle kunnskap om profesjonsrelevant lærerutdanning og lærerutdanningsdidaktikk (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Elliott, 1998). Dette er en hovedhensikt i LUSY-prosjektet. Å forske i praksisen som lærerutdanner kan dessuten bidra til å styrke lærerutdanneres profesjonelle identitet. En utfordring i lærerutdanningen er at mange faglig ansatte kan identifisere seg mer med vitenskapsfag, for eksempel språk, sosiologi, matematikk eller pedagogikk, eller med å være forsker, enn med det å være lærerutdanner og lærer (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Darling-Hammond, 2006). Mangel på identifikasjon med det å være lærerutdanner kan bidra til å opprettholde skillene mellom fag, teori og praksis som er nevnt ovenfor. For å styrke profesjonsrelevans og sammenheng er det behov for å styrke oppmerksomheten på oppgaver og mandat i det å være lærerutdanner og på forskning i arbeidet som lærerutdanner (Ulvik & Smith, 2018).

Lærerutdannere trenger å lære å integrere arbeid, læring, demokratisk utvikling og forskning, rettet mot å oppnå profesjonsrelevante studietilbud (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Hiim, 2010). Dette var noe av bakgrunnen for at det i LUSY-prosjektet ble valgt en tilnærming hvor vi som lærerutdannere, sammen med våre kolleger, forsket i vår praksis. Praksisen handlet i dette tilfellet om å legge til rette for et praksislærerstudium preget av erfaringsbasert læring og forskning samt fortløpende medvirkning og justering både av innhold og organisering.

Når vi som lærerutdannere forsøker å utvikle og forske i vår praksis i LUSY-prosjektet, er hensikten både å bidra med generell kunnskap om relevant lærerutdanning og samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt og å styrke vår egen og våre kollegers kompetanse (McNiff, 2017).

Medvirkning og didaktikk

Demokratisk medvirkning i likeverdig utdannings- og forskningssamarbeid er et grunnleggende prinsipp i aksjonsforskning (Eikeland, 2012; Hiim, 2010; Kemmis, 2002; Sylte, 2017a, 2017b). Det ble lagt stor vekt på at praksislærerstudiet skulle bli både initiert, planlagt, fortløpende vurdert og justert i tett samarbeid mellom en gruppe lærerutdannere og representanter for skoleledere og lærere. Tanken er at samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjon og skoler om hele prosessen omkring organisering og innhold i studietilbud bidrar til at relevansen overfor praksisfeltet blir styrket.

Sett fra et aksjonsforskningsperspektiv er det imidlertid behov for å utvikle tilbud om praksislærerutdanning rettet mot at deltakerne lærer å integrere praksis og teori både i sin egen praksis og i didaktisk veiledning med studenter og kolleger. Forskning på lærerutdanning bekrefter dette (Darling-Hammond, 2017). Det ble lagt vekt på å diskutere behovet med representanter for samarbeidspartnerne i forbindelse med initiering av studiet.

En viktig hensikt med praksislærerstudiet var at både lærerstudenter, praksislærere/lærere, skoleledere og lærerutdannere lærte å reflektere over og analysere konkrete utdannings- og undervisningssituasjoner og utfordringer i lys av hovedbegreper i didaktisk relasjonstenkning. Et felles begrepsapparat bidrar i seg selv til å skape sammenheng mellom lærerutdanningsinstitusjon og praksisfelt. Didaktisk relasjonsanalyse gir muligheter for å identifisere utfordringer i utdanning og undervisning og for å planlegge og gjennomføre endringer. Det skaper grunnlag for kompetanse i å utvikle og forske i egen lærerpraksis (Hiim, 2023).

Å utvikle og forske i lærerpraksis

Et aksjonsforskningsbasert praksislærerstudium skal bidra til at både praksislærere, lærerstudenter og lærere lærer å identifisere sentrale utfordringer i sin egen profesjonelle praksis sammen med involverte kolleger og elever som grunnlag for arbeid med endring og utvikling (Elliott, 1998). Det er videre nødvendig å lære å analysere styringsdokumenter og litteratur med utgangspunkt i den aktuelle praktiske, profesjonelle utfordringen. Slike analyser innebærer en annen prosess enn bare å lære seg innholdet i dokumenter og litteratur. Prosessen handler om å kombinere praktisk og teoretisk kunnskap og innebærer slik sett viktig kompetanse for både lærere

og lærerutdannere. Pedagogisk aksjonsforskning dreier seg videre om å lære å planlegge, gjennomføre, kritisk vurdere og dokumentere systematisk utvikling og endring i eget arbeid sammen med dem som er involvert, i prosesser preget av medvirkning fra elever og kolleger. Prinsippene ovenfor var helt sentrale i det skolebaserte praksislærerstudiet (Hiim, 2010).

Lærernes definerte profesjonelle utfordringer og utviklingsprosjekter skulle dessuten utgjøre en kjerne for det pedagogiske og faglige innholdet i studietilbudet. Studiet skulle i denne forstand være både erfaringsbasert og medvirkningsbasert og preget av integrering av lærenes arbeid, læringsbehov, utdanningsinnhold, utvikling og forskning.

Å utvikle skolen som profesjonell, lærende organisasjon

Også i dialogbasert aksjonsforskning og organisasjonslæring er erfaringsbasert refleksjon, læring og utvikling et grunnleggende prinsipp. En sentral hensikt med dialogkonferansen var at både lærere, ledere og lærerutdannere skulle kvalifisere seg for kollektiv læring og forskning i profesjonsfelleskap og for å utvikle en lærende organisasjon. Hensikten var også demokratisk medvirkning på arbeidsplassen gjennom systematisk erfaringsdeling knyttet til utviklingstiltak og framtidsplaner i lærernes praksis. Dialogkonferansen skulle videre handle om å integrere lærernes profesjonelle erfaring, utviklings- og forskningsprosjekter og skoleutvikling. Lærerutdannelsens oppgave var å bidra med metodologiske og teoretiske perspektiver på denne typen konferanser og deres betydning for både profesjonskvalifisering og utvikling av skolen som lærende organisasjon.

Konferansen skulle også bidra til institusjonell forankring av lærernes utviklings- og forskningsprosjekter. Betydningen av å institusjonalisere vesentlige endringer gjennom å etablere strukturer for varig utvikling blir framhevet i litteratur om pedagogisk aksjonsforskning (Kemmis, 2002). Regelmessige dialogkonferanser hvor ulike utviklingstiltak blir satt på dagsordenen i organisasjonen, kan utgjøre en struktur som fremmer vesentlig og varig utvikling (Eikeland, 2013). For å oppnå en lærende organisasjon er det nødvendig å etablere tid, rom og møteplasser som er spesifikt satt av til regelmessig erfaringsdeling, refleksjon og utvikling (Eikeland, 2012). Betydningen av slike møteplasser ble framhevet i praksislærerstudiet.

Forsknings samarbeid med utspring i praktiske, profesjonelle lærerutfordringer

Lærernes erfarte utfordringer var utgangspunktet for deres utviklings- og forskningsprosjekter. Deres aksjonsforskningsprosjekter skulle knyttes til skolens satsingsområder, som lærerne hadde være med på å definere. Innholdet i prosjektene skulle være utgangspunktet for innhold i den andre delen av praksislærerstudiet for å sikre profesjonsrelevans. Lærernes prosjekter kunne også gi grunnlag for videre aksjonsforsknings samarbeid mellom lærere og lærerutdannere dersom begge parter så behov for videre utvikling og forskning etter at praksislærerstudiet var avsluttet. Forsknings samarbeid kan på denne måten ha ankerfeste i profesjonelle læreres erfarte praktiske utfordringer og i skolens behov. Lærerforskning kan skape bevissthet om behov for kunnskapsutvikling og forskning som igjen kan være utgangspunktet for mer omfattende samarbeid mellom skole og lærerutdanningsinstitusjon om praktisk nyttige, relevante forsknings- og utviklingsprosjekter (se kapittel 5).

En kombinasjon av aksjonsforskningsbaserte tilnærminger

I et lærerutdanningstilbud basert på pedagogisk aksjonsforskning er det erfarte, praktiske, profesjonelle utfordringer som er utdanningens omdreiningpunkt. En hovedhensikt er at lærere lærer å identifisere utfordringer i sin praksis og å gjennomføre systematisk, forskningsbasert utvikling rettet mot å møte utfordringene. Hensikten er å utvikle kunnskap med forankring i profesjonell erfaring. Samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjon og skoler må legge til rette for at grupper av lærere og lærerstudenter får anledning til å gjennomføre utviklingsarbeid og forskning i lærerpraksis. Lærerutdannelsens oppgave er å bidra med input om aksjonsforskningsmetodologi og med teoretiske perspektiver på de aktuelle profesjonelle utfordringene.

For å oppnå at lærerutdanningen ikke bare handler om læreres individuelle profesjonskompetanse, men også om å utvikle skolen som profesjonell, lærende organisasjon, er det behov for å legge vekt på organisasjonslæring i lærerutdanningen. Dette kan gjøres gjennom skolebaserte utdanningstilbud hvor skoleledere og lærere lærer å strukturere og gjennomføre dialogkonferanser og å etablere strukturer – møteplasser, tid og rom – for erfaringsdeling, refleksjon og forankring av utviklings- og forskningsprosjekter.

En kombinasjon av profesjonell erfaring, læring, utviklingsarbeid, organisasjonslæring og forskning framstår som prinsipielt viktig i utdanning av praksislærere og i lærerutdanning generelt. Det vil selvsagt være forskjeller relatert til for eksempel hvorvidt det dreier seg om grunn- eller videreutdanningsnivå, og til hvorvidt utdanningstilbud er deltids- eller heltidsorganisert. Hovedprinsippene er fra et aksjonsforskningsinspirert perspektiv likevel de samme. Det er praktiske profesjonelle erfaringer og erfarte praktiske utfordringer som utgjør lærerutdanningens omdreiningspunkt. Skolebaserte utdanningstilbud er vesentlig for å oppnå at skolene blir kvalifisert for å utvikle seg som lærende organisasjoner hvor praksisbasert profesjonsutvikling skjer kontinuerlig. Selv om et slikt tilbud kanskje ikke er mulig å få til på alle skoler, bør det prioriteres for lærerutdanningsskoler, som jo skal være foregangsinstitusjoner for profesjonsrelevant lærerutdanning.

Lærerutdanningsinstitusjonen som lærende organisasjon

Å styrke aksjonsforskning som tilnærming på lærerutdanningsinstitusjonen og å utvikle denne som en lærende organisasjon kan være utfordrende. Det er etablerte tradisjoner for å forske på læreres arbeid snarere enn på sitt eget arbeid som lærerutdanner (Eikeland, 2013). Konvensjonell forskning blir prioritert i utdanningstilbud til lærere. Videre er det som nevnt betydelige organisatoriske skiller og ressursforskjeller mellom teoretiske og praktiske fag og læringsarenaer. Det er dessuten etablerte praksiser for informerende og administrative snarere enn reflekterende møter. Det fulgte dessuten i liten grad ressurser med L2025, verken til lærerutdanningsinstitusjonene eller til lærerutdanningsskoler. Likevel er det viktig å forsøke å utvikle også lærerutdanningsinstitusjoner som lærende organisasjoner. Mandat og oppgaver som handler om lærerutdanning, må være i søkelyset, og det må etableres strukturer og tradisjoner for profesjonell erfaringsutveksling, medvirkning og praksisbasert forskning og utvikling (Eikeland, 2013). Strukturer for samarbeid med kolleger i praksisfeltet må styrkes.

Konklusjon

Hvis vi skal oppnå en mer profesjonsrelevant lærerutdanning, er det nødvendig å bryte med gamle institusjonelle strukturer og tradisjoner.

Det er behov for i langt større grad å integrere profesjonelt arbeid, læring, utdanning, utvikling, organisasjonslæring og forskning. Videre er det nødvendig å legge til rette for demokratisk medvirkning og kritikk. En kombinasjon av pedagogisk aksjonsforskning og dialogbasert organisasjonslæring bidrar med epistemologiske perspektiver og en mulig metodologi. Muligheter for utvikling mot en mer profesjonsrelevant lærerutdanning er der, men det er behov for utprøving, forskning og dokumentasjon, noe som er hensikten i LUSY-prosjektet. Erfaringer fra gjennomføringen av prosjektet blir presentert i de ulike artiklene i denne antologien. For å oppnå en profesjonsrelevant lærerutdanning, er det imidlertid betydelige strukturelle og tradisjonelle hindringer som må overkommes.

Forfatterbiografier

Hilde Hiim har mange års erfaring som professor ved OsloMet – storbyuniversitetet ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier ved Institutt for yrkesfaglærerutdanning, hvor hun har undervist på master- og doktorgradsnivå. Hennes interessefelt er profesjons- og yrkesutdanning, didaktikk og aksjonsforskning. Hun har gitt ut en rekke bøker og artikler på disse feltene, har ledet flere større aksjonsforskningsprosjekter innen utdanning og har vært med i ledelsen av prosjektet «Lærerutdanningskoler i yrkesfaglærerutdanningen» (LUSY).

Ann Lisa Sylte er professor i pedagogikk ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier ved Institutt for yrkesfaglærerutdanning ved OsloMet – storbyuniversitetet. Sylte har doktorgrad i utdanningsvitenskap. Hun har omfattende erfaring fra forskning, undervisning og veiledning ved bachelor- og masterutdanningene i yrkespedagogikk, universitets- og høyskolepedagogikk og er nå emneansvarlig for flere doktorgradskurs ved lærerutdanningens doktorgradsprogram. Sylte har vært forskningsleder ved instituttet og er nå prosjektleder for aksjonsforskningsprosjektet «Lærerutdanningskoler i yrkesfaglærerutdanningen» (LUSY). Syltes forskning og publikasjoner er hovedsakelig innen det yrkespedagogiske og profesjonspedagogiske feltet knyttet til aksjonsforskning, profesjonspedagogikk, didaktiske prinsipper for relevant yrkes- og profesjonsutdanning, skoleutvikling og organisasjonsutvikling samt utvikling av samarbeid mellom universitet, skole og arbeidsliv.

Referanser

- Bakken, P. & Langørgen, E. (2024). *Evaluering av grunnskolelærerutdanningene: spørreundersøkelse blant studenter* (Rapport nr. 2/2024). Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2024/evaluering-av-glu_sporreundersokelse-blant-studenter_2-2024.pdf
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken*. Aschehoug.
- Canrinus, E. T., Klette, K. & Hammerness, K. (2019). Diversity in coherence: Strengths and opportunities of three programs. *Journal of Teacher Education*, 70(3), 192–205. <https://doi.org/10.1177/0022487117737305>
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education knowledge and action research*. Falmer Press.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance. Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. (2006). Assessing teacher education. The usefulness of multiple measures for assessing program outcomes. *Journal of Teacher Education*, 57(2), 120–138. <https://doi.org/10.1177/0022487105283796>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Dreyfus, H. L. (1991). *Being-in-the-world: A commentary on Heidegger's Being and time*. MIT Press.
- Eikeland, O. (2012). Action research and organizational learning: A Norwegian approach to doing action research in complex organizations. *Educational Action Research*, 20(2), 267–290. <https://doi.org/10.1080/09650792.2012.676303>
- Eikeland, O. (2013). Symbiotic learning Systems: Reorganizing and integrating learning efforts and responsibilities between higher education institutions (HEIs) and work places. *Journal of the Knowledge Economy*, 4, 98–118. <https://doi.org/10.1007/s13132-012-0123-6>
- Eikeland, O. (2017). Aristotelisk aksjonsforskning. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 133–164). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.17.ch6>
- Eikeland, O. (2022). *På sporet av en syvende forfatning: Aristoteles og den norske samfunnsmodellen: Makt, dialog og organisasjonslæring*. New Deal Publishing.
- Eikeland, O. & Berg, A. M. (1997). *Medvirkningsbasert organisasjonslæring og utvikling i kommunene*. Kommuneforlaget.
- Eikeland, O., Hiim, H. & Sylte, A. L. (2020). *Lærerutdanningsskoler i Yrkesfaglærerutdanningen (LUSY)* (Upublisert prosjektbeskrivelse til Norges forskningsråd). OsloMet.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.
- Elliott, J. (1998). *The curriculum experiment: Meeting the challenge of social change*. Open University Press.
- Finne, H., Mordal, S. & Ullern, E. F. (2017). Oppfatninger av kvalitet i lærerutdanningene 2016 (Rapport nr. A28066). Sintef. https://sintef.brage.unit.no/sintef-xmlui/bitstream/handle/11250/2569677/sintef_a28066.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Gustavsen, B. (2002). Theory and practice: The mediating discourse. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *Handbook of Action research: Participative inquiry and practice*. SAGE Publications.
- Habermas, J. (1999). *Kommunikativ handling, moral og rett*. Tano Aschehoug.
- Heggen, K. & Thorsen, K. E. (2015). Praksisopplæring – et felles prosjekt mellom høyskole og praksisskole. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(5), 362–374. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-05-05>
- Heidegger, M. (1978). *Being and time*. Blackwell.

- Herr, K. & Anderson, G. L. (2015). *The action research dissertation: A guide for students and faculty* (2. utg.). SAGE Publications.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning: tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. (2015). Educational action research and the development of professional teacher knowledge. I E. Gunnarsson, H. P. Hansen, B. Steen Nielsen & N. Sriskandarajah (Red.), *Action research for democracy: New ideas and perspectives from Scandinavia* (s. 147–161). Routledge.
- Hiim, H. (2017). Ensuring curriculum relevance in vocational education and training: Epistemological perspectives in a curriculum research project. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 4(1), 1–19. <http://dx.doi.org/10.13152/IJRJET.4.1.1>
- Hiim, H. (2020). Likheter og forskjeller mellom tilnærminger til aksjonsforskning. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (s. 25–54). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch1>
- Hiim, H. 2023. Developing teacher professionalism in the era of neo-liberalism. I J. McNiff (Red.), *Representations of the academic: Challenging assumptions in higher education* (s. 135–150). Routledge.
- Hiim, H. & Hippe, E. (1989). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (1. utg.). Universitetsforlaget.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2022). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Janik, A. (1996). *Kunnskapsbegreppet i praktisk filosofi*. Symposion.
- Kemmis, S. (2012). Researching educational praxis: Spectator and participant perspectives. *British Educational Research Journal*, 38(6), 885–905. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.588316>
- Kemmis, S. (2002). Exploring the relevance of critical theory for action research: Emancipatory action research in the footsteps of Jurgen Habermas. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (s. 91–102). SAGE Publications.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanning 2025: Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene* (Strategi). https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net_11.10.pdf
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamics*. Harper and Row.
- McNiff, J. (2017). *Action research: All you need to know*. SAGE.
- Melby, V. (2022). *Aksjonsforskningsbasert skoleledelse: Hvordan skoleledere kan bruke aksjonsforskning til å utvikle skolen som lærende organisasjon* [Doktorgradsavhandling]. OsloMet – storbyuniversitetet.
- Molander, B. (1997). *Arbetets kunnskapsteori*. Gotab.
- Nielsen, K. Aa. (2013). Aktionsforskningens videnskapsteori. I L. Fuglsang & B. Bitsch Olsen (Red.). *Videnskapsteori i samfundsvidenskabene: på tværs av fagkulturer og paradigmer* (3. utg., s. 325–349). Samfundslitteratur.
- Pedersen, M. S., Bakken, P., Wiggen, K. S. & Karlsen, H. J. (2023). *Kartlegging av praktisk-pedagogisk utdanning i Norge: hovedrapport* (Rapport nr. 8/2023). Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2023/kartlegging-av-ppu-i-norge_hovedrapport_8-2023.pdf


- Pålshaugen, Ø. (1991). *Som sagt så gjort?: språket som virkemiddel i organisasjonsutvikling og aksjonsforskning*. Novus. https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2023/kartlegging-av-ppu-i-norge_hovedrapport_8-2023.pdf
- Reason, P. & Bradbury, H. (2008). Introduction. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *The SAGE handbook of action research: Participative inquiry and practice* (2. utg., s. 1–10). SAGE Publications.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic books.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- Stenhouse, L. (1988). Case study methods. I J. P. Keeves (Red.), *Educational research, methodology and measurement: An international handbook* (s. 49–53). Pergamon.
- Sylte, A. L. (2017a). *Didaktiske prinsipper for relevant yrkes- og profesjonsutdanning* [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Sylte, A. L. (2021). *Profesjonspedagogikk: relevant læring i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Sylte, A.L. (2017b). Validitet i aksjonsforskning. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernstrøm (Red.), *Teoretiske og empiriske perspektiver på aksjonsforskning i Norge* (s. 443–462). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.17.ch20>
- Thorsrud, E. & Emery, F. E. (1970). *Mot en ny bedriftsorganisasjon: eksperimenter i industrielt demokrati, fra Samarbeidsprosjektet LO/NAF*. Tanum.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen: Motoren i det nye læringsløftet*. Høyskoleforlaget.
- Ulvik, M. & Smith, K. (2018). Lærerutdanneres profesjonelle utvikling. *Uniped*, 41(4). 425–440. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-04-05>
- Winter, R. (1989). *Learning from experience. Principles and practice in action research*. Falmer.
- Wittgenstein, L. (2003). *Filosofiske undersøkelser*. De norske bokklubbene.

KAPITTEL 4

Å kvalifisere praksislærere for veiledning med lærerstudenter og kolleger

Innhold og organisering i praksislærerutdanning rettet mot profesjonsveiledning og relevant lærerutdanning

Ann Lisa Sylte¹ Professor, OsloMet – storbyuniversitetet

 <https://orcid.org/0009-0004-3997-9305>

Hilde Hiim Professor, OsloMet – storbyuniversitetet  <https://orcid.org/0009-0008-8701-6780>

Abstract: Research shows that there is a need to develop continuing education for practice teachers with the aim of strengthening professional relevance and coherence between practice and theory in teacher education. This chapter discusses an action research project where a teacher education institution and a school collaborated on a 15 ECTS-credit school-based continuing education program focused on professional mentoring of student teachers and teachers.

The goal of the study was to develop knowledge about how the content and organization of practice teacher education aimed at professionally relevant mentoring of student teachers and teachers can be selected and implemented.

The conceptual framework was based on a pragmatic, critical perspective on teacher education that emphasizes integrating practical professional tasks, learning, and development, with participation as a key principle. Didactic mentoring was considered an important link between practice and theory.

1 Førsteforfatter

The results presented in this chapter provide a relatively detailed example of what a school-based practice teacher education can include. The example shows how the education can be organized and conducted to qualify participants and the school for professionally relevant mentoring of student teachers and colleagues. The results are based on the analysis of documented plans, meeting minutes, logs, evaluations, and student assignments.

The participants' learning outcomes, as evidenced in exam assignments and evaluations of the program, highlight the importance of organizing the content of practice teacher education around the analysis of both teachers' and practice teachers' professional tasks. It shows the significance of emphasizing didactics and that the program is participation-based, experience-based, and school-based. These principles are central to achieving the aim that practice teachers qualify themselves as teacher educators and should be incorporated into new curricula for the practice teacher program.

Keywords: practice teacher competence, didactic professional guidance, university–school collaboration, relevant vocational teacher education, teacher education schools

Introduksjon

Manglende sammenheng og samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt er en velkjent utfordring i lærerutdanning (Canrinus et al., 2017; Dahlback et al., 2018; Heggen & Thorsen, 2015; Munthe et al., 2015). Både nasjonal og internasjonal forskning peker på behovet for å styrke praksisdelen av lærerutdanningen, blant annet gjennom utdanningstilbud til praksislærere (Darling-Hammond, 2017). Et hovedmål i en slik utdanning er ifølge Darling-Hammond (2017) at praksislærere lærer å knytte sammen teori og praksis i veiledning med lærerstudenter og kolleger. Føringer fra det norske Universitets- og høyskolerådet (UHR, 2018) sier at minimum 15 og helst 30 studiepoeng (stp.) praksislærerutdanning bør være et krav for å være praksislærer.

Dette kapitlet er basert på resultater fra et aksjonsforskningsprosjekt gjennomført ved Institutt for yrkesfaglærerutdanning (YLU) ved OsloMet. Prosjektet handler om å styrke samarbeid og sammenheng mellom utdanningsinstitusjon og skole ved å etablere lærerutdanningsskoler i yrkesfaglærerutdanning (LUSY). En viktig del av aksjonsforskningen var å utvikle, prøve ut og vurdere et 30 stp. skolebasert studietilbud om

praksislærerutdanning for å kvalifisere skoler som deltok i LUSY-prosjektet. Den første delen av tilbudet (dvs. 15 stp.) skulle legge vekt på profesjonsveiledning av lærerstudenter og kolleger. Tema for dette kapittelet er utvikling og utprøving av dette studiet ved en av skolene, Strømmen videregående skole. Studietilbudet skulle følges opp av en 15 stp. skolebasert utdanning i pedagogisk utviklingsarbeid og skoleutvikling, som er tema for kapittel 5 i denne antologien. Til sammen tilsvarer dette 30 stp. praksislærerutdanning. Forskningsspørsmålet i dette kapittelet er følgende: *Hvordan kan organisering og innhold i veilederutdanning av praksislærere bidra til profesjonsrelevant lærerutdanning?*

En profesjonsrelevant utdanning kan defineres som en utdanning hvor det er nær sammenheng mellom profesjonens oppgaver og innhold og utdanningsinnholdet (Hiim, 2017; Sylte, 2020). En slik sammenheng vil være vesentlig for å oppnå relevans i både grunn- og videreutdanning for lærere, også i praksislærerutdanningen. Et hovedspørsmål vil være hva slags oppgaver den aktuelle utdanningen skal kvalifisere for.

Det kan presiseres at dette kapittelet sammen med kapittel 5 i denne antologien primært setter søkelyset på kvalifisering av praksislærere. Også lærerutdannere på campus trenger å utvikle sin kompetanse for profesjonsrelevant lærerutdanning, noe som også ble lagt stor vekt på i LUSY-prosjektet (Darling-Hammond, 2006, 2017). Lærerutdannerens læring er det sentrale temaet i kapittel 15 i antologien.

Studien som kapittelet bygger på, har grunnlag i et pragmatisk, kritisk kunnskapsteoretisk perspektiv på profesjonskompetanse og lærerutdanning. Dokumenterte erfaringer som omhandler planlegging, utprøving og vurdering av veilederutdanning for praksislærere, utgjør det empiriske grunnlaget.

Forfatterne av dette kapittelet er lærerutdannere og prosjektledere for LUSY-prosjektet. Aksjonsforskningstilnærmingen i prosjektet innebærer at vi har en rolle hvor vi sammen med kolleger og deltakere forsker i vår praksis som lærerutdannere i praksislærerutdanningen. Målet er å utvikle kunnskap om organisering og innhold i praksislærerutdanningen som kan bidra til å styrke profesjonsrelevans i lærerutdanningen.

Vi vil i fortsettelsen først si noe om konteksten for studien. Videre følger en analyse av styringsdokumenter som handler om praksislæreres oppgaver. Forskning som belyser praksislæreres oppgaver, blir så presentert, fulgt av en analyse av pragmatiske og kritiske kunnskapsteoretiske perspektiver. Deretter gjør vi greie for aksjonsforskningstilnærmingen og metoder for

innsamling og analyse av empiri. Resultater som belyser organisering og innhold i praksislærerutdanningen, blir presentert. Til slutt diskuterer vi innhold og organiseringsformer i en praksislærerutdanning hvor profesjonsveiledning er hovedtema, og hensikten med veiledningen er å styrke sammenheng og relevans i lærerutdanningen.

Konteksten: utvikling av lærerutdanningsskoler

LUSY-prosjektet er forankret i en intensjonsavtale mellom YLU, skoleeierne Akershus og Oslo fylkeskommuner og to videregående skoler. Avtalen handler om å utvikle et varig samarbeid om profesjonsrelevant yrkesfaglærerutdanning (se kapittel 16). Dette kapitlet har som nevnt søkelys på utvikling av et studietilbud for praksislærere som skal bidra til å styrke profesjonsrelevant veiledning i lærerstudentenes praksis. Tilbudet ble i første omgang gjennomført ved Strømmen videregående skole, som er en yrkesfaglig skole med 130 lærere.

Yrkesfaglærerstudenter har 70 dager veiledet pedagogisk praksisskole som en del av lærerutdanningen. En viktig hensikt med det skolebaserte praksislærerutdanningstilbudet var å skape rom for at praksislærere, lærere på deltakerskolen, skoleledere og lærerutdannere kunne etablere en møteplass for å utvikle en felles forståelse av utdanning av yrkesfaglærere.

Praksislærerutdanning i lys av styringsdokumenter

I dette hovedavsnittet undersøker vi hvordan strateginotatet *Lærerutdanning 2025 (L2025)*, føringer fra UHR, som er et rådgivende organ også for lærerutdanning, samt læreplaner for yrkesfaglærerutdanning kan belyse innhold og organisering av praksislærerutdanning.

Et hovedmål med L2025 er å styrke praksisopplæringen som «en likeverdig del av utdanningen» (Kunnskapsdepartementet [KD], 2017, s. 8). Et viktig mål er å utvikle aktive profesjonsfellesskap i lærerutdanningsskoler som arbeider systematisk med lærerprofesjonalisering. Lærerutdanningsinstitusjonen og lærerutdanningsskolene skal være et kunnskapsproduserende fellesskap som videreutvikler seg ved bruk av felles fagspråk som kan bidra til å integrere praksis og teori. Likeverd og

balanse i aktørenes innflytelse på samarbeidet blir framhevet som et hovedprinsipp: «Studieprogrammene og campusundervisningen får løpende tilbakemeldinger fra praksis, delvis ved at universitets- og høyskolelærerne selv kommer ut i praksisfeltet, og delvis ved at representanter fra skolene og barnehagene trekkes inn i kvalitetsutviklingen ved lærerutdanningsinstitusjonene» (KD, 2017, s. 14).

Et hovedprinsipp i L2025 er å styrke profesjonsforankring, helhet og sammenheng gjennom mye tettere samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjoner og skoler. Samarbeidet skal handle om både praksisveiledning, etter- og videreutdanningstilbud for lærere, for eksempel praksislærerutdanning, og forsknings- og utviklingsarbeid (FoU). Intensjonen er at lærerutdanningsskoler vil fungere som «fyrstårn» der praksislærerne har en nøkkelrolle som kontaktledd mellom partene (KD, 2017). Det blir presisert at praksisopplæringen primært skal gi studentene erfaring med å planlegge, gjennomføre og vurdere pedagogisk virksomhet (KD, 2017). Også i føringer fra UHR (2018) blir det understreket at praksislærerens primæroppgave er før- og etterveiledning rundt studentens undervisning. Når det gjelder organisering av praksislærerutdanningen, står det i L2025 blant annet at «[t]ilbudene skal i størst mulig grad være skolebaserte» (KD, 2017, s. 10).

Et hovedmål med praksislærerutdanningen vil i lys av både L2025 (KD, 2017) og UHR (2018) være å kvalifisere praksislærerne som lærerutdannere. I tidligere utdanningstilbud til praksislærere har det ofte vært lagt vekt på kommunikasjon, veiledning og veiledningsmetodikk generelt. Innholdet må nå rettes klarere mot oppgaven utdanning av lærere. Dette innebærer at analyse av læreplaner og undervisning, ut fra relevante begreper og teori, utpeker seg som viktig innhold i praksislærerutdanningen.

Retningslinjene fra UHR (2018) presiserer viktigheten av at ledere deltar i samarbeidsfora mellom lærerutdanningsinstitusjonen og praksisskolen, og framhever at skolens rektor har et overordnet ansvar for lærerstudenters praksis.

Ifølge rammeplanen for yrkesfaglærerutdanning, programplanen for yrkesfaglærerutdanning og praksisguiden ved OsloMet skal praksisopplæringen bidra til at studenten utvikler helhetlig lærerkompetanse. Pedagogisk, yrkesdidaktisk, yrkesfaglig og yrkesetisk kompetanse samt endrings-, utviklings- og relasjonskompetanse skal være integrert (KD, 2006; Forskrift om rammeplan for yrkesfaglærerutdanning, 2013; OsloMet, u.å., 2022a). Programplanen for yrkesfaglærerutdanning er formelt retningsgivende både for undervisningen på campus og for praksisundervisningen. Ifølge

planen og praksisguiden skal partene samarbeide om praksis, men hovedansvaret for å legge til rette for studentenes praksisopplæring og for vurdering av studentenes praksis ligger hos praksisstedet (OsloMet, u.å., 2022a). Det står i planen at studentene skal ha ett praksisbesøk fra lærerutdanner på campus. Utover dette stilles det ingen krav til møteplasser.

En innvending mot planene er at de er delt inn i fagene yrkespedagogikk, yrkesdidaktikk og ulike yrkesfag pluss en egen plan eller guide for praksis. Hvert fag er delt inn i målområder som omhandler henholdsvis kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse. Det kan settes spørsmål ved om oppsplittingen i både fag og målområder samt en egen plan for praksis er hensiktsmessig for å oppnå at praksis er integrert i lærerutdanningen, og at studentene utvikler helhetlig profesjonskompetanse. Alternativet kunne vært en plan strukturert omkring funksjoner og oppgaver som en lærer skal kunne utøve, forklare og begrunne (Hiim, 2017; Koenen et al., 2015).

Samlet sett vil hovedtemaer i praksislærerutdanning handle om samarbeid med lærerutdanningsinstitusjonen, kritisk analyse av lærerprofesjonens og lærerutdanningens samfunnsmandat, didaktisk veiledning, profesjonsfelleskap, forsknings- og utviklingsarbeid og skolen som lærende organisasjon. De to siste temaene får i LUSY-prosjektet mest plass i del 2 av praksislærerutdanningen, som handler om profesjons- og skoleutvikling (se kapittel 5).

Praksislærerutdanning i lys av forskning på lærerutdanning

Forskning på både norsk og internasjonal lærerutdanning viser generelt sett at det er behov for å styrke profesjonsrelevans i lærerutdanning gjennom økt samarbeid og sammenheng mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt. Det er behov for å utvikle en felles forståelse hos partene av læreres mandat og oppgaver (Canrinus et al., 2017; Darling-Hammond, 2017). Flere studier peker mot at integrering mellom pedagogikk, didaktikk, fag og praksis bør bli tydeligere, og at praksislærere her har en viktig funksjon (Bakken & Langørgen, 2024; Dahlback et al., 2018; Pedersen et al., 2023; Schaug & Herudsløkken, 2019). Mange praksislærere føler seg imidlertid usikre på sin oppgave og trenger støtte fra lærerutdanningsinstitusjonen, blant annet i form av tettere kontakt og etter- og videreutdanning (Herudsløkken et al., 2019; Munthe et al., 2015). Mange gir også uttrykk

for at de ønsker å påvirke innholdet i lærerutdanningen for å bidra til at det blir mer relevant for profesjonsutøvelsen (Herudsløkken et al., 2019; Munthe et al., 2015).

Det er også forskning som tyder på at hele skolen ved ledelsen, praksislærere og lærerkollegiet bør ta ansvar for lærerstudenters praksis, både for at studentene skal utvikle flere sider ved lærerkompetanse og for å styrke skolens utvikling (Heggen & Thorsen, 2015). En skolebasert praksislærerutdanning kan bidra til å kvalifisere aktørene for å ta et slikt ansvar.

Darling-Hammond (2006, 2017) understreker viktigheten av å konseptualisere lærerkompetanse i begreper og standarder som kan være felles for lærerutdannere, praksislærere og studenter. Dette innebærer her å styrke profesjonsrelevans og sammenheng mellom praksis og teori og mellom læringsarenaer. Begrepene det henvises til, og som er sentrale i Stanford-modellen for lærerutdanning, handler om følgende:

- å kunne undervise elever med ulike læreforutsetninger
- å tilrettelegge undervisning ut fra integrerte faglige og didaktiske prinsipper
- å tilrettelegge læreprosesser og læringsmiljø preget av samarbeid og undersøkende læring
- å vurdere på måter som fremmer læring
- å bidra i profesjonsfelleskap og delta i individuell og kollektiv profesjonell utvikling

Darling-Hammond (2017) framhever viktigheten av utdanningstilbud for praksislærere hvor de lærer å benytte begrepene og å knytte sammen praksis og teori.

Kategoriene i Stanford-modellens definisjon av lærerkompetanse overlapper i stor grad med kategorier i didaktisk relasjonstenkning, som uttrykkes gjennom den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Lieberg, 1978; Hiim & Hippe, 1989; Sylte, 2021). I utdanning av praksislærere vil det være viktig å benytte kategoriene og modellen som analyseredskaper i konkrete undervisnings- og veiledningssituasjoner. Hensikten er å etablere et felles begrepssystem for praksislærere, lærerutdannere og lærerstudenter som omfatter og integrerer hovedelementer i læreres kompetanse, og som kan ha ankerfeste i autentiske profesjonelle erfaringer (Hiim, 2023).

Samlet sett peker forskningen mot at utdanning av praksislærere må rette søkelys mot praksislærernes mandat som lærerutdannere. En

hovedoppgave er å bidra til å styrke praksis- og profesjonsforankringen ved å integrere praksis og teori i veiledning av lærerstudenter. Analyse og diskusjon av læreplaner for lærerutdanningen som helhet og av planer og retningslinjer for studentenes praksis framstår som viktig. Didaktisk analyse og veiledning, profesjonsfellesskap, skoleutvikling og organisasjonslæring framstår som sentrale områder i praksislærerutdanningen.

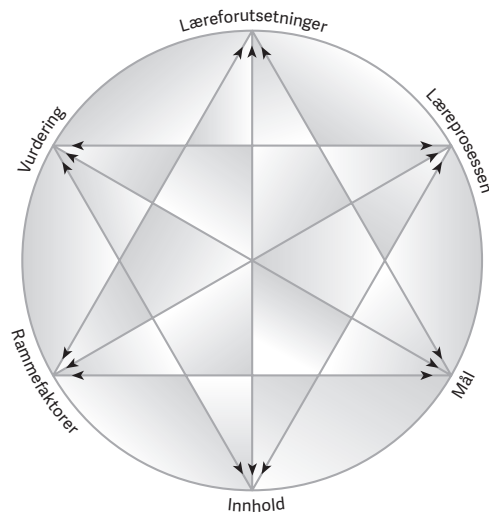
Praksislærerutdanning i lys av kunnskapsteoretiske og didaktiske perspektiver

Mangel på profesjonsrelevans i lærerutdanningen kan ses i sammenheng med en dominerende teknisk, instrumentell forståelse av profesjonskunnskap. Forholdet mellom praksis og teori blir litt forenklet sagt oppfattet som et en-til-en-forhold hvor teori kan læres først på utdanningsinstitusjonen for så å anvendes i den praktiske profesjonsutøvelsen som lærer. For å møte utfordringer som skillet mellom teori og praksis har medført, er oppmerksomheten blitt rettet mot en mer holistisk, pragmatisk epistemologi hvor kompetansebegrepet er sentralt. I en artikkel basert på en omfattende studie av profesjonsutdanning blir kompetanse definert som «et integrert sett av kunnskaper, ferdigheter og holdninger» (Koenen et al., 2015, s. 2). Et hovedprinsipp i en kompetansebasert utdanning er ifølge Koenen et al. (2015) at utdanningen er basert på praktisk erfaring med autentiske profesjonsoppgaver som fag og teori blir systematisk integrert omkring. Et hovedanliggende er at teoriens mening knyttet til praktisk utøvelse som f.eks. lærer er eksplisitt (Heusdens et al., 2016).

Å strukturere profesjonsutdanning omkring autentiske profesjonsoppgaver kan anses som fundamentalt annerledes enn å strukturere den omkring tradisjonelle vitenskapsfag og bygger på en annen forståelse av kunnskap og kompetanse (Billett, 2010; Dreyfus & Dreyfus, 1986; Hiim, 2017; Hiim & Sylte, 2024; Schön, 1983). Praksislæreren vil ha en helt sentral oppgave med å legge systematisk til rette for ulike typer profesjonsrelevante erfaringer og integrering av erfaringer og teoretiske begreper.

Skillet mellom praksis og teori har også kommet til uttrykk i definisjoner av didaktikk, hvor en vanlig definisjon har vært at didaktikk er teori om og for undervisning (Gundem, 1998). Definisjonen kan oppfattes som at didaktikk handler om teori som skal anvendes i undervisning. En

definisjon som er inspirert av pragmatisme og kritisk teori, er: «Didaktikk vil si praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av utdannings- undervisnings- og læringsprosesser» (Hiim & Hippe, 1993, s. 14). Didaktikk er her definert som en virksomhet, som det læreres hovedarbeid består i. Den didaktiske relasjonsmodellen er uttrykk for hovedbegreper som omfatter utdanning, undervisning og læring.



Figur 1. Den didaktiske relasjonsmodellen (etter Bjørndal & Lieberg, 1978). Fra *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (4. utg., s. 40), H. Hiim & E. Hippe, 2022, Gyldendal Akademisk. Copyright Gyldendal Akademisk

Ambisjonen med modellen er å konseptualisere hovedelementer i læreres undervisningsarbeid og forholdet mellom dem (jf. Darling-Hammond, 2006, 2017). Begrepene utvikles gjennom erfaring og analyse av konkrete undervisningssituasjoner. Hver enkelt kategori kan relateres til gradvis mer avansert teori om for eksempel ulike psykiske, sosiale og faglige læreforutsetninger hos elever, ulike kunnskapsteoretiske perspektiver på mål og innhold, osv. Modellen er sentral i praksisveiledning med lærerstudenter som er rettet mot analyse av konkrete undervisningssituasjoner, identifisere sentrale utfordringer og videreutvikle undervisningen. Den kan benyttes av både lærerutdannere, praksislærere og lærerstudenter og kan utgjøre et grunnleggende felles profesjonelt språk (Hiim, 2023; Sylte, 2021). Didaktisk veiledning knyttet til modellen vil være et viktig innhold i utdanning av praksislærere.

Fra et pragmatisk, holistisk perspektiv er det nødvendig at også praksislærerutdanningen er kompetansebasert (Koenen et al., 2015). Det innebærer at innholdet må struktureres omkring sentrale profesjonelle veiledningsoppgaver og -erfaringer som handler om didaktisk førveiledning i forkant av lærerstudenters eller kollegers undervisning, observasjon av undervisningen og etterveiledning i etterkant av undervisningen (Hiim & Hippe, 2006; Lauvås & Handal, 2014; Sylte, 2021). Analyser og teori skal knyttes klartest mulig til praksislærernes erfaringer med oppgavene.

Didaktisk veiledning legger vekt på analyse og utvikling av profesjonell lærerpraksis og har i den forstand også sammenheng med utvikling av profesjonsfelleskap og av skolen som lærende organisasjon. Viktige prinsipper i en slik utvikling er at det er avsatt tid og rom for felles refleksjon og læring (Eikeland, 2012, 2013). I den andre delen av praksislærerstudiet vil pedagogisk utviklingsarbeid, aksjonsforskning i lærerpraksis og utvikling av en lærende organisasjon være det viktigste (se kapittel 5).

Pragmatiske perspektiver på læreres profesjonskunnskap og lærerutdanning er blitt kritisert for manglende oppmerksomhet på normative sider ved etablerte utdanningspraksiser, noe som kan medføre en fare for manglende sosial og personlig relevans (Carr & Kemmis, 1986). Habermas (1999) framhever at praksis, for eksempel utdanningspraksis og læreres og lærerutdanneres profesjonsutøvelse, må vurderes i lys av fire gyldighetskriterier. Det må vurderes hvorvidt det som blir gjort og sagt i utdanningen, er effektivt med tanke på hensikten. Videre må det vurderes hvorvidt det er forståelig for dem som deltar, om de som deltar, har anledning til å uttrykke seg oppriktig, og sist, men ikke minst om det som blir gjort og sagt, er rettferdig. For å sikre ivaretagelse av gyldighetsprinsippene er demokratisk medvirkning i utdanningsvirksomheten nødvendig og sentralt, også i utviklingen av et utdanningstilbud for praksislærere.

Forskningstilnærming: aksjonsforskning

Et hovedmål med LUSY-prosjektet var å utvikle kunnskap om hvordan innhold og organisering av utdanning for praksislærere kan innrettes mot å styrke sammenheng og profesjonsrelevans i lærerutdanningen. Vi valgte derfor i første omgang å planlegge, prøve ut og vurdere et 15 stp. skolebasert studietilbud med hovedvekt på undervisningsveiledning i nært samarbeid med en av skolene, Strømmen videregående skole. Dette tilbudet skulle som nevnt følges opp av et 15 stp. studietilbud hvor forsknings- og

utviklingsarbeid og organisasjonslæring var hovedtema (se kapittel 5). Aksjonsforskningstilnærmingen i prosjektet innebar at vi som lærerutdannere forsket i vår praksis, som handlet om å utvikle og gjennomføre et praksislærerstudium rettet mot profesjonsrelevant lærerutdanning. Hensikten var å utvikle et konkret eksempel på et slikt studium, med vekt på prinsipper for innhold og organisering og på muligheter og utfordringer. Tanken er at andre lærerutdannere kan lære av et slags paradigmatisk eksempel (Cochran-Smith & Lytle, 1993; Elliott, 1998; Hiim, 2010; Kemmis, 2012).

Utviklingsplan

Utviklingsplanen for den første delen av studiet gikk ut på å utarbeide en emneplan i samarbeid med representanter for deltakerne. Denne ble så fulgt opp av delplaner og fortløpende vurdering og justering. Utgangspunktet for samarbeidet var en eksisterende, ganske generell studieplan for profesjonsveiledning ved YLU som ga mye rom for tolkning og tilpasning (OsloMet, 2019).

Strømmen er en yrkesfaglig videregående skole med ca. 130 lærere og ledere. Rundt halvparten av lærerne ønsket å gjennomføre en videreutdanning for praksislærere. I samråd med skoleledelsen og lærerne ble det bestemt at den andre halvparten fulgte deler av studiet som etterutdanning. Det var 14 lærerutdannere ved YLU som underviste og veiledet i studiet. To av disse er prosjektledere for LUSY og hovedansvarlige for forskningen som ligger til grunn for dette kapittelet.

Studiet besto av fem samlinger på rundt fire undervisningstimer pluss oppgaver mellom samlingene. Samlingene ble holdt på skolen i lærernes arbeidstid, på et tidspunkt som i utgangspunktet var avsatt til utviklingsarbeid. Hver samling besto av en felles undervisningsøkt for alle lærerne i plenum pluss veiledningsarbeid i grupper på cirka ti lærere ledet av lærerutdannere fra YLU. Temaer for fellesundervisningen skulle handle om ulike perspektiver på veiledning av lærerstudenter og kolleger. Arbeidet i kollegagruppene skulle handle om planlegging, presentasjon og refleksjon over reelle veiledningsoppgaver og veiledningsøvelser.

Deltakerne ble invitert til å vurdere samlingene gjennom dialogmøte på første samling, logg og Nettskjema. Også lærerutdannerne skrev logg. Mellom samlingene var det dialogmøter mellom representanter for lærerutdannerne og skolen som handlet om å tilpasse opplegget for studiet ut

fra de vurderingene deltakerne hadde gjort av prosessen så langt. Eksamen besto av skriftlig dokumentasjon av konkrete veiledningserfaringer belyst ut fra teoretiske perspektiver.

Empirigrunnlag

Empirigrunnlaget for å dokumentere utprøvnings- og utviklingsprosessen er vist i tabell 1 nedenfor.

Tabell 1. Empirigrunnlaget

1. Planleggingssekvensen	2. Oppstartsekvensen	3. Gjennomføringssekvensen	4. Evalueringssekvensen
Referater fra planleggingsmøter mellom representanter fra skoleeier, ledere fra deltakerskolen, ledere fra YLU og ledere for LUSY-prosjektet	Undervisningsplan for første samling	Undervisningsplaner for fire samlinger	60 eksamensrapporter (deltakerdokumentasjon)
Emneplan	Undervisningsmaterieell (forelesningsnotater, oppgaver, osv.) Referater fra dialogmøte i åtte grupper med 12–14 deltakere (lærere, lærerutdannere og ledere) Logger fra lærerutdannere	Undervisningsmaterieell (forelesningsnotater, oppgaver, osv.) Veiledningsdokumenter (deltakerdokumentasjon av arbeidskrav) Referater fra dialogmøter mellom de fire samlingene (lærerutdannere, ledere og lærerrepresentanter)	Sluttevaluering av studiet fra deltakere

Det ble skrevet referat fra alle møter mellom aktørene i prosjektet. Generell emneplan, undervisningsplaner og referater som også inneholdt vurderinger av hver samling, ble utarbeidet skriftlig. Lærernes dokumentasjon av arbeidskrav, eksamensrapporter og skriftlige sluttevalueringer av studiet utgjorde også et viktig empirigrunnlag. Til sammen utgjør dette et rikt empirisk materiale for å kunne belyse spørsmål om innhold og organisering av en praksislærerutdanning med vekt på undervisningsveiledning, rettet mot profesjonsrelevant lærerutdanning.

Analyse av empiri

Analysen av det empiriske materialet blir som vist i tabellen ovenfor strukturert ut fra kronologiske kategorier i en *oppstartfase*, en *planleggingsfase*, en *gjennomføringsfase* og en *evalueringsfase*. Hensikten er å få

fram hvordan studiet konkret ble gjennomført og utviklet seg gjennom disse fasene.

Analysekategoriene videre springer i stor grad ut av problemstillingen og det pragmatiske og kritiske teorigrunnlaget. Søkelyset er rettet mot hva som framkommer i hver fase når det gjelder *organisering* og *innhold* i en praksislærerutdanning som er innrettet mot å bidra til *profesjonsrelevant lærerutdanning*.

Kategorier som gjelder innhold, handler om at partene i lærerutdanningen utvikler felles forståelse av læreres profesjonelle oppgaver. Videre handler kategoriene om praksislærerens oppgaver, særlig *didaktisk før- og etterveiledning* av lærerstudenter og kolleger, og om å *integrere praksis, fag- og yrkesdidaktikk og pedagogikk*. *Utvikling av skolen som profesjonsfelleskap og lærende organisasjon* er også en sentral kategori.

Når det gjelder organisering, er *muligheter for profesjonell erfaringslæring* for både praksislærere og lærerstudenter en kategori. *Muligheter for medvirkning* er også en kategori.

Presentasjonen av resultater blir kronologisk strukturert. I hver fase blir det undersøkt hva som kommer fram når det gjelder kategoriene ovenfor (Kvale & Brinkmann, 2009; Strauss & Corbin, 1997). Det er lagt vekt på å få fram en bredde av nyanser knyttet til hver av kategoriene, og på å få fram de ulike deltakernes erfaringer gjennom prosessen så autentisk som mulig (Herr & Anderson, 2015; Winter, 1989). Det er derfor benyttet mange eksempler og sitater.

Validitet

I et prosjekt hvor vi som lærerutdannere forsker i vår praksis, handler gyldighet og pålitelighet i dokumentasjonen om å vise så tydelig og konkret som mulig hvordan vi sammen med kolleger og deltakere planla og gjennomførte en praksislærerutdanning som kan bidra til profesjonsrelevant lærerutdanning. Det handler om å vise hvordan utdanningen ble vurdert, og hvilke muligheter og hindringer vi sto overfor (Cochran-Smith & Lytle, 1993; Herr & Anderson, 2015). Videre innebærer det å presentere konkret hva slags innhold og organisering som ble vektlagt i studiet, og lærerutdannelsens og deltakernes erfaringer med innhold og organisering. Validiteten dreier seg også om å la deltakernes muligheter for medvirkning underveis komme klart til uttrykk (Hiim, 2010; Winter, 1989). Disse prinsippene er lagt vekt på i presentasjonen av resultater i det neste avsnittet.

Erfaringer og resultater fra utvikling av skolebasert praksislærerutdanning

Planlegging av et medvirkningsbasert, erfaringsbasert praksislærerstudium

Som ledere av LUSY-prosjektet organiserte vi flere dialogmøter om planlegging av praksislærerstudiet mellom skoleeierne, skolelederne og ledere ved YLU. Hensikten var å oppnå medvirkning fra de involverte helt fra starten (Eikeland, 2012).

Det ble særlig fra den ene skolelederen argumentert for at studiet skulle være skolebasert og tilbys alle lærere ved skolen. Begrunnelsene var at det er hele skoleorganisasjonens ansvar å ta imot og veilede lærerstudenter og nye kolleger på en profesjonell måte. Utdanning for alle ansatte kunne bidra til å utvikle skolen som lærende organisasjon.

Innvendinger fra ledelsen ved YLU var at skolebaserte studier er vanskelige å organisere fordi alle tilbud i prinsippet skal være åpne for alle søkere. Et studium for 130 lærere ville dessuten bli dyrt for instituttet på grunn av behov for et stort antall lærerutdannere. Konklusjonen ble likevel at det skulle legges til rette for skolebasert praksislærerutdanning, i første omgang ved den ene skolen.

Den mer konkrete planleggingen ble utført i dialog mellom ledere og tillitsvalgte ved Strømmen videregående skole og prosjektledelsen samt lærerutdannerne ved YLU. Flere av lærerutdannerne ga uttrykk for at de hadde hatt behov for flere samtaler på forhånd for å oppnå felles forståelse av studiet.

Gjennom dialogen ble det utviklet en samstemmighet mellom partene om at erfaringsforankring og medvirkning skulle være hovedprinsipper i studiet. Dette ga den eksisterende, generelle studieplanen rom for (OsloMet, 2019). Arbeidskravene skulle handle om at praksislærerstudentene mellom samlingene skulle planlegge, gjennomføre og vurdere to reelle veiledningsoppgaver og skrive logg fra disse. Eksamen bygde på disse kravene. Den gikk ut på å dokumentere et veiledningsforløp med planlegging, gjennomføring og refleksjon over arbeidet, knyttet opp mot relevant teori (OsloMet, 2019).

Emneplanen og litteraturlisten som ble utarbeidet, la hovedvekt på profesjonsrettet, didaktisk veiledning av lærerstudenter og kolleger samt på læring og utvikling i profesjonsfellesskap. Innholdet i fellesundervisning skulle i størst mulig grad relateres til oppgaver og arbeid i gruppene,

som i hovedsak dreide seg om veiledning med kolleger og studenter. Veiledningsoppgaver som ble utført mellom samlingene, skulle presenteres og reflekteres over i gruppene.

Oppstartsamlingen ble planlagt som en innledende forelesning om praksislærerens oppgaver, fulgt av dialog i grupper om deltakernes syn på samarbeidet med YLU samt deres ønsker for innhold videre i studiet.

Oppstartsamling: mot felles forståelse av praksislærerens oppgaver, samarbeid mellom partene og innhold i studiet

I den innledende forelesningen ble praksislærerens oppgaver sett lys av styringsdokumenter, forskning og pragmatiske, kritiske didaktiske perspektiver som er omtalt ovenfor. Deltakerne ble så oppfordret til å utveksle erfaringer om utfordringer som ny lærer, praksislærer og i samarbeidet med YLU. De ble også bedt om å gi uttrykk for sine mål og ønsker for studiet. Lærerutdannerne ble bedt om å si noe om sine ønsker for samarbeid med praksislærerne. Referat fra alle gruppene ble analysert og lagt til grunn for innhold på de neste samlingene.

I referatene kommer det fram at mange av deltakerne oppfattet forelesningen om praksislærerens oppgaver som klargjørende for deres lærerutdannerrolle. Andre kjente seg ikke helt igjen fordi de manglet erfaring på feltet. Noen av fellesfaglærerne ga uttrykk for at de følte seg usikre på hvorvidt de hadde en veilederrolle for yrkesfaglærerstudenter, og på om studiet ville være relevant for dem. Flere ønsket uansett å benytte mer tid til veiledningsoppgaver, veiledningsøvelser og refleksjon i gruppene og mindre tid til fellesundervisning. Deltakerne ønsket særlig teori om veiledning og veiledningsmetodikk. De kom også med ønsker om temaer som gjaldt utfordringer i deres profesjonelle lærerarbeid. De la særlig vekt på læreplanene i fagfornyelsen 2020 og språkopplæring for minoritetsspråklige, slik dette utsagnet viser: «Minoritetsspråklige. Inn som pensum i studiet.» Det ble poengtert at styrket kompetanse på disse feltene var viktig i veiledning med lærerstudenter.

Når det gjaldt erfaringer med å være praksislærer, ble det framhevet at det er gøy og utviklende å ta imot studenter. Det var imidlertid ønske om at YLU la mer vekt på samarbeid mellom skole og bedrift knyttet til faget «Yrkesfaglig fordypning», slik dette utsagnet viser: «Fint om det blir mer fokus på hvordan man organiserer utplassering og praksis i bedrift.» Det

var dessuten ønske om klarere retningslinjer for vurdering av lærerstudentenes praksis. Det ble også påpekt at retningslinjer og timetall fra YLU bør endres slik at lærerstudentene får anledning til å delta på møter på skolen og følge opp elever i bedriftspraksis, slik dette sitatet viser: «Studentene må få variert opplæring både med å undervise inne på skolen, og veilede elevene ute i YFF.»

Flere møteplasser og mer kontakt mellom YLU og skolen ble etterlyst. «Ønsker mer utveksling av erfaringer mellom lærere og lærerutdannere.» (deltakersitat). Det ble foreslått at praksislærere inviteres til campus for å forberede studentene til praksis, og at de får være med på å utvikle og forbedre praksisguiden. Flere ønsket å være med på å påvirke innholdet i lærerutdanningen, så sa liknende: «Vi ønsker å påvirke innholdet i lærerutdanningen før praksis og mer generelt.» I tillegg ble det uttrykt ønsker om FoU-samarbeid mellom campus og skolen om temaer deltakerne opplevde som utfordrende i lærerhverdagen.

Lærerutdannerne fra YLU ga på sin side uttrykk for et ønske om at lærerne og skolen la mer vekt på yrkesretting i undervisningen i programfagene, og at dette ble vektlagt i lærerstudentenes praksis.

På de neste samlingene ble det gitt mer tid til arbeid i gruppene. Forslag om temaer som gjaldt nye læreplaner og språkopplæring for minoriteter, ble fulgt opp. Deltakernes ønsker om styrket samarbeid om praksis og mer innflytelse på innholdet i lærerutdanningen er under oppfølging. Forslaget om å endre retningslinjene for praksis, slik at studentene får bedre anledning til å delta på møter og følge opp elever i bedrift, ble iverksatt. Skolen organiserte dessuten en felles møteplass for nye lærerstudenter og praksislærere som lærerutdannere ble invitert til. FoU-samarbeid mellom praksislærere og lærerutdannere ble etablert i del 2 av praksislærerstudiet (se kapittel 5).

Oppstartsamlingen bidro til å utvikle en begynnende felles forståelse av behovet for samarbeid mellom praksislærere og lærerutdannere. Den bidro også til å styrke relevansen av de neste samlingene med hensyn til deltakernes behov som profesjonelle lærere og praksislærere.

Gjennomføringssekvensen: veiledningsoppgaver, didaktisk veiledningsteori og valgte temaer

Gjennomføringssekvensen besto av fire samlinger (samling to, tre, fire og fem) fulgt av eksamen. Det ble brukt mye tid til praktiske

veiledningsoppgaver og -øvelser i kollegagrupper. Mellom samlingene var det to arbeidskrav der deltakerne skulle planlegge, gjennomføre, vurdere og dokumentere to veiledningsoppgaver med en lærerstudent eller kollega. Innholdet i veiledningen skulle knyttes til en utfordring veisøker (den som mottar veiledning) syntes var viktig, for eksempel nye læreplaner i fagfornyelsen (LK20) eller andre utfordringer. Et didaktisk veiledningsdokument i form av en kort plan med teoretiske begrunnelser, knyttet til kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen, skulle ligge til grunn for veiledningen (førveiledning, observasjon og etterveiledning) (Hiim & Hippe, 2006; Sylte, 2021). Deltakerne ble også oppfordret til å filme veiledningsøkten, noe mange gjorde.

En hovedintensjon gjennom alle samlingene var at vi som lærerutdannere la til rette for deltakernes utvikling av profesjonell praksislærerkompetanse ved å knytte teori systematisk til autentiske veiledningsoppgaver og -erfaringer. Sammenheng mellom deltakernes praktiske erfaringer og teori ble lagt vekt på både i refleksjon i kollegagruppene, i forelesninger og i krav til deltakernes dokumentasjon. Tanken var også at dette ville styrke deltakernes læreprosess når de selv gjennom praksislærerstudiet erfarte hvordan teori ble systematisk relatert til deres egen erfaring.

En hovedhensikt var at deltakerne selv skulle lære å relatere særlig pedagogisk og didaktisk teori til lærerstudenters og kollegers praktiske og faglige undervisningserfaringer. Didaktisk analyse av konkrete undervisningserfaringer ble derfor vektlagt, spesielt i kollegagruppene. Vi vil i fortsettelsen gi en kort omtale av hver av samlingene.

Temaene for undervisning på samling to og tre var først og fremst, ut fra deltakernes ønske, læreplanteoretiske perspektiver på endringer i yrkesfaglæreres mandat i fagfornyelsen, med søkelys på yrkesretting og samarbeid med arbeidslivet. Didaktisk relasjonsanalyse relatert til før- og etterveiledning ble lagt stor vekt på (Hiim & Hippe, 2006; Sylte, 2021).

Kommunikasjonsprinsipper i veiledning ble også tatt opp (Lauvås & Handal, 2014). På begge samlingene presenterte deltakerne sine erfaringer og eventuelle filmopptak de hadde gjort sammen med kolleger og studenter, for sin gruppe. I refleksjonen over erfaringene la gruppelederne vekt på aktiv bruk av didaktiske begreper og konkrete didaktiske analyser. De didaktiske begrepene og analysene ble knyttet til deltakernes bruk av veiledningsdokumenter og eksempler på før- og etterveiledning. Refleksjonene ble også relatert til utfordringer i de nye læreplanene.

Deltakerne gjennomførte også veiledningsøvelser med søkelys på veiledningsstrategi og kommunikasjon. Øvelsene omhandlet for eksempel spørsmål om problemavklaring og råd, inspirert av Lauvås og Handal (2014). Deltakerne tok utgangspunkt i selvvalgte, erfarte profesjonelle utfordringer som de ønsket veiledning på. Hensikten var å lære ulike veiledningsstrategier gjennom realistiske øvelser. Også her ble det lagt vekt på aktiv bruk av pedagogiske veiledningsbegreper i erfaringsdeling og refleksjon over øvelsene.

På fjerde samling handlet fellesundervisningen om veiledningsstrategier og etiske perspektiver på veiledning, blant annet knyttet til kollegaveiledning. Det ble også her lagt vekt på å relatere innholdet i forelesningen til eksempler og erfaringer fra deltakernes veiledningsoppgaver. I gruppene gjennomførte deltakerne kollegaveiledning med utgangspunkt i et autentisk problem, inspirert av prinsipper hos Lauvås og Handal (2014). Oppgavene handlet om betydningen av at veisøker selv er med på å definere og belyse sentrale utfordringer, og om ulike nivåer på lærerpraksis, knyttet til utøvelse og teoretisk og etisk begrunnelse. En viktig hensikt med kollegaveiledningen var også å styrke profesjonsfellesskapet.

I den siste samlingen handlet fellesundervisningen etter deltakernes ønske om veiledning knyttet til språkopplæring for minoritetsspråklige elever. Svært mange av skolens elever har minoritetsspråklig bakgrunn, og det ble lagt vekt på at mange av prinsippene for språklig veiledning kan være nyttige også for elever med norsk språkbakgrunn (Hellne-Halvorsen, 2019). I gruppene arbeidet deltakerne med veiledning som handlet om reelle didaktiske utfordringer knyttet til språkopplæring. Hensikten var å integrere deltakernes erfaringer, prinsipper om språkopplæring, didaktisk analyse og analyse av veiledning.

Eksamen bygd på erfaring med autentiske oppgaver

Hovedmålet med studiet var at hver enkelt deltaker og lærerkollegiet som helhet skulle kvalifisere seg for å veilede lærerstudenter og kolleger. Eksamen bygde som nevnt på autentiske oppgaver hvor deltakerne hadde utført planlegging, gjennomføring og refleksjon over veiledning med studenter eller kolleger. Deltakerne skulle beskrive erfaringer og relatere dem til veiledningsteori (Koenen et al., 2015).

Analysen av de 60 eksamensoppgavene viser at de fleste hadde gjennomført veiledning med kolleger, mens noen veiledet lærerstudenter. Noen

hadde gjennomført veiledning med en gruppe nyansatte lærere. Alle tok utgangspunkt i reelle, autentiske utfordringer som veisøker var opptatt av. Det var et bredt spekter av utfordringer som hadde til felles at de handlet om undervisning og didaktikk. Mye dreide seg om å tilpasse undervisningen til enkeltelever og klassen eller om klasseledelse. Eksempler på problemstillinger som ble tatt opp i veiledningen, er yrkesretting av fellesfag, yrkesdifferensiering, språkopplæring for minoritetspråklige, elever som ikke finner seg til rette, variasjon av arbeidsmåter, å styrke relasjonen lærer–elev. En praksislærer sier for eksempel i sin oppgave: «Jeg ville hjelpe lærerstudenten til å forstå viktigheten av yrkesretting i norsk og hva det betyr for elevene.»

Alle beskriver hvordan de har gjennomført førveiledning, observasjon og etterveiledning og bedt veisøker om å utarbeide et veiledningsdokument på forhånd, strukturert ut fra den didaktiske relasjonsmodellen. Flere har også selv skrevet en plan for veiledningen hvor de har analysert veisøkers læreforutsetninger, rammer og mål for veiledningen, og hvordan innholdet og prosessen skal gjennomføres og vurderes. Teori om veiledning og didaktikk blir fortløpende knyttet til beskrivelsene med referanser til relevant litteratur (f.eks. Hiim & Hippe, 2006; Kversøy & Hartviksen, 2018; Lauvås & Handal, 2014; Sylte, 2021).

Svært mange poengterer viktigheten av at veiledningen er godt strukturert og planlagt. De er opptatt av å skape trygghet i veiledningssituasjonen ved å vise respekt for veisøker og av å bruke tid på å lytte, avklare problemet og utvise forsiktighet med å gi råd. Å bruke veiledningsdokumenter og didaktiske begreper aktivt som grunnlag for å reflektere sammen med veisøker blir framhevet som viktig. Praksistrekantens (Lauvås & Handal, 2014) skille mellom beskrivelse, begrunnelse og etisk refleksjon blir oppfattet som bevisstgjørende og nyttig. SØT-modellens inndeling i «situasjon», «ønsker» og «tiltak» blir benyttet for å få fram veisøkers egne valg (Kversøy & Hartviksen, 2018). Flere understreker at de er opptatt av både elevers og læreres erfaringslæring, og de relaterer erfaringslæringen til blant annet Kolbs (1984) erfaringslæringssirkel. Mange legger vekt på å vurdere veiledningen sammen med veisøker. Det blir også gitt uttrykk for glede ved god veiledning: «Både veisøker og eleven har fått det bedre!» «Å få studenten til selv å oppdage situasjonen og sitte med et ønske om å gjøre noe med situasjonen, for så å iverksette tiltak, kaller jeg vellykket veiledning.» De som har veiledet studenter, framhever viktigheten av å inkludere dem i kollegiet og skolens virksomhet.

Selv om noen eksamensrapporter framstår som litt generelle, er et klart hovedinntrykk at veiledningsoppgavene er godt gjennomført, teoretisk begrunnet og analysert. Det kommer tydelig fram at det blir lagt vekt på å benytte didaktiske begreper i veiledningen med kolleger og studenter og på å styrke integrering av pedagogisk teori og praksis.

Deltakernes vurdering av læringsutbyttet og studiet

Analysen av den skriftlige evalueringen og av vurderinger underveis viser at alle deltakerne opplevde at de hadde godt utbytte av praksislærerstudiet. Mange understreker hvor viktig det er å ha lært å strukturere veiledningen der flere sa liknende: «Erfaringene jeg har gjort meg dette året, med mange varierte veiledningssituasjoner, har lært meg viktigheten av strukturert veiledning.» «Når veiledning planlegges, struktureres og gjennomføres på gjennomtenkte måter av reflekterte kolleger, blir utbyttet av veiledningen større.» Deltakerne gir uttrykk for at de opplevde bruk av didaktisk veiledningsdokument som nyttig og utviklende.

Deltakerne opplevde det å filme veiledningsøktene som grunnlag for refleksjon og vurdering av egen veiledning som bevisstgjørende og nyttig: «Jeg føler meg mer kritisk til egen veiledningspraksis og dermed i bedre stand til å videreutvikle min praksis-teori som veileder.» (deltakersitat).

Noen av deltakerne framhever overføringsverdi av det de har lært om veiledning, til egne elever: «I tillegg til å føle meg bedre rustet til å være veileder for yrkesfaglærer-studenter i fremtiden, har jeg hatt nytte av studiet når jeg har veiledet mine elever.» (deltakersitat).

Deltakerne gir uttrykk for at de har hatt stort utbytte av temaene i forelesningene, og av at disse hadde så nær sammenheng med veiledningsoppgavene. De erfaringsbaserte veiledningsoppgavene, veiledningsøvelsene og oppfølging fra lærerutdanner i gruppediskusjonene blir imidlertid framhevet som aller mest nyttig, også fordi utfordringene som ble tatt opp i veiledningen, hadde vært reelle: «Opplegget har vært spesielt relevant fordi veiledningen ble sentrert rundt veisøkernes erfarte lærerutfordringer.» «Veldig fornøyd med slik det var lagt opp, å få praktisere veiledningsteknikker og kollegasamarbeid.» (deltakersitater). På spørsmål om hva som kunne vært bedre, er det sprikende svar, og noen ønsket enda flere praktiske øvelser, mens andre ønsket mer teori og forelesning.

At studiet var både praksisforankret og skolebasert, blir framhevet som en suksessfaktor. Deltakerne opplevde det som svært positivt at undervisning og veiledning i studiet ble gjennomført i arbeidstiden på skolen. De erfarte at det styrket lærernes felles forståelse og profesjonsfelleskapet, slik dette utsagnet viser: «Flertallet av de ansatte på skolen var involvert. Felles forelesninger, workshop i mindre grupper og praktiske øvelser i par sikret en praktisk tilnærming til fagstoffet. Erfaringene fra studiet har vært bevisstgjørende og bidratt til refleksjon rundt vår egen yrkesutøvelse.» Noen har planer om å fortsette med kollegaveiledning: «Min kollega og jeg har blitt enige om å gjennomføre flere veisøker-veileder-opplegg med hverandre, siden vi fikk så gode erfaringer med det. Det var gøy og utviklende som lærer.» (deltakersitat).

Deltakerne gir også uttrykk for at praksislærerutdanningen har inspirert dem til å være praksislærer, at deres interesse for samarbeid med lærerutdannere om veiledning av lærerstudenter er styrket, og at de har fått bedre kunnskap om yrkesfaglærerutdanningen. Det blir framhevet som positivt at studiet fungerte som møteplass mellom lærerutdannerne og praksislærerne. Samtidig etterlyser deltakerne fortsatt bedre regulært samarbeid med lærerutdannere på campus: «Det trengs hyppigere, planfestede besøk fra veiledere ved OsloMet på skolen for å styrke arbeidet og oppfølgingen til den enkelte praksisstudent.» (deltakersitat).

Sammenfattende diskusjon: organisering og innhold i praksislærerutdanning rettet mot profesjonsveiledning og relevant lærerutdanning

Å styrke lærerutdannerkompetansen til praksislærerne og ved skolene

For å øke lærerutdanningens profesjonsrelevans er det ifølge forskning behov for å styrke praksislæreres kompetanse i å knytte sammen praksis og teori (Darling-Hammond, 2017; Herudsløkken et al., 2019; Munthe et al., 2015). Også L2025 retter sterkt søkelys mot praksislærernes og skolenes lærerutdanneroppgave (KD, 2017). Hensikten med å utvikle et nytt videreutdanningstilbud til praksislærere var å kvalifisere dem for denne oppgaven. Flere tidligere tilbud om veilederutdanning har handlet om veiledning og

kommunikasjon mer generelt, uten spesifikk vekt på profesjonsveiledning i lærerutdanningen. Resultater fra denne studien viser empiriske eksempler på og prinsipper for organisering og innhold i et praksislærerutdanningstilbud rettet mot profesjonsveiledning og relevant lærerutdanning. Hovedprinsipper blir sammenfattet og diskutert i avsnittene nedenfor.

Å organisere medvirkningsbasert samarbeid i etableringsfasen

Resultater fra studien peker mot at medvirkningsbasert samarbeid mellom partene er et kjerneprinsipp i utvikling av praksislærerutdanning. Hovedansvaret ligger hos lærerutdanningsinstitusjonen som studietilbyder, men det er vesentlig å involvere aktuelle skoleeiere, skoleledere og lærerrepresentanter aktivt i etablering og planlegging av tilbudet. Dette er nødvendig for å skape felles forståelse hos partene av behovet for og hensikten med et utdanningstilbud for praksislærere (Canrinus et al., 2017; Darling-Hammond, 2017). Skoler og praksislærere har ikke tradisjonelt vært definert som lærerutdannere. Resultatene tyder på at det er behov for informasjonsutveksling og dialog om denne oppgaven, om hva den bør inneholde, og om hva slags utfordringer og muligheter man står overfor.

Erfaringene fra studien viser at både skoleeiere, skoleledere og lærerrepresentanter var interessert i å samarbeide om å etablere og planlegge et studietilbud for praksislærere. Flere dialogbaserte møter mellom disse og representanter for ledelsen ved YLU bidro til å utvikle en begynnende felles oppfatning av praksislæreres oppgaver, av overordnet innhold i studiet og av hvordan det kunne organiseres (Eikeland, 2012). Aktiv støtte fra skoleeier var dessuten viktig både for skoleledere og for ledelsen ved lærerutdanningsinstitusjonen. De ulike partene bidro med vesentlige synspunkter, for eksempel på hvorvidt studiet burde organiseres som skolebasert, og på betydningen av å knytte innholdet til erfarte veiledningsoppgaver. Det viste seg at det skolebaserte tilbudet fikk stor tilslutning fra lærerne på den aktuelle skolen, og at det ga stort individuelt og kollektivt læringsutbytte, noe vi skal komme tilbake til i et avsnitt nedenfor. Et hovedprinsipp må imidlertid være at man ved skolen og lærerne selv må ta stilling til om og hvordan man ønsker et skolebasert tilbud. Det må legges til rette for medvirkning fra partene helt fra starten når det gjelder både organisering og innhold (Habermas, 1999; Hiim, 2023).

Resultatene framhever at også kolleger ved lærerutdanningsinstitusjonen som skal bidra i gjennomføringen av utdanningstilbudet, må få anledning til å medvirke i etablerings- og oppstartfasen. Noen av kollegene ga uttrykk for at de ble for lite involvert. De mente at det ikke i tilstrekkelig grad ble anledning til å utvikle felles synspunkter på hensikten med praksislærerutdanningstilbudet, og på hva det skulle inneholde, før det ble satt i gang. Regelmessige dialogmøter mellom kolleger underveis bidro til å rette opp denne utfordringen (Eikeland, 2012, 2013).

Å organisere medvirkning gjennom studiet

Tilrettelegging for medvirkning viste seg å være viktig for å styrke studiets profesjonsrelevans gjennom hele gjennomføringsprosessen, spesielt i begynnelsen (Hiim, 2010). Deltakernes tilbakemeldinger på første samling førte for eksempel til at det ble tatt inn to sentrale temaer relatert til endringer og utfordringer i nye læreplaner for videregående opplæring. Temaene handlet om yrkesretting og om språkopplæring for minoritetspråklige, og de har vesentlig betydning som del av både nye og etablerte læreres profesjonskompetanse (Hiim, 2017; Hellne-Halvorsen, 2019; Sylte, 2021). Tilbakemeldingene medførte at begge temaene ble inkludert både i fellesundervisning, i didaktiske veiledningsoppgaver med kolleger og lærerstudenter og i refleksjon over erfaringer fra disse oppgavene.

Deltakerne framhevet også i sine vurderinger at muligheter for å velge både veiledningstemaer og kollegaveiledningspartnere bidro til å gjøre innholdet i studiet variert og relevant for dem, både som lærere og som praksislærere.

Studiet som møteplass og gjensidig påvirkningsarena

Å benytte studiet som møteplass for praksislærere og lærerutdannere fra campus ga partene anledning til å gi uttrykk for sine forventninger til henholdsvis lærerutdanningsinstitusjonen og skolen og var et forsøk på å styrke muligheter for gjensidig påvirkning mellom partene (Eikeland, 2012, 2013). Ønsker om mer systematisk avsatt tid og anledning til møter og samarbeid er fortsatt under oppfølging. Det viser seg imidlertid at selv små strukturendringer kan være krevende.

Synspunkter fra deltakerne i praksislærerstudiet peker imidlertid mot at det er stort forbedringspotensial i yrkesfaglærerutdanningen knyttet til

likeverd og medvirkning fra praksislærere. Det blir framhevet at kommunikasjonen fra lærerutdanningsinstitusjonen hovedsakelig er skriftlig, til dels lite forståelig og enveispreget, noe som bidrar til å svekke mulighetene for sammenheng i lærerutdanningen. Mangelen på kontakt mellom partene bekreftes av forskning på lærerutdanning (Herudsløkken et al., 2019; Munthe et al., 2015). Kontakten mellom deltakerne i praksislærerstudiet og lærerutdannerne har likevel ført til fortløpende diskusjoner som på sikt forhåpentligvis vil bidra til å styrke rammebetingelser for kommunikasjon mellom lærerutdanningsinstitusjonen og skolene. Det er for eksempel nå avsatt øremerkede ressurser til ulike samarbeidstiltak mellom partene.

En hovedhensikt med å legge til rette for medvirkning i studiet var å styrke relevansen av innholdet. Deltakerne ga i sine vurderinger uttrykk for at de hadde muligheter for å påvirke studiet, og at de opplevde innholdet som relevant for kollegaveiledning og veiledning med studenter.

Innhold som omhandler didaktisk analyse og veiledning

Læreres hovedoppgave handler om undervisning. Det betyr at læreres primærarbeid dreier seg om didaktikk i vid forstand, det vil si om praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av undervisnings- og læringsprosesser i skole og bedrift (Hiim & Hippe, 1989). Studiet la vekt på at praksislæreres oppgave er å kvalifisere lærere for dette arbeidet, med henblikk på å styrke profesjonsrelevansen i lærerutdanningen. Det forutsetter at praksislærere har høy kompetanse i didaktikk og didaktisk veiledning, og at innholdet i praksislærerutdanningen i stor grad må handle om disse temaene. Didaktisk relasjonstenkning ble derfor vektlagt som et felles begrepsapparat for praksislærere, lærerstudenter og lærerutdannere som noe som skulle bidra til sammenheng mellom læringsarenaer og mellom praksis og teori. Det skulle også fungere som en integrasjon mellom pedagogikk, fag og praksis (Hiim, 2023).

Praksislærere må fra et pragmatisk perspektiv kunne stimulere lærerstudenter og kolleger til didaktisk refleksjon i ulike, *erfarte* undervisningssituasjoner og veilede dem i didaktiske analyser og begrunnelser gjennom aktiv bruk av didaktiske begreper (Hiim, 2023). Didaktisk før- og etterveiledning utgjør derfor et sentralt innhold i et praksislærerstudium rettet mot relevant lærerutdanning.

Innhold som omhandler analyser av erfart veiledning

For å tilegne seg didaktisk veiledningskompetanse er det imidlertid fra et pragmatisk perspektiv nødvendig å *erfare* ulike veiledningssituasjoner og å relatere teori om didaktikk og veiledning til de ulike situasjonene. Det ble derfor lagt til rette for at deltakerne skulle gjøre konkrete veiledningserfaringer med kolleger og/eller studenter, både i autentiske oppgaver mellom samlingene og i øvelser i samlingene. Teori om didaktikk og veiledningsstrategier ble systematisk knyttet til erfaringene, både i grupper og i felles undervisning i samlingene (Koenen et al., 2015). Stor variasjon i deltakernes veilednings- og undervisningserfaringer bidro til dybde i didaktiske begreper og veiledningsbegreper (Dreyfus & Dreyfus, 1986). Deltakernes oppgaver og vurderinger viser at de i stor grad utviklet didaktisk veiledningskompetanse, og at de oppfattet veiledningsoppgavene og teorien som relevant og meningsfylt for utvikling av praksislærerkompetanse. De gir uttrykk for at de ser didaktisk analyse og veiledning i sammenheng med profesjonell utvikling hos både kolleger, studenter og seg selv.

Vurderingene av studiet peker samlet sett mot at jo mer teoretiske perspektiver på for eksempel veiledning, didaktikk, læreplaner og språk blir relatert til og integrert i deltakernes erfaringer i oppgaver og øvelser, jo mer relevant vurderer deltakerne innholdet til å være. For at deltakerne skal lære å relatere teori til praksis, er det nødvendig at praksislærerutdanningen som sådan legger vekt på å integrere praksis og teori ved å strukturere innholdet omkring erfarde veiledningsoppgaver.

Skolebasert praksislærerutdanning, lærerprofesjonalisering og skoleutvikling

Den skolebaserte organiseringen av praksislærerutdanning i dette prosjektet skapte ifølge lærernes vurdering tid og rom for å styrke profesjonsfellesskap ved skolen, for å utvikle skolen som lærende organisasjon og for å etablere samarbeid mellom skoleledelse, praksislærere og lærerutdannere (Eikeland, 2012, 2013). Nettopp dette vektlegges i L2025 (KD, 2017). Ifølge lærerne bidro både felles undervisning, arbeid i kollegagrupper og kollega-veiledning til å skape felles forståelse og grobunn for utvikling.

Viktige forutsetninger for at det skolebaserte tilbudet fungerte godt, var både at lærerne hadde hatt medinnflytelse i avgjørelsen om å delta og

at skolen i utgangspunktet hadde avsatt fire timer hver uke til felles utviklingsvirksomhet. I del 2 av praksislærerstudiet, som ble gjennomført på et senere tidspunkt, var lærerstyrt utviklingsarbeid og utvikling av skolen som lærende organisasjon det sentrale. Også lærerstyrt utviklingsarbeid og utvikling av skolen som lærende organisasjon representerer vesentlige sider ved praksislæreres kompetanse, ifølge både L2025 og føringer fra UHR (se kapittel 5).

Konklusjon

Denne studien handler om et 15 stp. praksislærerstudium med vekt på undervisningsveiledning med lærerstudenter og kolleger. Hovedhensikter er for det første at deltakerne skal bli kvalifisert for å bidra til profesjonsrelevant lærerutdanning, og for det andre at studiet i seg selv skal være relevant for oppgaven som praksislærer og lærerutdanner.

Resultatene peker mot at praksislærerutdanningen bør være spesifikt innrettet mot lærerutdannens didaktiske veilederoppgaver. Det må legges vekt på at praksislærere har dyp innsikt i læreres mandat slik det kommer til uttrykk i læreplanene for elevene, som et nødvendig grunnlag i veiledning med lærerstudenter og kolleger. Praksislærere må også kunne kritisk vurdere studieplaner for lærerutdanning og kunne samarbeide med lærerutdannere på campus. Med dette som utgangspunkt må innholdet i praksislærerutdanningen organiseres omkring omfattende erfaring med autentiske oppgaver som handler om didaktisk analyse og veiledning i form av førveiledning, observasjon og etterveiledning. Teori om didaktikk og veiledningsstrategier må integreres i disse oppgavene. Stor grad av medvirkning i valg av oppgaver, innhold og organisering framtrer som en forutsetning for deltakernes opplevelse av studiets profesjonsrelevans og deres utvikling av kompetanse som praksislærere. Denne empirien førte til en ny programplan med vekt på profesjonsrelevant veiledning for praksislærere i yrkesutdanning (OsloMet, 2022b).

Resultatene viser også at en skolebasert praksislærerutdanning med vekt på kollegaveiledning bidrar til kollektiv læring og utvikling av profesjonsfellesskap.

Et praksislærerstudium innrettet mot å kvalifisere deltakerne for profesjonsrelevant lærerutdanning stiller store krav til læring og utvikling også for lærerutdannere med ansvar for studiet. Slik profesjonslæring med vekt på læring og utvikling for lærerutdannere er tema i kapittel 15 i denne antologien.

Forfatterbiografier

Ann Lisa Sylte er professor i pedagogikk ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier ved Institutt for yrkesfaglærerutdanning ved OsloMet – storbyuniversitetet. Sylte har doktorgrad i utdanningsvitenskap. Hun har omfattende erfaring fra forskning, undervisning og veiledning ved bachelor- og masterutdanningene i yrkespedagogikk, universitets- og høyskolepedagogikk og er nå emneansvarlig for flere doktorgradskurs ved lærerutdanningens doktorgradsprogram. Sylte har vært forskningsleder ved instituttet og er nå prosjektleder for aksjonsforskningsprosjektet «Lærerutdanningsskoler i yrkesfaglærerutdanningen» (LUSY). Syltes forskning og publikasjoner er hovedsakelig innen det yrkespedagogiske og profesjonspedagogiske feltet knyttet til aksjonsforskning, profesjonspedagogikk, didaktiske prinsipper for relevant yrkes- og profesjonsutdanning, skoleutvikling og organisasjonsutvikling samt utvikling av samarbeid mellom universitet, skole og arbeidsliv.

Hilde Hiim har mange års erfaring som professor ved OsloMet – storbyuniversitetet ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier ved Institutt for yrkesfaglærerutdanning, hvor hun har undervist på master- og doktorgradsnivå. Hennes interessefelt er profesjons- og yrkesutdanning, didaktikk og aksjonsforskning. Hun har gitt ut en rekke bøker og artikler på disse feltene, har ledet flere større aksjonsforskningsprosjekter innen utdanning og har vært med i ledelsen av prosjektet «Lærerutdanningsskoler i yrkesfaglærerutdanningen» (LUSY).

Referanser

- Bakken, P. & Langørgen, E. (2024). *Evaluering av grunnskolelærerutdanningen: spørreundersøkelse blant studenter* (Rapport nr. 2/2024). evaluering-av-glu_sporreundersokelse-blant-studenter_2-2024.pdf
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: en innføring i didaktiske emner og begreper*. Aschehoug.
- Billett, S. (Red.). (2010). Learning through practice. I S. Billett (Red.), *Learning through practice: Models, traditions, orientations and approaches* (s. 1–20). Springer.
- Canrinus, E. T., Bergem, O. K., Klette, K. & Hammerness, K. (2017). Coherent teacher education programmes: Taking a student perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 313–333. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1124145>
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education knowledge and action research*. Falmer Press.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1993). *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. Teachers College Press.

- Dahlback, J., Olstad, H. B., Sylte, A. L. & Wolden, A.-C. (2018). Utfordringer og muligheter i møtepunktet mellom yrkesfaglærerutdanningen og praksis i videregående skole. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 8(3), 57–77. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.188357>
- Darling-Hammond, L. (2006). Assessing teacher education: The usefulness of multiple measures for assessing program outcomes. *Journal of Teacher Education*, 57(2), 120–138. <https://doi.org/10.1177/0022487105283796>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Free Press.
- Eikeland, O. (2012). Action research and organizational learning: A Norwegian approach to doing action research in complex organizations. *Educational Action Research*, 20(2), 267–290. <https://doi.org/10.1080/09650792.2012.676303>
- Eikeland, O. (2013). Symbiotic learning systems: Reorganizing and integrating learning efforts and responsibilities between higher education institutions (HEIs) and workplaces. *Journal of the Knowledge Economy*, 4, 98–118. <https://doi.org/10.1007/s13132-012-0123-6>
- Elliott, J. (1998). *The curriculum experiment: Meeting the challenge of social change*. Open University Press.
- Forskrift om rammeplan for yrkesfaglærerutdanning. (2013). *Forskrift om rammeplan for yrkesfaglærerutdanning for trinn 8–13* (FOR-2013-03-18-291). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-03-18-291>
- Gundem, B. B. (1998). *Skolens oppgave og innhold: en studiebok i didaktikk*. Universitetsforlaget.
- Habermas, J. (1999). *Kommunikativ handling, moral og rett*. Tano Aschehoug.
- Heggen, K. & Thorsen, K. (2015). Praksisopplæring – et felles prosjekt mellom høyskole og praksisskole. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(5), 362–374. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-05-05>
- Hellne-Halvorsen, E. B. (2019). To kontekster - to skrivepraksiser? Skrivning i skole og bedrift i fag- og yrkesopplæringen. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 9 (1), 43–65. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.199143>
- Herudsløkken, K., Schaug, R. M. & Schwencke, E. (2019). Praksislærerens utfordringer, dilemmaer og muligheter: mer yrkesrelevant og meningsfull praksisperiode for PPU-y-studentene. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 4(1), 196–219. <https://doi.org/10.7577/sjvd.3342>
- Herr, K. G. & Anderson, G. L. (2015). *The action research dissertation: A guide for students and faculty* (2. utg.). SAGE Publications.
- Heusdens, W. T., Bakker, A., Baartman, L. K. J. & De Bruijn, E. (2016). Contextualising vocational knowledge: A theoretical framework and illustrations from culinary education. *Vocations and Learning*, 9, 151–165. <https://doi.org/10.1007/s12186-015-9145-0>
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning: tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. (2017). Ensuring curriculum relevance in vocational education and training: Epistemological perspectives in a curriculum research project. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 4(1), 1–19. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.4.1.1>
- Hiim, H. (2023). Developing teacher professionalism in the era of neo-liberalism. I J. McNiff (Red.), *Representations of the academic: Challenging assumptions in higher education* (s. 135–150). Routledge.
- Hiim, H. & Hippe, E. M. (1993). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling: en studiebok i didaktikk*. Universitetsforlaget.

- Hiim, H. & Hippe, E. M. (2006). *Praksisveiledning i lærerutdanningen: en didaktisk veiledningsstrategi* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. & Hippe, E. M. (1989). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere*. Universitetsforlaget.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2022). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. & Sylte, A. L. (2024). Collaboration between educational institutions and the practical field in teacher education-epistemological perspectives in a project aiming to enhance relevance in vocational teacher education through the development of teacher education schools. *Social Education Research*, 5(2), 484–500. <https://doi.org/10.37256/ser.5220244488>
- Kemmis, S. (2012). Researching educational praxis: Spectator and participant perspectives. *British Educational Research Journal*, 38(6), 885–905. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.588316>
- Koenen, A.-K., Dochy, F. & Berghmans, I. (2015). A phenomenographic analysis of the implementation of competence-based education in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 50, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.04.001>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kversøy, K. S. & Hartvigsen, M. A. (2018). Samarbeid og konflikt – to sider av samme sak (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanning 2025: Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene* (Strategi). https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for yrkesfaglærerutdanning*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/270457-rammeplan_yrkesfagl_jan06.pdf
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Cappelen Akademisk.
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – fordypning – forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Meld. St. 19 (2023–2024). *Profesjonsnære utdanningar over heile landet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20232024/id3032273/>
- Munthe, E., Solbakken, J. I., Hjetland, H., Hustad, B. C., Isaksen, T., Jahr, H. M., Maagerø, E., Rasmussen, J. & Werler, T. C. (2015). *Grunnskulelærerutdanningane etter fem år. Status, utfordringar og vegar vidare* (Rapport nr. 5/2015). Følgjegruppa for lærerutdanningsreforma. (PDF) Grunnskolelærerutdanningene etter fem år. Rapport nr. 5 fra Følgjegruppen.
- OsloMet. (2022a). *Praksisguide for YFL – yrkesfaglærerutdanningen, kull 2022, 2023 og Praksisguide for YFL - yrkesfaglærerutdanningen kull 2022 - Student - minside*
- OsloMet. (2019). *Profesjonsrettet veiledning for yrkesfaglærere: Programplan. Programplaner og emneplaner - Student - minside*
- OsloMet. (2022b). *Veilederutdanning for praksislærere i yrkesutdanning. Videreutdanning - Veilederutdanning for praksislærere i yrkesutdanning - Student - minside*
- OsloMet. (u.å.). *Yrkesfaglærerutdanning: Bachelorprogram. Yrkesfaglærerutdanning - OsloMet*
- Pedersen, M. S., Bakken, P., Wiggen, K. S. & Karlsen, H. J. (2023). *Kartlegging av praktisk-pedagogisk utdanning i Norge: Hovedrapport* (Rapport nr. 8/2023). https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2023/kartlegging-av-ppu-i-norge_hovedrapport_8-2023.pdf
- Schaug, R. M. & Herudsløkken, K. (2019). Undervisning og undervisningspraksis i yrkesfaglærerutdanning: Yrkesfaglærerstudenters og praksislæreres perspektiv på lærerutdanning for og i praksis. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 4(1), 53–80. <https://doi.org/10.7577/sjvd.3218>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.


- Strauss, A. & Corbin, J. M. (Red.). (1997). *Grounded theory in practice*. SAGE Publications.
- Sylte, A. L. (2020). Predicting the future competence needs in working life: Didactical implications for VET. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 7(2), 167–192. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.7.2.3>
- Sylte, A. L. (2021). *Profesjonspedagogikk: relevant læring i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Sylte, A. L. & Jahanlu, D. (2017). Profesjonsrettet lærerutdanning for yrkesfag – dagens undervisning og opplevelse av relevans. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 2. <http://dx.doi.org/10.7577/sjvd.2010>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Læreplanverket*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 8. juli). *Rammer for veiledning i barnehage og skoler*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/rammer-for-veiledning-i-barnehage-og-skoler/>
- Universitets- og høyskolerådet. (2018). *Nasjonale retningslinjer for 3-årig yrkesfaglærerutdanning*. https://www.uhr.no/_f/p1/ie588da7c-a777-49d8-8695-1e25a0f254ac/nasjonale-retningslinjer-for-tre-arig-yrkesfaglærerutdanning-godkjent-140618.pdf
- Winter, R. (1989). *Learning from experience: Principles and practice in action research*. Falmer Press.

KAPITTEL 5

Å kvalifisere praksislærere og skoler for forskningsbasert utviklingsarbeid og organisasjonslæring

Sigrun Saur Stiklestad Førsteamanuensis, OsloMet – storbyuniversitetet

Ann Lisa Sylte¹ Professor, OsloMet – storbyuniversitetet

 <https://orcid.org/0009-0004-3997-9305>

Abstract: The action research study on which this chapter is based involves collaboration between a teacher education institution and a school to plan, implement, and evaluate a 15 ECTS credit school-based continuing education program for practice teachers with an emphasis on research-based development work and organizational learning. The education program constituted part two of a total of 30 ECTS credits of continuing education for practice teachers. The research question is: How can collaboration between a school and a university contribute to research-based development work and organizational learning for relevant practice teacher education? The conceptual framework for the study is pragmatic perspectives on teacher education, theory on pedagogical action research, and organizational learning. The research approach involved researching in practice as teacher educators through teachers' trials in their practice. The results show empirical examples of collaboration on the development of practice teacher education, participants' development projects, and evaluations. The results also show examples of how the study developed both the teachers' practice, the school as an organization, and the knowledge base in teacher education. The success factors are that development projects are based on teachers' identified didactical and organizational challenges anchored in the school's focus areas (Norwegian in all subjects, quality and assessment, life mastery), that practice teacher education is

1 Likeverdige forfattere

school-based, and that systematic sharing of experiences strengthens teachers' professional practice and organizational development in schools.

Keywords: university–school collaboration, holistic perspective on professional and vocational competence, action research, development work, participation, sharing of experience

Introduksjon

Dette kapitlet handler om hvordan samarbeid mellom skole og universitet kan bidra til forskningsbasert utviklingsarbeid rettet mot relevant praksislærerutdanning. Søkelyset i studien er rettet mot hvordan samarbeidet om tilrettelegging av en skolebasert praksislærerutdanning med vekt på pedagogisk utviklingsarbeid kan utvikle praksislæreres individuelle og kollektive profesjonelle praksis og skolen som organisasjon. Tematikken berører i tillegg gjensidig profesjonslæring for både aksjonsforskeren som lærerutdanner og lærerutdanningsinstitusjonen. Profesjonslæring skjer gjennom partnerskapet de inngår i sammen med skolen. Dermed kan studien også bidra til et viktig kunnskapsgrunnlag for lærerutdanningen. Kapitlet avgrenses til praksislærernes profesjonslæring og skolens organisasjonslæring, mens lærerutdannerne og lærerutdanningsinstitusjonens læring utdypes i kapittel 15. Praksislærere har en viktig rolle i kraft av å være lærerutdannere og som bindeledd i samarbeidet mellom universitetet og skolen (Kunnskapsdepartementet [KD], 2017).

Forskningsspørsmålet er: *Hvordan kan samarbeid mellom skole og universitet bidra til forskningsbasert utviklingsarbeid og organisasjonslæring rettet mot relevant praksislærerutdanning?*

Innholdet i lærerutdanningen må ifølge Meld. St. 19 (2023–2024) rettes mye klarere mot oppgaven med å utdanne lærere, og mot lærerprofesjonens samfunnsmandat, der det presiseres at «Norge trenger høykvalitets profesjonsutdanninger som effektivt forbereder nyutdannede på yrkeslivet, med fokus på relevant læring, samt tett og gjensidig samarbeid med praksisfeltet» (s. 24). Profesjons- og yrkesrelevans er et nødvendig didaktisk prinsipp i både yrkes- og profesjonsutdanninger (Sylte, 2017). Behovet for profesjonsrelevans og -retting gjenspeiles i flere styringsdokumenter, som i Meld. St. 28 (2015–2016). I St.meld. nr. 11 (2008–2009) defineres profesjonsrettet lærerutdanning som: «[...] kobling mellom teori og praksis og mellom fag, fagdidaktikk, pedagogikk og FoU-prosjekter» (s. 53).

Samtidig viser tidligere forskning at relevans som sammenheng og samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjon og praksisfeltet ikke er tilstrekkelig utviklet (Canrinus et al., 2017; Dahlback et al., 2019; Heggen et al., 2015; Heggen & Thorsen, 2015; Hiim, 2013, 2017; Munthe et al., 2015; Sylte, 2020). *Lærerutdanning 2025 (L2025)* legger føringer om å styrke relevansen gjennom utvikling av samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt (KD, 2017). Relevansproblematikken dreier seg om flere aspekter, som blant annet svak koherens (sammenheng) mellom lærerutdanning og skole, mellom teori og praksis og mellom emnene i lærerutdanningen (Canrinus et al., 2017; Heggen & Thorsen, 2015; Hiim, 2017). Samtidig peker både nasjonal og internasjonal forskning på behov for å styrke praksisdelen av lærerutdanningen, blant annet gjennom utdanningstilbud til praksislærere (Darling-Hammond et al., 2017). Styrking av praksislæreres kompetanse i praksisbasert forsknings- og utviklingsarbeid (FoU) framheves her som ett av flere viktige tiltak for å styrke kvaliteten i lærerutdanning.

Forskningen som dette kapitlet er basert på, er LUSY-prosjektets («Lærerutdanningsskoler i yrkesfaglærerutdanningen») første innovasjon om samarbeid ved en av prosjektets tre deltakerskoler, Strømmen videregående skole (vgs.). Parallelt ble det i LUSY-prosjektet arbeidet med utvikling av en ny programplan for praksislærerutdanning bestående av to deler (15 + 15 studiepoengs [stp.] emner). Dette arbeidet var et ledd i å styrke skolens og praksislærernes kompetanse på veien mot å bli en lærerutdannings-skole i tett samarbeid med Institutt for yrkesfaglærerutdanning (YLU). Utprøvingen som er beskrevet i kapittel 4 innebar utvikling av første del av en ny skolebasert praksislærerutdanning (15 stp.). Innholdet var hovedsakelig rettet mot didaktisk veiledning. Resultatene viste at det fra lærernes og skolens side var ønske om FoU-samarbeid med utgangspunkt i lærernes og ledernes erfarte utfordringer (kapittel 4). Studien i dette kapitlet har følgelig søkelys på samarbeid om utprøving av en videreutdanning i pedagogisk utviklingsarbeid (15 stp.). Samtidig skulle denne utprøvingen danne grunnlaget for del 2 av den nye programplanen for praksislærerutdanning. For enkelthets skyld omtales heretter videreutdanningen i pedagogisk utviklingsarbeid som del 2 av praksislærerutdanningen.

Først undersøker vi hva sentrale styringsdokumenter og tidligere forskning sier om praksislæreres eller lærerstudenters behov for FoU-kompetanse og om skolen som lærende organisasjon. Deretter presenteres teori om det pragmatiske perspektivet på relevant lærerutdanning, som innebærer at læring, utdanning og FoU tar utgangspunkt i og er organisert

omkring lærerens profesjonelle arbeidsoppgaver og -erfaring. Så presenteres teori om aksjonsforskning knyttet til praktikerforskning, dialogtradisjonen og organisasjonslæring (skoleutvikling) som en tilnærming til relevant praksislærerutdanning. Dernest presenteres forskningstilnærmingen hvor vi som lærerutdannere forsker i vår praksis, og hvor praksislærerne forsker i sin. Deretter presenteres resultater som viser empiriske eksempler på samarbeid mellom universitet og skole om organisering og innhold i praksislærerutdanning rettet mot kompetanse i forskningsbasert utviklingsarbeid og organisasjonslæring. Videre presenteres tre konkrete eksempler som viser hvordan aksjonsforskning utført av praksislærere, bidrar både til å endre deres og skolens profesjonelle praksis og til nytt kunnskapsgrunnlag i lærerutdanningen. Avslutningsvis diskuteres praksislærerutdanningen rettet mot forskningsbasert pedagogisk utviklingsarbeid og organisasjonslæring, og hvordan slik utdanning kan bidra til å utvikle praksislærernes profesjonelle praksis, skolen som organisasjon og relevant kunnskapsgrunnlag i lærerutdanningen.

Føringene i L2025 om samarbeid rettet mot styrking av skolens FoU-kompetanse og organisasjonslæring for kvalitet i lærerutdanningen

Målsettingen i L2025 for lærerutdanningskoler er å sikre høy kvalitet i lærerutdanningen som helhet og i praksisopplæringen (KD, 2017). Høy kvalitet og relevans i lærerutdanningen krever «[h]øy kompetanse på forskningsbasert utviklingsarbeid i utdanningssektoren hos eiere, ledere og lærere i [...] skoler» (KD, 2017, s. 8). Det poengteres at det må være «[j]evnlig forsknings- og utviklingssamarbeid [...]» (KD, 2017, s. 8) mellom lærerutdanningsinstitusjonene og skolesektoren. Et slikt FoU-samarbeid vil naturligvis også innebære organisasjonslæring. Det understrekes at praksislærere skal bidra i veiledningen av studentenes FoU-oppgaver gjennom «[s]ystematisk samarbeid om lærerstudentenes bachelor- og masteroppgaver» (KD, 2017, s. 8). Samtidig pekes det på at «erfarings- og forskningsbasert praksisopplæring skal være likeverdig del av utdanningen» (KD, 2017, s. 8). Et viktig mål i L2025 er å bidra til at lærerutdanningene skal bli relevante tilbydere av etter- og videreutdanning som skal være skolebaserte i den grad det er mulig (KD, 2017). Dette la føringer for utprøvingen av andre del av den skolebaserte praksislærerutdanningen i denne studien.

Tidligere forskning om skolens FoU-kompetanse og organisasjonslæring rettet mot relevant praksislærerutdanning

En profesjonsrelevant utdanning preges av tett sammenheng mellom innhold og oppgaver i profesjonen og utdanningsinnholdet og er i stor grad i samsvar med profesjonens kompetansekrav (Hiim, 2017, 2022; Sylte, 2020, 2021). For å styrke kvalitet i lærerutdanningen er det sentralt å styrke praksislæreres utviklingskompetanse slik at den kan bidra til å utvikle deres profesjonelle praksis og skolen som organisasjon (KD, 2017). Emstads (2023) lærerutdanningskoleprosjekt viser at samskapt FoU-arbeid mellom universitet og skole har positiv betydning både for kvalitet og profesjonell utvikling og for brobyggingen mellom partene.

Det er vesentlig å utvikle læreryrket som en lærende profesjon og skolen som lærende organisasjon gjennom kollegaveiledning, systematisk kollektiv erfaringsdeling og refleksjon (Darling-Hammond et al., 2017). I tillegg til tilrettelegging av undervisning ut fra integrerte faglige og didaktiske prinsipper om hvilke arbeidsmåter som fremmer læring, innebærer ifølge Darling-Hammond et al. (2017) lærerkompetanse også tilrettelegging av læreprosesser og læringsmiljø preget av samarbeid og undersøkende læring. Darling-Hammond et al. (2017) prinsipper for kvalitet i lærerutdanningen bidrar til profesjonsfelleskap samt individuell og kollektiv profesjonell utvikling. Dermed vil tilrettelegging av læreprosesser og læringsmiljø preget av samarbeid og undersøkende læring være sentrale prinsipper for innhold og organisering av praksislærerutdanningen del 2, fordi studentene trenger å lære disse kvalitetsprinsippene.

Selv om praksislærernes betydning er viktig i praksisdelen av lærerutdanningen, viser forskning at det er svakheter og utfordringer knyttet til praksislærerkompetanse, blant annet manglende felles forståelse for hva en lærerstudent trenger å lære (Canrinus et al., 2017.; Dahlback et al., 2018, 2019, 2020; Darling-Hammond et al., 2017; Hiim, 2022; Schaug & Herudsløkken, 2019). Forskning viser behov for felles forståelse mellom lærerutdannere og lærere om innhold på campus og innhold i praksis (Munthe et al., 2015). Slik forståelse kan oppnås gjennom samarbeid om forskningsprosjekter og styrking av praksisbasert forskning (Darling-Hammond et al., 2017). Darling-Hammond (2005) og Darling-Hammond et al. (2017) påpeker at alle evalueringer, inkludert tilbakemeldinger fra studenter og skoler, må brukes systematisk for å forbedre lærerutdanningsprogrammet og for å

forske systematisk på utdanningsprogrammet. Systematisk kollektiv erfaringsdeling og refleksjon vil da være viktig. Å kunne delta i individuell og kollektiv profesjonell utvikling forutsetter at praksislærere har høy FoU-kompetanse, og at lærerutdanningskolen fungerer som en lærende organisasjon (Darling-Hammond et al., 2017).

Oppsummert viser forskningen at også utdanning av praksislærere er viktig for å oppnå relevant lærerutdanning, og at praksislærerutdanningen må omhandle praksisbasert forskning, skoleutvikling og organisasjonslæring (Catelli et al., 2000; Darling-Hammond et al., 2017).

Et pragmatisk perspektiv på læreres utviklingskompetanse og organisasjonslæring

Epistemologiske analyser av profesjonskompetanse basert på holistiske tilnærminger utgjør det teoretiske rammeverket (utdypet i kapittel 2) for dette kapittelet om hvordan samarbeid kan bidra til forskningsbasert utviklingsarbeid og organisasjonslæring rettet mot relevant praksislærerutdanning (Eikeland, 2022; Dreyfus & Dreyfus, 1986; Hiim & Sylte, 2024; Schön, 1983). Sammenhenger mellom pragmatiske perspektiver på organisasjonslæring og aksjonsforskning var et sentralt poeng i studien (Eikeland, 2013; Hiim, 2017; Sylte, 2020). Profesjonslæring, organisasjonsutvikling og aksjonsforskning ble vektlagt med utgangspunkt i analyse av lærernes erfarte utfordringer. Systematisk deling av profesjonelle erfaringer var sentralt (Hiim, 2013; Sylte, 2020, 2021).

Profesjonslæring og organisasjonsutvikling gjennom aksjonsforskning

Det er ulike tilnærminger til aksjonsforskning, men alle handler om å kombinere utvikling og forskning gjennom systematiske, aksjonsforskningsbaserte utviklingsprosesser (utdypet i kap. 3) (Eikeland, 2012; Hiim, 2010, 2016; McNiff, 2017). LUSY-prosjektet bygger på to hovedtilnærminger til aksjonsforskning (utdypet i kap. 3). Den ene tilnærmingen er pedagogisk aksjonsforskning med søkelys på endring og utvikling av utdanning og undervisning gjennom praktikerforskning (Elliott, 1998; Hiim, 2010, McNiff, 2017; Sylte, 2017). Den andre er dialogtradisjonen med søkelys på

tilrettelegging for organisasjonslæring, endring og utvikling i for eksempel skoleorganisasjonene (Eikeland, 2012).

Kolb (2012) ser erfaringslæring som et viktig læringsprinsipp i lærerutdanning. Erfaringslæring er nært knyttet til både Lewins (1947) aksjonsforskningstilnærming og Deweys (1910) læringsperspektiv. Kolbs (2012) analyser viser at sammenhengen mellom læring, arbeid og andre av livets aktiviteter og selve utviklingen av erkjennelsen er styrende for lærings- og utdanningsforløpet. Således kan man se aksjonsforskning som en organisert form for erfaringslæring (Sylte, 2015).

Eikeland (2013) poengterer nødvendigheten av å organisere strukturer som skaper frirom for læring, og å skille mellom organisasjonens arbeidsoppgaver og læringsoppgaver. For å utvikle en lærende organisasjon kan dialogmøter eller -konferanser være hensiktsmessig (Eikeland, 2012; Eikeland & Berg, 1997; Hiim & Sylte, 2024). Et viktig mål i denne studien var å legge til rette for organisasjonslæring gjennom en skole- og samlingsbasert praksislærerutdanning som skulle skape møteplasser mellom YLU og skolene.

Utdanning er en sosial virksomhet der utvikling og endring i utdanningsprosesser forutsetter medvirkning og kritikk (Eikeland, 2013; Hiim, 2016). Demokratiske medvirkning er et viktig aspekt ved både læreres og lærerutdanneres profesjonskompetanse. Eikelands (2013) hovedpoeng er at organisasjonslæring på eksempelvis en skole forutsetter rom for refleksjon over og dialog om arbeidsoppgavene. Det må derfor skilles mellom de administrative møtene og møtene som dreier seg om læring – med tid til erfaringsdeling hvor man kan lære av hverandre. Dialogkonferanser er en form for lærende møter hvor det blir lagt vekt på reduksjon av maktforhold, undersøkende dialog og at alle kommer til orde (Eikeland, 2013).

En lærende organisasjon eller skole er et læringsmiljø der man samarbeider om oppgavene (Sylte, 2021). Det har sammenheng med organisasjonsutvikling, som handler om å utvikle strukturer for samarbeid gjennom praksislærerutdanningen samt strukturer for kollektiv læring i deltakerskolen. «Organisasjonsutvikling har likhetstrekk med aksjonsforskning der demokratiske prosesser er sterkt vektlagt» (Sylte, 2021, s. 254). Utgangspunktet for organisasjonsutvikling i LUSY-prosjektet er at lærerne og lederne i skolen erfarer utfordringer som kan løses gjennom FoU-arbeid. Et felles ønske om profesjonsrelevant individuell og kollektiv læring mellom partene vil få organisasjonen til å fungere bedre (Karlsen & Veium, 1993).

Ifølge Darling-Hammond et al. (2017) er det vesentlig å anse læreryrket som en lærende profesjon og skolen som en lærende organisasjon. Det fordrer at lærere utvikler kompetanse, både i å utføre og i å forstå utviklingsarbeid og forskning, videre å forske på praktiske problemer gjennom blant annet aksjonsforskning.

Forskningstilnærmingen

Målet var å utvikle ny kunnskap om hvordan samarbeid mellom skole og universitet kan bidra til forskningsbasert utviklingsarbeid rettet mot relevant praksislærerutdanning. I tillegg var det viktig at den nye kunnskapen skal være av betydning for andre lærerutdannere og skoler. Utviklingsprosessen var i nært, medvirkningsbasert samarbeid med skoleledere, lærerrepresentanter, kolleger og deltakere. De teoretiske perspektivene på praktikerforskning i lærerutdannerrollen overlapper i stor grad med teoretiske perspektiver på aksjonsforskning eller praktikerforskning i lærerrollen (Cochran-Smith & Lytle, 1993; Herr & Anderson, 2015). Vi, som aksjonsforskere og lærerutdannere, gjorde empiriske forsøk med videreutdanning for praksislærere og skoleledere basert på disse perspektivene. Vi forsket i og utviklet vår lærerutdannerpraksis sammen med lærere og ledere ved skolen (Cochran-Smith & Lytle, 1993).

Fire utviklingssekvenser

Det skulle først organiseres en dialogkonferanse for partene – etter modell av Eikeland og Berg (1997) – hvor skolens didaktiske utfordringer skulle gjennomgås kritisk. Dialogkonferansen ble gjennomført for alle som var involvert i andre del av praksislærerstudiet. Cirka 130 lærere og ledere fra Strømmen vgs. og 14 lærerutdannere fra YLU deltok i første sekvens. Erfaringer og resultater fra dialogkonferansen skulle danne grunnlaget for praksislærerutdanningen del 2. Erfaringene og resultatene skulle presenteres og diskuteres fortløpende.

I skoleåret 2022–2023 deltok lærerne og lederne (deltakere) ved skolen og tolv lærerutdannere fra YLU i studien. Studien hadde søkelys på forsøk med organisering og innhold i andre del av praksislærerutdanningen som omhandlet: 1) dialogkonferanse, 2) dialogmøter med videre planlegging av studiet, 3) gjennomføring og 4) vurdering av praksislærerutdanningen. Hensikten var at praksislærere utviklet både didaktisk kompetanse og

organisasjons- og FoU-kompetanse. Det ble lagt stor vekt på at deltakerne skulle gjennomføre forskningsbaserte utviklingsprosjekter² i sin praksis, basert på autentiske utfordringer som de var engasjert i. Utdanningen skulle organiseres som syv skolebaserte samlinger med fellesforelesninger samt gruppeundervisning og veiledning i tre parallelle sesjoner knyttet til skolens satsingsområder («norsk i alle fag», «kvalitet og vurdering» og «livsmestring»). Innholdet skulle i størst mulig grad omhandle metodologiske og teoretiske perspektiver på deltakernes prosjekter og utvikling av skolen til en lærende organisasjon. Utdanningen innebar to arbeidskrav som omhandlet deltakerprosjektene utviklingsprosess. I fjerde sekvens skulle prosjektrapportene dokumentere lærernes utviklingsprosjekter. Prosjektene skulle presenteres på en erfaringsdelingskonferanse. I tillegg skulle deltakerne gjennomføre en sluttevaluering av studiet.

Våre oppgaver som lærerutdannere og forskere var å legge til rette for utviklingsaktivitetene og å samle inn og analysere empiri fra gjennomføringen. Vi skulle tilrettelegge for medvirkning og undervise om forskningsbasert utviklingsarbeid i plenum. Vi skulle også veilede og gi faglige innspill i gruppene.

Empirigrunnet

Empirigrunnet var basert på resultater fra dialogkonferansen, logger eller referater fra planleggingen og gjennomføringen av studiet, survey eller evaluering og 29 prosjektrapporter fra deltakernes utviklingsprosjekter. Materialet er illustrert i tabell 1.

Tabell 1 Empirigrunnet

1: Dialogkonferanse	2: Planlegging	3: Gjennomføring	4: Vurdering (evaluering)
<ul style="list-style-type: none"> • 12 rapporter fra dialogkonferanse • Deltakere: Hele skolen (ca. 130 lærere og ledere) • 12 lærerutdannere (forskere) fra YLU 	<ul style="list-style-type: none"> • 4 rapporter fra dialogmøter med 12–15 representanter fra deltakere og tillitsvalgte, samt 3–5 lærerutdannere (forskere) fra YLU 	<ul style="list-style-type: none"> • Planer og delplaner med logger fra samlingene og gruppene med 10–12 forskere og deltakere fordelt i 3 sesjoner • 29 eksamens-/prosjektrapporter fra 73 deltakere 	<ul style="list-style-type: none"> • 1 digital survey (evaluering)

2 Se liste over prosjektene til slutt i referanselisten.

Analyseprosessen

Analysen startet allerede under dialogkonferansen. Deltakerne skrev rapporter fra gruppene som først ble analysert av oss forskere, for så å bli presentert til alle deltakerne med mulighet for å kommentere. Dialogkonferansen la grunnlaget for organiseringen av deltakernes utviklingsprosjekter.

I analysen av empirien identifiserte vi fire kvaliteter ved forskningsbasert utviklingsarbeid og organisasjonslæring rettet mot relevant praksislærerutdanning. Analysekategoriene ble utledet fra både empirien, studiens forskningsspørsmål, relevante styringsdokumenter, tidligere forskning og teorigrunnlaget i kombinasjon med temaer som kom til uttrykk gjennom det empiriske materialet.

Et hovedprinsipp i pedagogisk aksjonsforskning er at praktikere selv identifiserer utfordringer i sin praksis og samarbeider med kolleger og andre involverte om utvikling og forbedring. I den første sekvensen med dialogkonferanse var *medvirkning* sterkt vektlagt for at deltakerne selv skulle kunne identifisere *erfarte utfordringer*, først og fremst for å ivareta, dokumentere og utvikle deltakernes erfaringskunnskap, men også for å tilrettelegge for medvirkning og sikre forankring i praktikernes behov (Eikeland, 2012; Hiim, 2010). Hensikten var at erfaringskunnskapen som deltakerne utviklet gjennom prosjektene, kom organisasjonen som helhet til gode. Samtidig var det vesentlig at deltakerne selv ønsket å løse utfordringene gjennom *aksjonsforskningsbasert utvikling*. I empirien kom det klart fram viktigheten av *erfaringsdeling* underveis i utviklingsprosessen. For å nå målet om *profesjonslæring* og *organisasjonslæring* var en forutsetning at prosjektene var forankret gjennom hele prosjektperioden, både blant lærerne og hos ledelsen på skolen. Samtidig kom det fram at innholdet og organiseringen av utviklingsprosessene for relevant praksislærerutdanning også var *relevant kunnskapsgrunnlag i lærerutdanningen*. Analysekategoriene er følgende:

- medvirkning
- erfarte utfordringer
- aksjonsforskningsbasert utvikling
 - o erfaringsdeling
 - o relevant kunnskapsgrunnlag i lærerutdanningen
- profesjonslæring og organisasjonsutvikling

I hver sekvens ble det undersøkt hva som kom fram i lys av analysekategoriene (Kvale & Brinkmann, 2009; Strauss & Corbin, 1997). Det ble lagt vekt

på å få fram en bredde av nyanser knyttet til hver av kategoriene, og på å få fram de ulike deltakernes erfaringer gjennom prosessen så autentisk som mulig (Herr & Anderson, 2015; Winter, 1989).

Derfor trekker vi fram tre konkrete eksempler fra deltakernes utviklingsprosjekter. Resultatene blir presentert kronologisk og er strukturert etter utviklingssekvensene knyttet til analysekategoriene. Det som presenteres under vurderingssekvensen, bygger først og fremst på resultater fra den skriftlige sluttevalueringen, men av enkelthetshensyn er også vurderinger som kom fram underveis, med her.

Validitet: gyldighet og relevans, etikk

For å gi rom for medvirkning og unngå å være for enerådende i forskerrollen om måten aksjonsforskningstilnærmingen ble gjennomført på, og i utvelgelsen av empiriske eksempler, drøftet vi kontinuerlig og reflekterte kritisk med deltakerne over deres erfaringer og opplevelser med samlingene og utviklingsarbeidene (Reason & Bradbury, 2008).

Deltakerne fikk på forhånd opplysninger om formålet med aksjonsforskningsprosjektet, og om at datainnsamlingen skulle anonymiseres. Deltakerne ga samtykkeerklæring til egen ledelse, som igjen inngikk samarbeidsavtale om deltakelse i prosjektet. Studien ble vurdert av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør) som ikke meldepliktig fordi den ikke innbefatter personopplysninger. Likevel så vi det som etisk riktig å kreditere deltakernes arbeid. Sikt anbefalte å henvise til deltakernes utviklingsprosjekter, der vi trekker fram ikke-personidentifiserte eksempler. Alle ble spurt, og alle ønsket å bli henvist til.

Resultater om hvordan samarbeid mellom universitet og skole bidrar til forskningsbasert utviklingsarbeid og organisasjonslæring rettet mot relevant praksislærerutdanning

Her presenteres resultater om hvordan samarbeid mellom universitet og skole kan bidra til forskningsbasert utviklingsarbeid og organisasjonslæring rettet mot relevant praksislærerutdanning. Presentasjonen er strukturert

etter utviklingssekvensene knyttet til analysekategoriene. Under tredje sekvens, gjennomføringen, har vi valgt å ta med tre eksempler fra deltakerne utviklingsprosjekter, ett fra hvert av skolens satsingsområder. Deretter drøfter vi resultatene som relevant kunnskapsgrunnlag i lærerutdanningen.

Sekvens 1: dialogkonferanse preget av medvirkning

Dialogkonferansen representerte starten på praksislærerutdanningen del 2 med søkelys på aksjonsforskningsbasert utviklingsarbeid, profesjonslæring og organisasjonslæring. Dialogkonferansen ble planlagt i nært samarbeid med skoleledelsen, slik at oppgaver og innhold tok utgangspunkt i skolens behov. Lærerne hadde i samarbeid med skolens ledelse i forkant vært med på å utforme skolens satsingsområder («norsk i alle fag», «kvalitet og vurdering» og «livsmestring») gjennom medvirknings- og dialogprosesser. Ifølge ledelsen og lærerrepresentanter var det imidlertid behov for å utvikle en felles forståelse av satsingsområdene.

Hensikten med dialogkonferansen var å kartlegge erfarte utfordringer deltakerne så behov for å utvikle kunnskap om. Oppgaver om hvor deltakerne så behov for utvikling knyttet til skolens satsingsområder, ble drøftet i tolv dialoggrupper med erfaringsdeling i plenum. Alle gruppene var sammensatt av en–to lærerutdannere fra YLU og ti–tolv lærere og ledere fra skolen. Den første oppgaven handlet om «hvor skoen trykker», knyttet til temaet. Den andre handlet om hvilke muligheter deltakerne så for utvikling, og den tredje om hvordan mulighetene som kom fram, kunne følges opp.

Kartleggingen identifiserte klart behov for styrket samarbeid mellom YLU og skolen gjennom forskningsbasert utviklingsarbeid. Deltakerne hadde behov for samarbeid om å utvikle bedre struktur for erfaringsdeling: «Bruke tid på å snakke sammen, utveksle erfaringer og dele kunnskap i team» (deltaker). Kartleggingen viste også at deltakerne var opptatt av ulike didaktiske og organisatoriske utfordringer innen satsingsområdene som de ønsket å imøtekomme gjennom utviklingstiltak.

Deltakerne ønsket utviklingsprosjekter i egen praksis i tett FoU-samarbeid med lærerutdannere fra YLU. Samtlige deltakere uttrykte behov for forskningsbaserte utviklingstiltak knyttet til skolens satsingsområder, eksempelvis språkutvikling i yrkesutdanningen: «Fokus på helhetlig yrkeskompetanse inkluderer også språket» (deltaker). Resultatene fra dialogkonferansen utgjorde broen til andre sekvens.

Sekvens 2: medvirkningsbasert planlegging av praksislærerutdanningen del 2 med utgangspunkt i erfarte utfordringer

Resultater ble fulgt opp i dialogmøter med samme struktur og deltakere. Et sentralt mål var at deltakerne i samarbeid med lærerutdannerne skulle utvikle et teoretisk og praktisk grunnlag for å kunne gjennomføre endringsprosesser i skolen gjennom FoU-samarbeidet med YLU. Hensikten var at utdanningen skulle bidra til profesjonslæring og organisasjonslæring. Et mer langsiktig mål var at skolen som organisasjon skulle videreutvikles til en lærende organisasjon og universitetsskole.

Videre planlegging av praksislærerutdanningen del 2 skjedde i tett dialog med skoleledelsen, tillitsvalgte og prosjektledelsen, som også hadde nær dialog med lærerutdannerne for å ivareta prinsippet om medvirkning. Lærerutdannerne innebar undervisning og veiledning. Deltakerne var motivert, de oppfattet utdanningstilbudet som praktisk nyttig. Det var spesielt viktig at deltakerne fikk jobbe med utfordringer de var interessert i, og at de følte at de ble tatt på alvor. Å delta i avgjørelsene helt fra starten av prosessen ble framhevet som særs viktig og positivt: «Stor frihet til å utforme eget prosjekt» (deltaker).

Sekvens 3: gjennomføring av utvikling og erfaringsdeling – relevant kunnskapsgrunnlag for lærerutdanningen

Deltakernes utfordringer dannet et viktig grunnlag for både innholdet i fellessamlingene og utviklingsarbeidene, jf. inndelingen i de tre satsingsområdene. I tillegg var utviklingsprosjektene forankret i organisasjonen for å sikre at profesjonsfellesskapet og enkeltindivider var i en kollektiv lærende utvikling. Samtidig ble innholdet påvirket underveis av deltakernes uttrykte behov for faglige innspill knyttet til satsingsområdene. Lærerutdannerne var opptatt av å ivareta prinsipper om erfaringsforankring, relevant input, medvirkning og erfaringsdeling. Eksempler på temaer i utviklingsprosjektene var: Fagfornyelsen knyttet til yrkesdidaktikk og yrkesretting, samarbeid med arbeidsliv, integrert språk- og fagopplæring, utvikling av lese- og skrivekompetanse på mikro-, meso- og makronivå, kvalitet og vurdering knyttet til motivasjon, relevans, mestring og elevmedvirkning for økt kvalitet i opplæringen samt LK20 og definisjoner knyttet til livsmestring og hva det handler om (planene).

Innholdet i plenumsforelesninger på hver samling dreide seg i hovedsak om teoretiske og metodologiske perspektiver på aksjonsforskning som tilnærming for utviklingsprosjektene, og om organisasjonslæring. Teorien ble fulgt opp i parallelle sesjoner i henhold til skolens tre satsingsområder. Lærerutdannerne bidro med forelesninger i plenum samt faglige innspill og veiledning i sesjonene. Utviklingsprosjektene ble organisert ut fra deltakernes erfarte utfordringer knyttet til valgt satsingsområde. Det var frivillig om deltakerne ville ta eksamen eller ta praksislærerstudiet som etterutdanning, der 73 deltakere tok eksamen. De fleste utviklingsprosjektene ble gjennomført i grupper, mens enkelte deltakere ønsket å gjennomføre utviklingsprosjektet alene, eller uten kolleger i samarbeid med sine elever.

Deltakerne ønsket å bruke mest tid i de parallelle sesjonene og kollegagruppene: «Færre fellesforelesninger. Det vil si at lærings- og erfaringsdelingen må foregå innenfor valgt satsingsområde» (logg). Et eksempel på fellesforelesning var aksjonsforskning og teori om et målrettet, planlagt og systematisk gjennomført utviklingsprosjekt. Et annet eksempel fra parallellsesjonene handlet om teoriøker knyttet til hvordan deltakerne kunne utvikle praktisk-teoretiske helhetlige elevoppgaver i sitt utviklingsprosjekt. Eksempler og erfaringer ble delt og drøftet, og deltakerne fikk veiledning i gruppene av lærerutdannerne.

Organiseringen av skolens tre parallelle sesjoner knyttet til skolens tre satsingsområder bidro til forankring av utviklingsprosjektene til de enkelte satsingsområdene. I gruppene ble studiets to arbeidskrav, som omhandlet utviklingsprosessen i deltakernes prosjekter, presentert med respons fra både lærerutdannerne og kolleger. Det var helt sentralt at vi lærerutdannere la til rette for deltakernes medvirkning før, under og etter samlingene. Eksempler på positiv respons fra deltakerne underveis var liknende utsagn: «Temaer som var meget relevant og interessant»; «Jevnlig og god veiledning fra en positiv og engasjert veileder»; «Delingen mellom gruppene underveis» (deltakerlogger).

Den siste samlingen var organisert som en erfaringsdelingskonferanse der alle gruppene presenterte sine utviklingsprosjekter med respons fra lærerutdannerne og lærerkollegiet. Noen presentasjoner var felles, andre var i parallelle sesjoner ut fra satsingsområdene. Det var viktig at deltakerne kunne velge hvilke presentasjoner de ville høre. Deltakerne uttrykte stor nytteverdi: «Avslutningen var virkelig flott gjennomført og ikke minst en lærerik dag»; «At vi måtte presentere det vi hadde gjort foran alle lærere, ledelse og kolleger» (deltakerer).

Eksempler fra deltakernes utviklingsprosjekter

Prosjektrapportene viser at alle deltakerne tok utgangspunkt i identifiserte erfarte utfordringer i sin praksis knyttet til skolens satsingsområder. Prosjektrapportene dokumenter at alle deltakerne gjennomførte utviklingsprosjekter med ulike former for didaktiske utprøvinger. Prosjektrapportene inkluderte forskningsbaserte evalueringer av utviklingsprosessen underveis og til slutt, for eksempel i form av kvalitative og kvantitative spørreundersøkelser, observasjon, elevtekster, logg og intervju av elever. Det ble utviklet didaktiske verktøy eller vurderingsverktøy knyttet til språkutvikling, oppgaver knyttet til yrkesretting og yrkesrelevans, tverrfaglige oppgaver, opplegg for samarbeid skole–arbeidsliv, strukturer for samarbeid internt mellom lærerne, samarbeidsverktøy og utvikling av delingskultur.

Eksempler på sitater om deltakernes erfaringer i prosjektrapportene var: «Arbeidet har også gitt oss mer kunnskap og forståelse for at det er mange faktorer som påvirker oss lærere i planlegging av det pedagogiske arbeidet»; «Flertallet av elevene opplever det som nyttig og positivt både å dokumentere egne arbeidsprosesser og å få tilbakemeldinger på disse [...]»; «Flere elever opplevde at prosessorientert skriving var motiverende fordi de fikk konkrete tilbakemeldinger og mulighet til å forbedre teksten sin underveis» (prosjektrapporter). Prosjektrapportene viste at deltakerne erfarte viktigheten av individuell og kollektiv profesjonslæring: «Vi har hatt stort utbytte av å jobbe med denne utviklingsoppgaven. Den har gitt oss en dypere forståelse og kunnskap om hvor viktig det er å ha gode helhetlige yrkesoppgaver.» Mange så også muligheter for videreføring av utviklingsprosjektene og overføring av resultatene til andre programområder på skolen: «[...] denne måten å arbeide på bør vektlegges i undervisnings- og vurderingsarbeid, dersom en ønsker å styrke både motivasjon og læringsutbytte hos elevene», «videreføre resultatene fra vgl til vg2 for å styrke kvaliteten i vurderingsarbeidet» og «[...] erfaringene og refleksjonene vi har med oss fra utviklingsarbeidet er ikke begrenset til et samarbeid mellom norsk og kjøretøy, men kan være nyttig for alle programfag knyttet opp til språkfagene, dvs. engelsk på VG1 og norsk på VG2» (prosjektrapporter).

Videre presenterer vi hvordan lærernes erfarte utfordringer ble utviklet gjennom didaktiske tiltak i tre konkrete eksempler fra utviklingsprosjektene (P1, P2 og P3). 73 deltakere fordelt i 29 utviklingsprosjekter gjennomførte studiet med eksamen. Et eksempel fra hvert av skolens tre satsingsområder følger videre:

Tabell 2. Hvordan deltakerne i de 29 prosjektene fordelte seg på skolens tre satsingsområder

Satsingsområde	Norsk i alle fag	Kvalitet og vurdering	Livsmestring
Antall grupper og deltakere	8 grupper med til sammen 29 deltakere	11 grupper med til sammen 27 deltakere	10 grupper med til sammen 17 deltakere
	Eksempelprosjekt P1: Godejord et al. (2023)	Eksempelprosjekt P2: Berteussen & Fagerli (2023)	Eksempelprosjekt P3: Basit et al. (2023)

Satsingsområdet «norsk i alle fag»

Innen satsingsområdet «norsk i alle fag» dreide utfordringene seg mye om leseforståelse, språk og begrepsforståelse både i programfagene og i for eksempel matematikk. Korrekt dokumentasjon i helsearbeiderfaget, norskferdigheter knyttet til å få lærlingplass i elektro samt skriveferdigheter knyttet til sjangerpedagogikk var utfordringer hvor lærerne så behov for mer tverrfaglig samarbeid. Mangelfull språkkompetanse generelt hos voksne elever var også utfordringer lærerne erfarte og ønsket å gjøre noe med.

Utviklingsprosjektet «Norsk i alle fag – elektro» (P1, s. 1) var utarbeidet av tre naturfaglærere ved vg1 elektro og datateknologi i opplæring for voksne. Utgangspunktet for prosjektet var at lærerne erfarte at de voksne deltakerne har vansker med å skaffe seg læreplasser på grunn av mangelfulle norskferdigheter. Målsettingen var å styrke elevenes norskferdigheter gjennom å integrere norsk i yrkesopplæringen. Samtidig bygde lærerne nettverk til et opplæringskontor som formidler lærekontrakter. Prosjektet tok utgangspunkt i et oppdrag fra opplæringskontoret som innebar et undervisningsopplegg om beregning av strømproduksjon på to solcellepaneler. Lærerne identifiserte ord de mente var nødvendig at deltakerne forsto og kunne omsette i handling for at de skulle kunne utføre oppdraget. I den forbindelse jobbet de mest med gråsomeord, som de, sammen med fagbegreper, erfarte var den største utfordringen. En aksjon i P1 handlet om hvordan deltakerne jobbet med gråsomeordet «installere» ved å forklare ordet, og med ordet som verb, substantiv og adjektiv. En annen aksjon innebar utarbeidelse av en liste med gråsomeord som lærerne utfordret deltakerne til å jobbe med på tilsvarende måte. Prosjektet ble gjennomført i to klasser ved vg1 elektro og datateknologi i opplæring for voksne. En positiv erfaring fra prosjektet, sagt med lærernes egne ord, var:

I gruppearbeidet ved forberedelse til muntlige fagsamtaler gledet det oss å høre at deltakerne snakket norsk og brukte både gråsoner og fagbegreper. Under fagsamtalene var det helt tydelig at deltakerne la vekt på å bruke faglige begreper og vise at de forsto dem. Eksempel på dette er framstille, virkningsgrad og energibærer. (P1, s. 15)

Satsingsområdet «kvalitet og vurdering»

Utfordringer innen temaet «kvalitet og vurdering» dreide seg blant annet om at vurderingsgrunnlaget ikke alltid er tilstrekkelig klart, yrkesrelevant og helhetlig. Sammenhengen mellom teori og praksis og mellom fag kan også være utilstrekkelig i oppgaver og vurderingsgrunnlag. Det var også utfordringer knyttet til at kompetansemålene i læreplanen kan være for mange, for «skolske», for generelle og vanskelige å forstå. Lærerne presiserte at lærere, veiledere og elever trenger felles forståelse av vurderingsgrunnlaget. Læreres samarbeid om vurdering og vurderingsgrunnlag (oppgaver) kunne også bli bedre. Iblant manglet det dokumentasjon fra lærere om gjennomførte oppgaver og vurdering av elever grunnet vikarer, mange ulike lærere. Det var også behov for vurdering som tidlig fanger opp elever med svake læreforutsetninger, slik at opplæringen kan tilpasses. Det manglet avsatt tid og system for tilbakemelding eller vurdering av elever, for eksempel i kroppsøving hvor det er store klasser. I tillegg var det behov for at elever i større grad og mer regelmessig vurderer lærerens undervisning som grunnlag for utvikling. I tillegg var det behov for å styrke og koordinere samarbeid i profesjonsfellesskap samt forankring og utvikling av skolens pedagogiske plattform.

Utviklingsprosjektet P2 ble utarbeidet av to kontaktlærere for hver sin klasse på vg2 automatisering med tittelen «Fange opp svake elever tidlig: metoder for kartlegging og vurdering» (P2, s. 2). Lærerne erfarte utfordringer med at kunnskapsnivået til elevene ved oppstart hadde gått ned, selv om karaktergjennomsnittet var det samme. Målet var å imøtekomme utfordringene ved å utvikle enkle metoder for å kartlegge elevens kompetansenivå for å tilpasse undervisningen bedre til elevenes læreforutsetninger og for å kunne gi tilbakemeldinger med god kvalitet. Lærerne utviklet et kartleggingsskjema rettet mot å fange opp elevenes læreforutsetninger. I tillegg utviklet de et vurderingsskjema med sentrale temaer fra aktuelle undervisningsøkter: «Dette skjemaet har et fast oppsett med en vurderingsskala som består av under, middels og over i faste kolonner. Skjemaet ble laget slik at det enkelt kan tilpasses ønsket situasjon og at det skal være enkelt å gjøre endringer» (P2, s. 7). Lærerne poengterte at vurderingsskjemaet ikke måtte

være for omfattende, maksimalt én side. Videre at det skulle være enkelt å tilpasse ønsket vurderingssituasjon. Selv om utformingen innebar en type avkryssningsskjema med stikkord over temaer elevene mestret, noe som ga lite kvalitativ informasjon, ble elevmedvirkning vektlagt, siden skjemaet dannet grunnlaget for elevsamtaler og undervisningsvurdering - dette innebar medvirkning som styrker tilpasset opplæring.

Satsingsområdet «livsmestring»

I satsingsområdet «livsmestring», som er et tverrfaglig tema i LK20, dreide utfordringene seg om hvordan lærerne kunne innlemme temaet livsmestring i undervisningen gjennom helhetlige yrkesoppgaver som en integrert del av yrkesopplæringen. Lærerne erfarte et økende antall elever som opplever manglende livsmestring og utfordringer knyttet til blant annet psykisk helse. Lærerne opplevde at de manglet didaktiske verktøy og kunnskap om eksempelvis hvordan elevene kan få kontroll over sin egen personlige økonomi. Opplæring til elever med for eksempel sosial angst og dysleksi var også utfordringer som ble relatert til livsmestring, likedan elevs manglende motivasjon og mestringsfølelse som følge av undervisningsøktens lengde, tidsfrist for innlevering og tidspunkt for vurdering fra lærer. Lærerne erfarte også utfordringer knyttet til gode elev–elev-relasjoner og lærer–elev-relasjoner samt hvordan elevmedvirkning kan implementeres.

Utviklingsprosjektet P3 «Livsmestring og personlig økonomi» var et tverrfaglig samarbeid mellom en mattelærer ved vg1 helse- og oppvekstfag og to yrkesfaglærere på vg2 barne- og ungdomsarbeiderfag. Ideen bak prosjektet var at lærerne mente at det kunne være en sammenheng mellom livsmestring, god psykisk helse og kontroll over sin egen personlige økonomi (P3, s. 3). Lærernes for forståelse var i så måte at dagens unge blir utsatt for mye press, eksempelvis fra sosiale medier, som kan bidra til at de tar dårlige økonomiske valg som får uheldige konsekvenser for deres personlige økonomi. Utviklingsprosjektet ble derfor sentrert rundt å utvikle et felles didaktisk verktøy om personlig økonomi. Målet var følgelig at elevene skulle utvikle kunnskap for å få kontroll og oversikt over egen økonomi, noe som i sin tur skulle legge grunnlaget for god psykisk helse og opplevelse av livsmestring. Samtidig er det relevant kunnskap som for eksempel barne- og ungdomsarbeider. I forkant av undervisningen ble elevenes læreforutsetninger kartlagt gjennom den didaktiske relasjonsmodellen og SØT-modellen (situasjonen nå, ønsket situasjon og tiltak). I

tillegg ble det gjennomført en undersøkelse – både i forkant og i etterkant av undervisningen – for å kartlegge elevenes læringsutbytte. Utprøvingen i prosjektet innebar utviklingen av det didaktiske verktøyet som innebar et undervisningsopplegg med praksisrettet teori knyttet til praktiske oppgaver. Undervisningsopplegget ble utprøvd i fire ulike klasser ved henholdsvis vg1 helse- og oppvekstfag og vg2 barne- og ungdomsarbeiderfag.

Elevenes tilbakemeldinger viste tydelig at undervisningsopplegget traff elevenes erfarte behov for å lære om aktuelle temaer: «Blant elevene på barn- og ungdom ble det påpekt ønske om mer informasjon om skatt, skattekort og frikort» (P3, s. 9). Lærerne trakk også fram egne erfaringer fra utviklingsprosjektet: «[V]i er mange erfaringer rikere og har lært hverandre bedre å kjenne som kolleger og samarbeidspartnere» (P3, s. 14). Lærernes erfaringer peker her, slik vi forstår det, mot både profesjonslæring og organisasjonsutvikling i skolen.

Analyse av aksjonsforskningsbaserte utviklingsprosjekter: profesjonslæring og organisasjonslæring

Lærernes profesjonalitet kom tydelig til uttrykk i hvordan de identifiserte og uttrykte utfordringene i egen praksis. Samtidig er det svært interessant at deltakerne her gjennomførte aksjonsforskningsbaserte utviklingsprosjekter som de dokumenterte i tilknytning til satsingsområdene. Her utviklet lærerne sin profesjonelle praksis gjennom for eksempel samarbeid mellom fellesfaglærere i norsk og yrkesfaglærere om å integrere norskfaget i yrkesopplæringen. Det skjedde gjennom tverrfaglige helhetlige oppgaver hvor autentiske praktiske yrkesoppgaver var utgangspunktet for både yrkesfag- og norskundervisningen. Prosjektene bidro her til utvikling av relevant profesjonskunnskap både for den enkelte, for skolen og for lærerutdanningen. Her ser vi store erfaringsdelingsressurser til både skolefeltet og lærerutdanningen; både erfaringene fra og innholdet i utviklingsprosessen ga relevant kunnskapsgrunnlag for YLU.

Analysen av de tre utviklingsrapportene viser at deltakerne tok utgangspunkt i egne erfaringer og identifiserte didaktiske utfordringer. Det er i tråd med hovedprinsippet i pedagogisk aksjonsforskning om at praktikere selv identifiserer utfordringer i sin praksis (Hiim, 2010). På den måten er prosjektene preget av demokratisk medvirkning, som anses som en viktig forutsetning for kollektiv profesjonslæring og organisasjonsutvikling (Eikeland, 2013; Hiim, 2013). P1 innebar for eksempel et autentisk oppdrag

i samarbeid mellom skole og bedrift. I P2 handlet det om at elevenes læreforutsetninger er svakere enn tidligere. I P3 handlet det om elevenes autentiske utfordringer knyttet til personlig økonomi, noe som var relevant for elevenes livsmestring og som elevene også kunne anvende i yrkesfaget som barne- og ungdomsarbeidere. Den solide forankringen i deltakernes identifiserte utfordringer anser vi som en viktig suksessfaktor i denne studien. Forankringen bidro til stort engasjement fra lærerne. De opplevde at de fikk anerkjennelse for sitt arbeid, som bidro til utvikling av deres profesjonelle praksis, og som i sin tur bidro til organisasjonslæring.

Deltakernes vurdering av praksislærerutdanningens betydning for profesjonslæring og organisasjonsutvikling: relevant kunnskapsgrunnlag for YLU

Deltakernes evaluering av praksislærerutdanningen viste at de aller fleste opplevde at aksjonsforskningsbaserte utviklingsprosjekter knyttet til et av satsingsområdene, i høy grad var nyttige og utviklende for lærernes profesjonelle praksis: «Veldig bra som helhet» (deltaker). Tilsvarende var det for den muntlige eksamensformen, gjennomført som erfaringsdelingskonferanse, og likedan at utdanningen var skolebasert, der noen uttrykte at dette var avgjørende for deres deltakelse fordi denne formen ga rom for møteplasser med individuell og kollektiv profesjonslæring. Evalueringen viste at praksislærerutdanningen del 2 generelt ble opplevd veldig positiv og relevant fordi den var erfaringsbasert, medvirkningsbasert og bidro til profesjonslæring og organisasjonslæring: «De frie og åpne mulighetene til å velge innhold i gruppens utviklingsarbeid»; «Det bør være flere slike samlinger» (deltaker). En annen deltaker reflekterte rundt hvor lite profesjonslæring som kommer elevene til gode etter tidligere konferanser, og sa: «Det bør budsjetteres med at lærere må mer direkte med i utviklingsarbeid slik som i LUSY-prosjektet. Ikke bare i forskningsøyemed, men som en del av driften og arbeidet med kontinuerlige forbedringer.» I tillegg ble en annen positiv faktor framhevet av andre deltakere: «Ledelsen studerer på lik linje med ansatte» og «[l]edelsen virket motivert til å tilrettelegge for at videre arbeid med resultater fra utviklingsprosjektene kan skje i neste skoleår». Økt mestringsopplevelse og yrkesstolthet kom også til uttrykk fra flere: «Vi fikk en anerkjennelse fra OsloMet og YLU om at vår forskning vil bli brukt som et eksempel til andre som kommer etter og at dette var

et nybrottsarbeid vi har utført»; «Stolthet til yrket vi har og utøver hver dag»; «Respekt og samhold kolleger imellom og for det vi får til sammen» (deltakere). I tillegg framhevet deltakerne at det er viktig at skolens satsingsområder gjenspeiles i lærerutdanningens innhold.

Analysen viser at medvirkningsbasert samarbeid mellom YLU og skolen bidro til både aksjonsforskningsbasert utviklingsarbeid og relevant praksislærerutdanning i tråd med hovedprinsipper for aksjonsforskning (Eikeland, 2012; Hiim, 2010). Suksessfaktorene var at praksislærerutdanningen var skolebasert, og at innholdet – inkludert prosjektene – tok utgangspunkt i deltakernes erfarte utfordringer (medvirkning). Utviklingsprosjektene førte til profesjonslæring og organisasjonslæring. Utfordringer som kom fram, var hovedsakelig deltakernes behov for mer tid til utviklingsprosjektene og mer tid i gruppene, og at utdanningen innebar mye arbeid for 15 stp. I tillegg ble resultatene relevant kunnskapsgrunnlag for lærerutdanningens innhold og, ikke minst, profesjonslæring for lærerutdannerne, som utdypes i kapittel 15.

Relevant praksislærerutdanning gjennom aksjonsforskningsbasert utviklingsarbeid og organisasjonsutvikling

Her drøftes hvordan samarbeid mellom YLU og skolen gjennomføres i form av aksjonsforskningsbasert utviklingsarbeid og organisasjonslæring for relevant praksislærerutdanning. Vi drøfter også hvordan resultatene kan bidra til ny kunnskap om utvikling av lærernes profesjonelle praksis, av skolen som organisasjon og av relevant kunnskapsgrunnlag i lærerutdanningen. Avslutningsvis vil vi vise til noen implikasjoner om sentrale prinsipper for innhold og organisering av en slik praksislærerutdanning som bidrag til relevant lærerutdanning.

I resultatene belyste vi hvordan en skolebasert praksislærerutdanning del 2 med vekt på utviklingsarbeid og -kompetanse kan planlegges og gjennomføres, hvilke utfordringer deltakerne sto overfor, og hvilke muligheter de så for løsninger gjennom sine utviklingsprosjekter. Planleggingen av praksislærerutdanningen del 2 foregikk i fellesskap blant deltakerne, gjennomføringen skjedde i den profesjonelle konteksten, og refleksjonen skjedde i fellesskapet mellom deltakerne. Det foregikk en gjensidighet mellom den enkelte lærer og lærerkollektivet ved at lærernes tenkning og

kunnskapsutvikling ble påvirket av den sosiale og kulturelle konteksten i studiesamlingene ved skolen. Konteksten ble på den måten formet av deltakerne i samspill med lærerutdannerne. Erfaringslæringen ble dermed både en indre prosess og en sosial prosess. Kvaliteten på dette samspillet hadde betydning for kunnskapsutviklingen. I den kollektive refleksjonen rundt det deltakerne erfarte, ble tanker konstruert om til nye handlinger i prosjektet (Kolb, 2012; Eikeland, 2013; Sylte, 2015).

Vi la til rette for at deltakerne skulle bruke sin erfaringskunnskap som grunnlag for videre utvikling av profesjonskunnskap. Det samme skulle vi gjøre. Tiltak som integrering av språkopplæring i programfagene viser viktigheten av et helhetlig kompetansesyn i tråd med et pragmatisk teoretisk perspektiv (Darling-Hammond et al., 2017; Dreyfus & Dreyfus, 1986; Hiim, 2013, 2022; Schön, 1983; Sylte, 2021). Samtidig sier det også noe om behov for mer tverrfaglig samarbeid mellom fellesfag- og yrkesfaglærerne om yrkesrelevant opplæring. Et slikt samarbeid vil samtidig kunne utvikle kollektiv profesjonslæring for både lærerne, lederne og lærerutdannerne. I rapportene og evalueringen kom det klart fram et ønske om gjensidig profesjonsrelevant kollektiv læring mellom partene for å få organisasjonen til å fungere bedre, noe som igjen kan lede til organisasjonsutvikling (Karlsen & Veium, 1993).

Frirommet, som Eikeland (2013) var opptatt av at den skolebaserte praksislærerutdanningen skulle gi, ga nettopp rom for læring i aksjonsforskningsprosessen. Både profesjons- og organisasjonslæringen kan her ses som organiserte former for erfaringslæring i flere ledd (Sylte, 2015). Deltakernes lærte gjennom praksislærerutdanningen, hvor de fikk undervisning og veiledning av lærerutdannerne knyttet til egne utviklingsprosjekter. Det innebar at så vel lærerutdannerne som deltakerne ble oppmuntret til å identifisere utfordringer og mønstre i sin praksis gjennom utviklingsprosjektene der de selv lærte av erfaringen med utprøvinger og refleksjon over egen praksis. Deltakerne endret og utviklet dermed sin profesjonelle praksis gjennom utprøvingen av en ny praksislærerutdanning del 2. Samtidig lærte lærerutdannerne i aksjonsforskningsprosessen gjennom praktiske didaktiske handlinger, kritisk analyse, refleksjon og vurderinger av egne og deltakernes utprøvinger for så å videreutvikle de didaktiske handlingene, som ble nøye dokumentert. Både utviklingen av relevant profesjonskunnskap og organisasjonslæringen i skolen var således preget av medvirkning og erfaringslæring. Ifølge Kolb (2012) skjer læringen gjennom erfaring fra handling, analyse og refleksjon over handling og deretter

generalisering ved å se etter spesielle mønstre, hvilke konklusjoner som kan trekkes, og hva man har lært eller kan lære av dette. Deretter utarbeides nye planer på bakgrunn av refleksjon, erfaring, læring og endret atferd, og man ser etter alternative handlinger. Refleksjonen over erfaringen og læringen skjedde i denne sirkulære prosessen.

Profesjonslæring og organisasjonsutvikling: muligheter og utfordringer

Temaene deltakerne valgte, hadde tydelig forankring i skolens tre satsingsområder. I den forbindelse vil vi framheve betydningen av at hele skolen, yrkesfaglærere, fellesfaglærere og ledelsen var involvert i studien om praksislærerutdanningen del 2. Vi vil også framheve betydningen av at studiet i sin helhet ble gjennomført ved skolen. Hele 73 deltakere ved skolen avla eksamen. Det er liten tvil om at studiet, som var skolebasert, bidro til å rekruttere flere til utdanningen enn tradisjonell undervisning på campus samtidig som det også ga frirom til dialog og refleksjoner mellom partene. At utviklingsprosjektene ble presentert på en heldags erfaringsdelingskonferanse ved skolen, opplevdes svært nyttig. Praksislærerutdanningen del 2 bidro til både profesjonslæring og organisasjonsutvikling.

Selv om utsagn om prosjektene var gjennomgående positive, ble samtidig tidsfaktoren pekt på som en vesentlig utfordring. På en side ble tidsutfordringene knyttet både til samarbeid internt og til FoU-samarbeid om gjennomføringene av utviklingsprosjektene. På en annen side hadde ledelsen gitt lærerne tid til utviklingsarbeidet. Både sterk grad av medvirkning og forankring i alle ledd, ikke minst i ledelsen, er en forutsetning for endring og utvikling (Argyris, 1990; Eikeland, 2013). Møteplassene gjennom samlingene ved praksislærerutdanningen del 2 ble viktig for å organisere og systematisere kollektiv og individuell erfaringslæring gjennom det daglige arbeidet. På tross av opplevd tidspres ønsket flere å fortsette FoU-samarbeidet med YLU. Resultatene sier noe om hvor meningsfullt og relevant lærerne opplever slikt FoU-samarbeid. Disse resultatene kan være bidrag til tiltak på utfordringene som tidligere forskning viser, og være i tråd med føringerne i L2025 (Canrinus et al., 2017; Hiim, 2017; KD, 2017; Sylte, 2020).

Argyris (1990) påpeker viktigheten av at ledelses- og kommunikasjonsformen i organisasjonen er preget av en feedback-kultur. Det var nettopp det vi forskerne erfarte i deltakernes prosjekter. Som ledd i utvikling av

en lærende organisasjon erfarte vi at dialogkonferanser og -møter er hensiktsmessig i både kartleggingen, planleggingen og gjennomføringen av praksislærerutdanningen del 2. Møteplassene mellom YLU og skolen ble således organisert som lærende møter med mål om organisasjonslæring, noe som er et viktig prinsipp for organisering av praksislærerutdanning (Eikeland, 2013; Hiim, 2010; Hiim & Hippe, 2001; Sylte, 2021).

Relevant kunnskapsgrunnlag i lærerutdanningen

Den systematiske erfaringsdelingen gjennom møteplassene underveis i utviklingsprosessen ble helt vesentlig for selve organisasjonsutviklingen i skolen. Resultatene tyder på at slike skolebaserte utdanninger med vekt på utviklingsprosjekter og erfaringsdeling gir både relevant profesjonslæring og organisasjonslæring. Den kollektive profesjonslæringen leder også til organisasjonsutvikling (Eikeland, 2012, 2013). I tillegg var FoU-samarbeidet profesjonsrelevant og utviklende for lærerutdannere og lærerutdanningsinstitusjonen. En forutsetning er imidlertid at erfaringene og resultatene gjenspeiles i lærerutdanningens innhold, noe som fremdeles er en utfordring (Canrinus et al., 2017; Heggen et al., 2015; Lyckander & Spetalen, 2022). Søkelys på medvirkning, aksjonsforskningsbasert utvikling, profesjonslæring og organisasjonslæring blir dermed viktige prinsipper for innholdet i del 2 av praksislærerutdanningen.

I denne delen av praksislærerutdanningen har vi vektlagt profesjonslæring og utvikling av skolen som lærende organisasjon gjennom aksjonsforskningsbaserte utviklingsprosjekter. Utviklingsprosessene i studien handlet om erfaringsbasert læring, utdanning, utvikling og aksjonsforskning. Integrering av arbeid, læring, utdanning, utvikling, organisasjonslæring og forskning preget av medvirkning i alle ledd er et hovedprinsipp. Denne integreringen ble lagt vekt på i praksislærerutdanningen del 2, og i alle tiltakene som er gjennomført i forbindelse med denne studien. Våre tiltak skiller seg fra mange andre utviklingsforsøk som er blitt gjennomført. Vi har ikke hatt et ensidig søkelys på å anvende teorier i praksis, men har heller rettet oppmerksomheten mot å utvikle kunnskap og teori fra praksis. Å utvikle kunnskap og teori er viktige prinsipper for organisering av den nye praksislærerutdanningen. Resultatene gir også relevant kunnskapsgrunnlag for lærerutdanningen og lærerutdannerne samtidig som kvalifiserte praksislærere vil bidra til relevant lærerutdanning.

Konklusjon

Resultatene fra denne aksjonsforskningen førte til en ny emneplan for praksislærerutdanningen del 2. Det var behov for en plan som er spesifikt innrettet mot utvikling av praksislærernes FoU-kompetanse knyttet til samarbeid, profesjonsfellesskapet og skolen som lærende organisasjon. Den nye planen bygger på resultater fra LUSY-prosjektet. Prinsippene som vektlegges, er relevante for praksislærerutdanning generelt. For det første må praksislærere ha dyp kompetanse om kvalitetsutvikling i skole og lærerutdanning. Søkelyset må rettes mot å legge til rette for lærende møter og utvikling av skolen som lærende organisasjon. For det andre må det vektlegges at forsknings- og utviklingsarbeid knyttes til veiledning og utvikling i egen organisasjon. FoU-samarbeid med lærerutdanningsinstitusjon er også et sentralt tema (OsloMet, 2023). To hovedprinsipper er at utdanningen skal gi rom for medvirkning i valg av innhold, oppgaver og organisering, og at deltakernes utviklingsprosjekter i stor grad skal være basert på erfarne utfordringer. Hovedhensikten er at deltakerne skal kvalifiseres for å bidra til relevant lærerutdanning, og at praksislærerutdanningen skal være profesjonsrelevant for praksislærer- og lærerutdanneroppgaven.

Resultatene peker også på behov for videre styrking av samarbeid mellom universitet og skole. Det er behov for kollektiv profesjonslæring og utviklingsarbeid gjennom samarbeid om medvirknings- og aksjonsforskning basert utviklingsarbeid i skolen. Samtidig viser resultatene behov for styrking av profesjonslæring og utviklingsarbeid internt ved lærerutdanningen, noe som er utdypet i kapittel 15.

Forfatterbiografier

Sigrun Saur Stiklestad er førsteamanuensis ved Institutt for yrkesfaglærerutdanning ved OsloMet – storbyuniversitetet ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier. Hun har lang erfaring som lærerutdanner på bachelornivå i helse- og oppvekstfag og masternivå i yrkespedagogikk. Hun har også erfaring som yrkesfaglærer i voksenopplæringen i helse- og oppvekstfag. Hennes forskningsinteresser er knyttet til voksnes læring, erfaringslæring, livslang læring, elever med minoritetsbakgrunn, helsearbeiderfaget og barne- og ungdomsarbeiderfaget.

Ann Lisa Sylte er professor i pedagogikk ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier ved Institutt for yrkesfaglærerutdanning ved OsloMet – storbyuniversitetet. Sylte har doktorgrad i utdanningsvitenskap. Hun har omfattende erfaring fra forskning, undervisning og veiledning ved bachelor- og masterutdanningene i yrkespedagogikk, universitets- og høyskolepedagogikk og er nå emneansvarlig for flere doktorgradskurs ved lærerutdanningens doktorgradsprogram. Sylte har vært forskningsleder ved instituttet og er nå prosjektleder for aksjonsforskningsprosjektet «Lærerutdanningsskoler i yrkesfaglærerutdanningen» (LUSY). Syltes forskning og publikasjoner er hovedsakelig innen det yrkespedagogiske og profesjonspedagogiske feltet knyttet til aksjonsforskning, profesjonspedagogikk, didaktiske prinsipper for relevant yrkes- og profesjonsutdanning, skoleutvikling og organisasjonsutvikling samt utvikling av samarbeid mellom universitet, skole og arbeidsliv.

Referanser

- Argyris, C. (1990). *Bryt forsvarsrutinene: Hvordan lette organisasjonslæring*. Universitetsforlaget.
- Canrinus, E. T., Bergem, O. K., Klette, K. & Hammerness, K. (2017). Coherent teacher education programmes: Taking a student perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 313–333. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1124145>
- Catelli, L. A., Costello, J. & Padovano, K. (2000). Action research in the context of a school–university partnership: Its value, problems, issues and benefits. *Educational Action Research*, 8(2), 225–242. <https://doi.org/10.1080/09650790000200119>
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1993). *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. Teachers College Press.
- Dahlback, J., Olstad, H. B., Sylte, A. L. & Wolden, A.-C. (2018). Utfordringer og muligheter i møtet mellom yrkesfaglærerutdanningen og pedagogisk praksis i videregående skole. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 8(3), 57–77. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.188357>
- Dahlback, J., Olstad, H. B., Sylte, A. L. & Wolden, A.-C. (2019). Yrkesfaglig lærerkompetanse i brede utdanningsprogram. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 4(1), 1–29. <https://doi.org/10.7577/sjvd.3234>
- Dahlback, J., Olstad, H. B., Sylte, A. L., & Wolden, A.-C. (2020). The importance of authentic workplace-based assessment: A study From VET teacher education. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 7(3), 302–324. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.7.3.3>
- Darling-Hammond, L. (Red.). (2005). *Professional development schools: Schools for developing a profession*. Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. D.C. Heath.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Free Press.

- Eikeland, O. (2012). Action research and organisational learning: A Norwegian approach to doing action research in complex organisations. *Educational Action Research Journal*, 20(2), 267–290. <https://doi.org/10.1080/09650792.2012.676303>
- Eikeland, O. (2013). Symbiotic learning systems: Reorganizing and integrating learning efforts and responsibilities between higher educational institutions (HEIs) and work places. *Journal of the Knowledge Economy*, 4, 98–118. <https://doi.org/10.1007/s13132-012-0123-6>
- Eikeland, O. (2022). *På sporet av en syvende forfatning: Aristoteles og den norske samarbeidsmodellen – makt, dialog og organisasjonslæring*. New Deal Publishing.
- Eikeland, O. & Berg, A. M. (1997). *Medvirkningsbasert organisasjonslæring og utviklingsarbeid i kommunene*. Kommuneforlaget.
- Elliott, J. (1998). *The curriculum experiment: Meeting the challenge of social change*. Open University Press.
- Emstad, A. B. (2023). *Samskapt kunnskapsutvikling i skole og lærerutdanning: der teori og praksis møtes*. Universitetsforlaget.
- Heggen, K., Smeby J.-C. & Vågan, A. (2015). Coherence: A longitudinal approach. I J.-C. Smeby & M. Sutphen (Red.), *From vocational to professional education* (s. 70–88). Routledge.
- Heggen, K. & Thorsen, K. (2015). Praksisopplæring – et felles prosjekt mellom høyskole og praksisskole. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(5), 362–374. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-05-05>
- Herr, K. G. & Anderson, G. L. (2015). *The action research dissertation: A guide for students and faculty* (2. utg.). SAGE Publications.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning: tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning: Hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv*. Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. (2016). Educational action research and the development of professional teacher knowledge. I E. Gunnarsson, H. P. Hansen, B. S. Nielsen & N. Sriskandarajah (Red.), *Action research for democracy: New ideas and perspectives from Scandinavia* (s. 147–161). Routledge.
- Hiim, H. (2017). Ensuring curriculum relevance in vocational education and training: Epistemological perspectives in a curriculum research project aimed at improving the relevance of the Norwegian VET. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 4(1), 1–19. <http://dx.doi.org/10.13152/IJRIVET.4.1.1>
- Hiim, H. (2022). How can collaboration between schools and workplaces contribute to relevant vocational education? Results of an action research project in the school-based part of Norwegian vocational education and training. *Vocations and Learning*, 16, 1–21 (2023). <https://doi.org/10.1007/s12186-022-09300-z>
- Hiim, H. & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere: yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap*. Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. & Sylte, A. L. (2024). Collaboration between educational institutions and the practical field in teacher education-epistemological perspectives in a project aiming to enhance relevance in vocational teacher education through the development of teacher education schools. *Social Education Research*, 5(2), 484–500. <https://doi.org/10.37256/ser.5220244488>
- Karlsen, J. I. & Veium, K. (1993). *Fra analyse til handling: Praktisk organisasjonsutvikling*. Cappelen Akademisk.
- Koenen, A.-K., Dochy, F. & Berghmans, I. (2015). A phenomenographic analysis of the implementation of competence-based education in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 50, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.04.001>
- Kolb, D. A. (2012). *Erfaringslæring – prosessen og det strukturelle grunnlag*. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 283–298). Samfundslitteratur.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene* (Strategi). https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net_11.10.pdf

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg., T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Gyldendal Akademisk.
- Lewin, K. (1947). *Group decisions and social change*. I G. E. Swanson, T. M. Newcomb & F. E. Hartley (Red.), *Readings in social psychology* (s. 197–211). Holt, Rinehart and Winston.
- Lyckander, R. H. & Spetalen, H. (2022). Profesjonskvalifisering for yrkesfaglærere: To ulike utdanninger, like godt forberedt for læreryrket?. *Acta Didactica Norden*, 16(1), Artikkel 19. <https://doi.org/10.5617/adno.9206>
- McNiff, J. (2017). *Action research: All you need to know*. SAGE Publications.
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – fordypning – forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Meld. St. 19 (2023–2024). *Profesjonsnære utdanninger over heile landet*. Kunnskapsdepartementet. Meld. St. 19 (2023–2024) - regjeringen.no
- Munthe, E., Solbakken, J. I., Hjetland, H., Hustad, B. C., Isaksen, T., Jahr, H. M., Maagerø, E., Rasmussen, J. & Werler, T. C. (2015). *Grunnskulelærerutdanningene etter fem år: status, utfordringer og vegar vidare* (Rapport nr. 5/2015). Følgjegruppa for lærarutdanningsreforma. OsloMet. (2023). *VEPRA6200 Profesjonsveiledning: prosessveiledning for kvalitetsutvikling i yrkesutdanning og yrkesfaglærerutdanning*. Programplaner og emneplaner - Student - minside
- Reason, P. & Bradbury, H. (2008). Introduction. I P. Reason, P. & H. Bradbury (Red.), *The SAGE handbook of action research: Participative inquiry and practice* (2. utg., s. 1–10). Sage.
- Schaug, R. M. & Herudsløkken, K. (2019). Undervisning og undervisningspraksis i yrkesfaglærerutdanning: yrkesfaglærerstudenters og praksislæreres perspektiv på lærerutdanning for og i praksis. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 4(1), 53–80. <https://doi.org/10.7577/sjvd.3218>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- St.meld. nr. 11 (2008–2009). *Læreren: Rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (Red.). (1997). *Grounded theory in practice*. SAGE Publications.
- Sylte, A. L. (2015). Aksjonsforskerrollen ved bruk av Bourdieus begreper sett i forhold til erfaringslæring – en analyse. I T. Inglar (Red.), *Erfaringslæring* (s. 114–138). Portal Akademisk.
- Sylte, A. L. (2017). *Didaktiske prinsipper for relevant yrkes- og profesjonsutdanning* [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Oslo og Akershus. Didaktiske prinsipper for relevant yrkes- og profesjonsutdanning | Skriftserien.
- Sylte, A. L. (2020). Predicting the future competence needs in working life: Didactical implications for VET. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 7(2), 167–192. <https://doi.org/10.13152/IJRJET.7.2.3>
- Sylte, A. L. (2021). *Profesjonspedagogikk: Relevant læring i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Winter, R. (1989). *Learning from experience: Principles and practice in action-research*. Falmer Press.

Tre eksempler fra lærernes utviklingsprosjekter

- Basit, A., Lindquist, L. & Sørensen, H. (2023). *Livsmestring og personlig økonomi*. OsloMet.
- Berteussen, S. K. & Fagerli, T. (2023). *Fange opp svake elever tidlig: Metoder for kartlegging og vurdering*. OsloMet.
- Godejord, J., Greftegreff, I. & Sorkmo, O. (2023). *Norsk i alle fag – elektro*. OsloMet.

KAPITTEL 6

Medvirkning og ledelse i aksjonsforskningsbasert utviklingsarbeid i skolen

Tove Andersen Offentlig ph.d.-kandidat, OsloMet – storbyuniversitetet
Gunn Vedøy Professor, Høgskulen på Vestlandet

Abstract: This chapter thematises participation and leadership in development work in an upper secondary school. According to the core curriculum, all school staff have a responsibility for developing their practice. Through the LUSY project ('Teacher Education Schools in Vocational Teacher Education'), leaders and teachers in upper secondary schools have collaborated systematically with teacher educators from the Department of Vocational Teacher Education at Oslo Metropolitan University on organisational learning and school development. A collaborative process with a high degree of participation resulted in a bottom-up development effort within a school-based continued education in the academic year of 2022–2023. The process is documented in meeting minutes, input from dialogue conferences, plans, feedback from teachers, course evaluations, student assignments and the first author's own notes. The chapter poses the following research question: Which qualities of leadership and participation can be a driving force in action research-based development work in school?

Through a thematic analysis of the material, we labelled four qualities of leadership and participation that seemed to drive this action research-based development work: clearing the room, hierarchical liberation, professional curiosity and polyphony. The chapter illustrates the importance of broad participation and recognition of teachers' professional knowledge in school development and shows

how opportunities for development can be created with transformative, distributed leadership practices and dialogue across power and knowledge hierarchies.

Keywords: leadership, participation, development work, action research

Introduksjon

Dette kapitlet tematiserer medvirkning og ledelse i arbeid med skoleutvikling på en videregående skole. Læreplanverkets overordnede del gir føringer om at skolens ansatte er del av et profesjonsfaglig fellesskap med ansvar for videreutvikling av praksis. Utviklingsarbeidet skal foregå gjennom refleksjon og samhandling og ved å bruke «forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak» (Kunnskapsdepartementet [KD] 2017). Forskning på skoleutvikling i Norge har oftere handlet om «profesjonalisering ovenfra», som i nasjonalt initierte skoleutviklingsprosjekter, enn om initiativer nedenfra, som kommer fra skolens egne ansatte (Mausethagen & Helstad, 2022). Skoleutvikling initiert nedenfra er foreløpig mindre utforsket, i likhet med samspillet mellom ovenfra-initiativer og de lokale endringsprosessene der lærere og ledere medvirker (Irgens, 2023; Mausethagen & Helstad, 2022).

I LUSY-prosjektet («Lærerutdanningskoler i yrkesfaglærerutdanningen») har bred medvirkning og lokal forankring vært sentralt i tilnærmingen til utviklingsarbeid. Ledere og lærere ved yrkesfaglige videregående skoler har samarbeidet systematisk med lærerutdannere fra Institutt for yrkesfaglærerutdanning (YLU) ved OsloMet med sikte på å bidra til organisasjonsutvikling både ved de deltakende skolene, ved YLU og mellom partene. Samarbeidet om skoleutvikling og organisasjonslæring anses som viktig både for den aktuelle skolen og for å oppnå en mer relevant lærerutdanning (jf. kapittel 3). LUSY-prosjektet har slik bidratt inn i det kontinuerlige arbeidet med skoleutvikling. Kapitlet tar for seg det aksjonsforskningsbaserte utviklingsarbeidet som foregikk på en av de deltakende videregående skolene og ser nærmere på ledelse i og av organisasjonslæringen på skolen. Flere lærere uttrykte tidlig at de ønsket mer medvirkning med hensyn til retningen LUSY-prosjektet skulle ta ved skolen, og det kom innspill om å tilpasse prosjektet til lokale forhold. Innspillene førte til en lengre samarbeidsprosess som la til rette for høy grad av medvirkning mellom skoleledere, lærere og lærerutdannere. Prosessen munnet

ut i et aksjonsforskningsbasert utviklingsarbeid skoleåret 2022–2023. Førsteforfatter har deltatt i hele prosessen som ansatt ved skolen og offentlig ph.d.-kandidat ved OsloMet. Forskningsspørsmålet er: *Hvilke kvaliteter ved ledelse og medvirkning kan virke drivende i aksjonsforskningsbasert utviklingsarbeid i skolen?*

Skoleutvikling initiert nedenfra og innenfra organisasjonen kan foregå gjennom problemløsningsprosesser der problemeierne medvirker i hele forløpet (Eikeland, 2022), og i slike prosesser vil ulike former for kunnskap kunne sirkulere på tvers i organisasjonen (Carnevale & Stivers, 2020). Gjennom å se på ledelse som en samhandlende aktivitet ønsket vi å finne fram til kvaliteter som kunne støtte opp om denne type skoleutvikling.

I vår analyse av empirimaterialet utledet vi fire kvaliteter som til sammen bidro til medvirkning og kunne virke drivende i utviklingsarbeidet. Med utgangspunkt i disse kvalitetene drøfter vi hvilke implikasjoner erfaringene fra LUSY kan ha for ledelse av framtidig aksjonsforskningsbasert utviklingsarbeid i skolen og for samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjon og skole.

Tidligere forskning

Spørsmål knyttet til ledelse og medvirkning i skoleutvikling er tidligere særlig belyst i forskning innenfor tre områder; forskning som benytter ovenfra- og nedenfra-perspektiver eller utenfra- og innenfra-perspektiver på skoleutvikling, forskning som vektlegger erfaringsbasert kunnskap og strukturelle betingelser, og forskning på ledelse av endrings- og utviklingsarbeid (innen tradisjoner som *educational change* og *school effectiveness*).

På tross av at det hittil er forsket mest på initiativer ovenfra (Mausethagen & Helstad, 2022), peker Aas et al. (2022) i sin kunnskapsoversikt over ledelse av skoleutvikling fra 2010–2022 på en dreining mot kollektive lærings- og utviklingsprosesser og ledelse som en samhandlende aktivitet. Initiativer ovenfra og utenfra handler typisk om prosjekter eller utviklingsarbeid som settes i gang av nasjonale eller regionale myndigheter.

Skoleutvikling initiert utenfra har blitt kritisert for å mangle lokal forankring og involvering av lærere og ledere (Irgens, 2018). I sin studie av den nasjonale satsingen på skolebasert kompetanseutvikling «Ungdomstrinn i utvikling» (2012–2017) fant Postholm et al. (2018) at skoleutviklingen ofte ble styrt ovenfra, og at dialogmøter og partssamarbeid sjelden forekom.

Den manglende involveringen og lokale forankringen var noe man ønsket å endre ved en ny ordning fra 2017 kalt «desentralisert kompetanseutvikling» (DeKomp). Den pågående evalueringen viser at man heller ikke gjennom DeKomp har klart dette (Fossestøl & Lyng, 2022). Ovenfra-perspektivet på utviklingsarbeid ses gjerne kombinert med et heroisk ledelsessyn der en resolutt leder går foran og viser vei (Irgens, 2023).

Utviklingsprosesser preget av samarbeid mellom skoleeier, skoleledere, lærere og elever samt respekt for kunnskapen som finnes i skolen, fremheves som positivt for opplæringskvaliteten (Lillejord, 2022). Dialog og medvirkning er blant kjennetegnene på skoler med høyt bidrag til elevenes læring, blant annet gjennom systemisk medvirkning, verdsetting av skolebasert kunnskap og lærerdrevet skoleutvikling (Lillejord et al., 2021).

En strategi for nedenfra-initiert skoleutvikling eller «profesjonalisering innenfra» kan være aksjonsforskning (jf. Melby, 2022). Aksjonsforskningstilnærminger til skoleutvikling har tatt utgangspunkt i lokal, kontekstuell kunnskap og har hatt et demokratisk verdigrunnlag (Antonsen & Slettbakk, 2022; Sylte, 2014; Tiller, 2006). Medvirkning og lokal forankring har vært sentralt (Tiller, 2006). Aksjonsforskningsbasert utviklingsarbeid i skolen er avhengig av at formelle ledere legger til rette rent praktisk ved å strukturere møtearenaer og sette av tid samt ved å verdsette lærernes erfaringsbaserte profesjonskunnskap (Melby, 2022). Gjennom sitt doktorgradsprosjekt har Melby (2022), som rektor og aksjonsforsker ved egen skole, vist hvordan kombinasjonen av didaktisk og dialogbasert aksjonsforskning innehar potensial for utvikling av skolen.

En gjennomgang av internasjonale tidsskrifter om aksjonsforskning de siste ti årene (*International Journal of Action Research and Educational Action Research*) viser at det er få studier som kombinerer nedenfra-initiert utviklingsarbeid, ledelsesperspektiver og aksjonsforskning. Allen og Dovey (2016) gjennomførte et aksjonsforskningsprosjekt om ledelse og innovasjon i et globalt teknologiselskap der de konkluderte med at sosial innovasjon gikk forut for teknisk innovasjon. De viser til en internasjonal dreining fra et heroisk, individualistisk ledelsessyn til et begrep om ledelse som en kollektiv praksis, og de mener at kollektiv ledelse kan være egnet til å løse samfunnsutfordringer innen ulike felt og kontekster (Allen & Dovey, 2016). Forskning på aksjonsforskningsbasert utviklingsarbeid i

utdanningskontekster har fremhevet viktigheten av demokratiske praksiser og relasjonell tillit på tvers av makthierarkier (Edwards-Groves et al., 2016; Nixon, 2016).

Begrepsrammer

Kapittelets teoretiske perspektiver følger tre komplementære spor i drøftingen: medvirkning og dialog (Eikeland, 2022; Eikeland & Berg, 1997), sirkulære prosesser på tvers av kunnskapsformer (Carnevale & Stivers, 2020) og transformativ ledelse (Shields, 2010).

Begrepet medvirkning bruker vi i tråd med Eikeland og Bergs (1997, s. 20) definisjon hvor «den eller de berørte er med og påvirker det som skjer i forskjellige faser i en beslutningsprosess eller i løsningen av et problem eller en oppgave». Medvirkningen i prosessen mellom skole og universitet inngår i en symbiotisk læringsmodell (Eikeland, 2013, 2022). Gjennom medvirkning kan alle «problem-medeiere» bidra aktivt i alle faser av problemløsnings- eller utviklingsarbeid, illustrert ved Eikelands (2022, 2023) medvirkningstabell (figur 1).

1) Problem-løsningsfaser	2) Fase-betegnelse	3) Hva som skjer	Medvirkende i problemløsning	
			4) Tradisjonell, arbeidsdelt. Splittede gnosis -former	5) Ny, ikke arbeidsdelt i praxis , individuell eller kollektiv
Fase 1	Problem-opplevelse	Opplevelse av at noe ikke er som det skal være	Medarbeideres, brukeres erfaringer, følelser, opplevelser	Problemeiere «på scenen», arbeidsorganisert
Fase 1 ½	Sette agenda	Rette offentlig oppmerksomhet mot visse hendelser, aspekter etc.	Definert av ledelse, media, eier, elite i myndighetene etc.	«Nedenfra,» Definert av problemeiere
Fase 2	Problem-kartlegging	Undersøkelse, analyse, diagnose	Eksterne eksperter (forskere, konsulenter, stab), via empiriske undersøkelser	Problemeiere «bak scenen», utviklings- eller metaorganisert
Fase 3	Løsningsforslag	Forslag til ideelle løsninger	Eksterne eksperter	Problemeiere «bak scenen», utviklings- eller metaorganisert
Fase 4	Beslutning/ vedtak	Tilpasning og beslutning om realistiske tiltak	Ledelse	Problemeiere eller rette vedtaksorgan
Fase 5	Iverksetting	Beslutninger gjennomføres	Ledelse, ansatte gjennom mange hierarkiske ledd med overføringsproblemer	Problemeiere «på scenen», arbeidsorganisert
Fase 6	Evaluering	Vurdering av resultater og metoder mot målsettinger	Eksterne eksperter	Problemeiere «bak scenen», utviklingsorganisert

Figur 1. Medvirkningstabell (+ fase 1 ½). Fra Eikeland, 2022, 2023

Eikeland (2022) skiller mellom «arbeidsorganisasjon», som innebærer utførelsen av organisasjonens primæroppgaver, og «utviklingsorganisasjon», som har med utviklings- eller metaoppgaver å gjøre. Metaorganisert i et «frirom», der de er frikoblet fra arbeidet med primæroppgavene, vil deltakerne ha med seg sine erfaringer og kontekstuelle sammenhenger og vil løse metaoppgaver i en reflekterende, utviklingsorganisert modus (Eikeland, 2022). I kolonne 5 (figur 1) beskrives en problemløsningsprosess der «problemeierne» først opplever at noe ikke er som det skal være «på scenen», det vil si når de utfører primæroppgavene. De definerer problemet selv, «nedenfra» i organisasjonen, og kartlegger problemet «bak scenen» i et frirom, noe som resulterer i løsningsforslag som besluttet iverksatt av problemeierne selv eller av det rette vedtaksorganet, og som deretter prøves ut «på scenen» og evalueres. Pilene som går fra fase 6 til fase 1 eller 2, viser at prosessen er gjentakende. Vekslingen mellom utprøvinger og erfaringer «på scenen» og kollektiv, gjensidig, kritisk-dialogisk refleksjon «bak scenen» utgjør gjentatte aksjonslærings- eller aksjonsforskningsspiraler – og organisasjonslæring (Eikeland, 2022). Høy medvirkning vil innebære å inkludere så mange perspektiver i utviklingsarbeidet som mulig (Eikeland & Berg, 1997; Winter, 1989).

Selv når *ledelse* av skoleutvikling ses på som en samhandlende aktivitet, kan imidlertid ulike *leder*-perspektiver ligge til grunn (Aas et al., 2022; Carnevale & Stivers, 2020). Skiftende ledelsesparadigmer med vektlegging av produktivitet og kostnadseffektivitet, som taylorisme, human resource-perspektiver og New Public Management, har til felles at de overser kunnskapen de ansatte i førstelinja besitter (Carnevale & Stivers, 2020). I bestrebelsene med å forbedre kvaliteten på tjenestene velges teknikker og løsninger utformet av ledere eller «eksperter» utenfra (Carnevale & Stivers, 2020), tilsvarende kolonne 4 i Eikelands medvirkningstabell (figur 1). De ulike formene for kunnskap som oppstår med arbeidsfordeling (ledere og arbeidere), gir en makt-ubalanse, hevder Carnevale og Stivers (2020), der de ulike kunnskapsformene plasseres hierarkisk i en pyramide. På toppen av pyramiden er den rasjonalistisk-tekniske kunnskapen, mens praktisk og taus kunnskap er plassert lavere i rang. I stedet for å drive utviklingsarbeid ovenfra og ned, gjennom kontroll og pålegg fra ledelsen, argumenterer de for sirkulære prosesser der man samtaler og samarbeider på tvers av hierarkiske systemer – slik at «the education process, the work process, and the political process all serve the growth of democracy, joining purpose to practice in the interests of freedom» (Carnevale & Stivers, 2020, s. 210).

Dialog er sentralt i utviklingsprosessen (Eikeland & Berg, 1997; Eikeland, 2022; Carnevale & Stivers, 2020). I en dialog er ikke poenget å vinne, som i en debatt, men å få dypere felles innsikt og forståelse (Eikeland & Berg, 1997). Erfaringsbasert kunnskap artikuleres og brukes som grunnlag for å utforme løsningsforslag. Utvikling skjer innenfra virksomheten, hvor problemeierne selv sorterer og reflekterer rundt problemstillingene, som en immanent kritikk eller «iboende skjelning» (Eikeland, 2022). Immanent kritikk vil også ligge til grunn når Carnevale og Stivers (2020, s. 30) hevder at «[j]udgement of quality can only be made from within the working situation, they cannot be forced from without».

Ledelse forstås i kapittelet som en distribuert praksis, hvor ledelse er en aktivitet og skjer mellom mennesker (Gronn, 2003; Spillane, 2006). Sagt på en annen måte kan distribuert ledelse forklares med at «mennesker i en organisasjon er gjensidig avhengige av hverandre, og at muligheter for å utøve ledelse gjerne er fordelt mellom alle, mange eller noen av organisasjonens medlemmer» (Vedøy, 2017, s. 15). Samtidig innebærer ledelse i utdanningsinstitusjoner også alltid en form for moralsk og etisk praksis. Skoler bidrar til å fremme samfunnets fellesverdier, og lærerprofesjonen har et særlig mandat i dette arbeidet. Distribuert ledelse vil ikke nødvendigvis adressere denne siden ved ledelsesarbeidet. Det vil heller ikke mer rendyrkede organisasjonstilnærminger, som hos Eikeland (2022) eller Carnevale og Stivers (2020), gjøre eksplisitt, selv om valg av måte å organisere arbeidet på implisitt uttrykker verdivalg. Shields (2010) viser hvordan en verdibasert ledelsesforståelse som også adresserer skolens samfunnsmandat og læreres profesjonsetiske forpliktelser til å arbeide for likeverdige muligheter for alle elever, ikke utelukkende kan adressere organisasjonens indre liv. En bredere forståelse av hvilket samfunn eller lokalmiljø skolen er en del av, vil også være nødvendig. Denne tilnærmingen kaller Shields (2010) transformativ ledelse, som er preget av refleksivitet med hensyn til skolens kontekst. I skolen lever man med og forsøker å adressere ulike typer spenninger, og dersom disse skal kunne håndteres på gode måter og bidra til sosial endring, må også de som står i disse spenningene, involveres i arbeidet. Denne måten å forstå ledelse på kan bidra til en eksplisitt profesjonsetisk dimensjon for arbeid i skoler, hvor læreres profesjonelle skjønn og dømmekraft vektlegges, noe som kan supplere perspektivene til Eikeland (2022) og Carnevale og Stivers (2020). Dette gjør at man ikke ser etter kriterier, modeller eller oppskrifter for hva som er god ledelse, men forsøker å beskrive *verdier* eller *kvaliteter*

som kan bidra til å underbygge en ønsket praksis. Grunnen til dette er at verdibasert ledelse kan innta mange og ulike former avhengig av skolens kontekst (Vedøy, 2008, s. 99).

Forskningstilnærming

Aksjonsforskning har utgjort hovedtilnærmingen til forskning og utvikling i LUSY-prosjektet, både i form av pedagogisk aksjonsforskning og dialogbasert aksjonsforskning (jf. kapittel 3).

Det empiriske materialet som ligger til grunn for dette kapittelet, består av dokumentasjon av medvirkningen og samhandlingen i de dialogbaserte aksjonsforskningsprosessene og de påfølgende pedagogiske utviklingsprosjektene. Prosessen startet med en dialogkonferanse, som er en metodologisk tilnærming for organisasjonsutvikling der arbeidstakerne samles for dialog om organisasjonens sentrale oppgaver, utfordringer og muligheter (Eikeland & Berg, 1997). En dialogkonferanse egner seg godt ved oppstart av et utviklingsarbeid og er ment å få fram ulike perspektiver og gi bred medvirkning i alle problemløsningsfaser, ifølge Eikeland og Berg (1997). Gjennom en samarbeids- og utviklingsprosess der alle parter lærer i en symbiotisk læringsmodell (Eikeland, 2013), oppstod ideen om et skolebasert videreutdanningstilbud som så ble designet, planlagt og gjennomført i et samarbeid mellom skolen og YLU (OsloMet, u.å.). Prosjektet er meldt til Sikt.

Prosessene er systematisk dokumentert gjennom møtereferater, sammenfatninger av innspill fra lærerne, planer, presentasjoner, emneevalueringer og førsteforfatters egne notater fra møter og samlinger. Førsteforfatter deltok i hele prosessen, med unntak av ledermøtene, først som representant for skolen, deretter som offentlig ph.d.-kandidat og lærerutdanner i videreutdanningstilbudet. Andreforfatter har fulgt prosessen som ph.d.-veileder for førsteforfatter, med tilgang til all skriftlig dokumentasjon og gjennom deltakelse på en av studiesamlingene ved skolen. På denne måten har forfatterne hatt mulighet til å utfordre hverandre kontinuerlig på innenfra- og utenfra-perspektiver på materialet.

28 skriftlige eksamensbesvarelser dokumenterer lærernes og ledernes utviklingsarbeider fra egen praksis, gjennomført etter prinsipper fra didaktisk eller pedagogisk aksjonsforskning (jf. kapittel 3). Se tabell 1 for oversikt over erfaringsmaterialet som kapittelet bygger på.

Tabell 1. Erfaringsmateriale

Aktivitet	Dokumentasjon
Dialogkonferanse 29. september 2021	<ul style="list-style-type: none"> • planleggingsdokument • sammenfatning av referater med analyse
Dialogkonferanse 16. februar 2022	<ul style="list-style-type: none"> • oppsummering av Post-it-lapper fra Lærerne • fotografier av Post-it-lapper
Samarbeidsmøter mellom LUSY-prosjektets ledere og Strømmen vgs. 2021–2022	<ul style="list-style-type: none"> • referater fra Ledermøter mellom YLU og Strømmen vgs. 11. november 2021, 2. desember 2021 og 30. januar 2022 • referater fra samarbeidsmøter 8. februar 2022, 15. mars 2022 og 26. april 2022 • referat fra planleggingsmøte 17. oktober 2022 • egne notater fra ettermøter mellom YPU-samlingene
YPU-studium 2022–2023, videreutdanning i yrkespedagogisk utviklingsarbeid (OsloMet, u.å.)	<ul style="list-style-type: none"> • undervisningsplan og program for hver samling • emneplanen for studiet • skriftlige tilbakemeldinger fra lærere 23. november 2022 • 28 eksamensrapporter 22. mars 2023 • evaluering av studiet i Nettskjema 29. juni 2023 • egne notater fra samlingene

For å besvare forskningsspørsmålet har vi foretatt en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006) av dokumentasjonen fra dialogkonferansen, planleggingsprosessen, lærernes evalueringer av studiet samt eksamensbesvarelsene. Analysen er konsentrert om hvordan medvirkning og ledelse framtrer. Begge forfattere deltok i analysene av materialet i tabell 1.

Først systematiserte vi og satte oss grundig inn i all dokumentasjon for så å lage begynnende koder. I analysen av eksamensrapporter laget vi en matrise med oversikt over problemstilling eller tema for hver oppgave samt begrunnelsen som ble gitt for valgte problemstilling eller tema. Begrunnelsene ble deretter kodet med empirinære koder, for eksempel «erfaring», «engasjement», «elevenes behov» og «mener det er viktig». Lærernes medvirkning i prosjektet ble på denne måten synliggjort. Møtereferatene ble også kodet med tanke på hvordan medvirkning og ledelse kom fram i materialet. Kodene var blant annet «ønsker og behov hos lærerne», «bred medvirkning», «skolens behov», «dialog», «fagforeningens innspill» og «fri samtale». Etter kodingen foretok vi en forfetting av innholdet i begynnende temaer for deretter å sortere og fargekode temaene.

Braun og Clarke (2006) fremhever kontinuerlig refleksiv dialog mellom forskerne i analyseprosessen, og i siste fase av dette arbeidet jamførte vi temaene med tidligere forskning og litteratur, og identifiserte fire kvaliteter ved ledelse og medvirkning som var drivende i dette aksjonsforskningsbaserte utviklingsarbeidet. Inspirert av Carnevale og Stivers (2020), Eikeland

(2022), Shields (2010) og Winter (1989) valgte vi å bruke følgende metaforer for å beskrive kvalitetene: *å rydde rommet*, *hierarkisk frigjøring*, *profesjonell nysgjerrighet* og *polyfoni*. I det følgende gjengir vi kort forløpet i prosessen, som foregikk over to skoleår, før vi viser hvordan de fire kvalitetene kommer til syne.

Prosesen

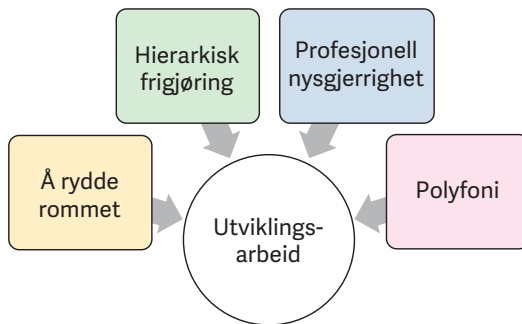
Hele prosessen med idéutvikling, planlegging og gjennomføring av videreutdanningen foregikk fra september 2021 til juni 2023 og startet med en dialogkonferanse ved skolen 29. september 2021. Prinsippene for en dialogkonferanse (Eikeland & Berg, 1997) ble gjennomgått av de tre prosjektlederne i LUSY-prosjektet, før lærerne ble delt inn i grupper og fikk tre oppgaver å snakke om. Disse oppgavene handlet i hovedsak om å definere problemområder og finne løsningsforslag knyttet til skolens satsingsområder. Dialogkonferansen ble deretter fulgt opp med møter mellom ledere fra skolen og YLU. Det ble besluttet å jobbe videre mot en skolebasert videreutdanning som kunne møte behovene lærerne beskrev. Innhold og organisering av videreutdanningen ble deretter planlagt i en samarbeidsprosess der lærere, skolens formelle ledere og LUSY-prosjektets ledere medvirket. Samarbeidsmøte 1 tok utgangspunkt i referatene fra dialogkonferansen, der det kom fram «en del områder man ønsket å jobbe videre med», og at skolen ønsket «en videreutdanning for lærere» (fra møtereferat 8. februar 2022).

På den andre dialogkonferansen (16. februar 2022) ble personalet bedt om innspill til studiets innhold. Lærernes forslag og innspill ble sortert med utgangspunkt i skolens satsingsområder og ble tatt med i den konkrete planleggingen. På samarbeidsmøte 2 i mars ble innspillene presentert, før møtedeltakerne drøftet hvordan disse kunne følges opp med tanke på organisering og innhold i videreutdanningstilbudet. Det ble bestemt at en emneplan for yrkespedagogisk utviklingsarbeid, som man hadde erfaring med ved YLU fra tidligere, skulle tilpasses skolens behov. På samarbeidsmøte 3 i april ble planleggingen av videreutdanningstilbudet ytterligere konkretisert. Skolens lederteam la fram tidsrammene avsatt til studiet, og innhold og organisering ble drøftet. Tillitsvalgt for skolens største fagforening kom med innspill på vegne av medlemmene. Det ble bestemt at ansatte kunne velge å fordype seg i ett av tre satsingsområder kalt «Norsk i alle fag», «Livsmestring» og «Kvalitet og vurdering».

Emneplanen, fordypningstemaene og arbeidsformen ble lagt fram for alle ansatte ved skolen på en planleggingsdag i august, og de seks studiesamlingene ble gjennomført i perioden oktober 2022 til mars 2023. Umiddelbart etter samlingene samt påfølgende uke ble det avholdt ettermøter med to skoleledere, LUSY-lederne og forelesere i studiet. Disse møtene ble brukt til å gjennomgå evalueringer av samlingen og til å justere undervisningsplanen. Til sammen ble 28 skriftlige gruppeeksamenoppgaver levert ved studieslutt av 72 oppmeldte studenter. Etter skriftlig eksamen ble muntlig eksamen arrangert som erfaringsdelingskonferanse, ut fra en idé som oppstod på et ettermøte. Emneevalueringen etter studiet var gjennomgående svært positiv. Om lag halvparten av studentene svarte på evalueringen, som viste at nesten alle mente de hadde opparbeidet seg kompetanse i de fire læringsutbyttebeskrivelsene for studiet, og at de opplevde fordypningen i ett av skolens tre satsingsområder som nyttig og utviklende for egen lærerkompetanse.

Kvaliteter ved ledelse og medvirkning

I analysen av erfaringsmaterialet i tabell 1 identifiserte vi fire kvaliteter ved ledelse og medvirkning i det aksjonsforskningsbaserte utviklingsarbeidet ved skolen (se figur 2). Vi vil her gjøre nærmere rede for disse.



Figur 2. Kvaliteter ved ledelse og medvirkning

Å rydde rommet

Etableringen av et frirom «bak scenen» krever at primæroppgavene ryddes til side. Både «arbeidsorganisasjonen» og «utviklingsorganisasjonen» er lokalisert til samme sted, med de samme menneskene involvert og gjerne

innenfor ordinær arbeidstid. Å forflytte seg inn i frirommet muliggjøres ved å rydde rommet for andre arbeidsoppgaver, ved å sette av tid og rom til en annen type arbeid enn i «arbeidsorganisasjonen». Frirommet må markeres med ritualer eller strukturer som signaliserer at man jobber på et metaplan, med andre regler og rutiner enn ellers.

Analysen av erfaringsmaterialet viser hvordan rommet ble ryddet systematisk av skolens formelle ledere for å tilrettelegge for utviklingsarbeidet. Dialogkonferansene og samarbeidsmøtene var møteplasser der skoleledere, lærere og LUSY-lederne møttes for å snakke sammen på et metaplan der den ordinære arbeidsdelingen var opphevet.

På studiesamlingene gikk hele personalet fra sine vanlige arbeidsoppgaver «på scenen» og inn i et frirom med andre regler. Overgangen ble markert med servering av felles lunsj i kantina på hver samling. Motivasjonen for dette var et ønske om en god og samlende oppstart, noe som ble positivt kommentert av mange, både der og da og i studieevalueringen. For hver samling ble det lagt fram et program. Måltidet og programmet symboliserte en overgang fra «arbeidsorganisasjonen» til «utviklingsorganisasjonen». Skolens formelle ledere ønsket velkommen til hver studiesamling, før forelesningene startet. Denne innrammingen ga skolelederne rollen som vertskap og LUSY-medarbeidere og andre YLU-ansatte rollen som gjester.

Innrammingen av utviklingsarbeidet og frirommet kulminerte med den muntlige eksamenen. Det ble satt opp program for dagen, invitasjoner ble sendt ut, og plakater ble hengt opp på skolen. Dagen startet med fellesfrokost og levende musikk, og det ble servert lunsj og frukt i pausen. På programmet stod plenumspresentasjoner, parallellsesjoner og posterpresentasjoner i tillegg til en plenumssamtale om veien videre med deltakere fra YLU og skolen. Avslutningsvis var det et innlegg fra en ekstern skoleleder. Frirommet ble denne dagen rammet inn som en stor fest, som et sted der man feiret utviklingsarbeidet med en høytidelig markering i fellesskap.

Hvilket arbeid lå til grunn for å opprette dette frirommet «bak scenen»? Samarbeidsmøtene og ettermøtene etter samlingene handlet i stor grad om å rydde rommet slik at rammene var klare for å gå inn i «utviklingsorganisasjonen». I fellesskap skapte møtedeltakerne et frirom der de ansatte skulle jobbe på et metaplan i stedet for med primæroppgaver. LUSY-gruppa fungerte som tilretteleggere i arbeidet og brukte sin erfaringskunnskap og sin faglige, teoretiske kunnskap for å muliggjøre rommet. Skolelederne var tydelige på at det ikke var mulig å sette i gang et så stort utviklingsarbeid i regi av skolen alene.

Det fysiske rommet ble tydelig markert og ryddet. Et rom som viste seg utfordrende å rydde, var imidlertid det digitale rommet der ansatte ved skolen og YLU skulle samhandle. Flere lærere kommenterte organiseringen og dårlig integrerte dataløsninger. Studiet var skolebasert, og ut fra et ønske om at alt innholdet skulle eies av skolen i ettertid, ble det opprettet rom og brukere i Teams for alle, noe som ga visse utfordringer med oppgaveinnleveringer og tilganger for OsloMet-ansatte.

Å rydde rommet må også innebære å legge til rette for og skape en forventning om hierarkisk frigjøring, profesjonell nysgjerrighet og polyfoni, som vi vil utdype i det følgende.

Hierarkisk frigjøring

Hierarki, fra gresk *hierarchia*, betegner en rangering, opprinnelig en rangorden av presteskaper. Organisasjoner er bygget opp som makt- og systemhierarkier knyttet til formelle roller, men man kan også snakke om kunnskapshierarkier (Carnevale & Stivers, 2020). Rektor og andre skoleledere har sin formelle plass i skolehierarkiet, på samme måte som lærere har sin, med ansvar for sine respektive primæroppgaver. Hierarkisk frigjøring i skolen vil innebære at man frigjør seg fra sine ordinære, formelle roller og sin rangering. Maktstrukturer oppløses, og menneskene i organisasjonen kan møtes til dialog der alles synspunkter og erfaringer skal høres, slik Eikeland (2022) beskriver. Ved hierarkisk frigjøring kan utviklingsarbeid organiseres som i kolonne 5 i figur 1, og menneskene kan tre inn og ut av roller som problemeiere, problemløsere og dialogpartnere uten å være bundet av formelle roller. Med en kunnskapshierarkisk frigjøring vil ulike kunnskapsformer, som erfaringsbasert kunnskap og rasjonalistisk-teknisk kunnskap, møtes gjennom dialog og refleksjon.

Den første dialogkonferansen innebar en tydelig forventning om hierarkisk frigjøring ved at lærerne skulle innta roller som problemeiere, problemløsere og dialogpartnere. Lærerne ble delt i grupper og fikk tre samtaleoppgaver, i tråd med metodikken for dialogkonferanser (Eikeland & Berg, 1997). Oppgavene handlet om 1) «hvor skoen trykkes», 2) hvilke muligheter til utvikling de kunne se for seg, og 3) hvordan arbeidet med skolens satsingsområder kunne følges opp på skolen, ved YLU og i samarbeid mellom skolen og YLU. Samtaleoppgavene følger kolonne 5 i Eikelands medvirkningstabell (figur 1), der lærerne er problemeiere, foretar problemkartlegging og finner løsningsforslag «bak scenen».

De formelle skolelederne ga på denne måten fra seg makten til å definere problemer og til å bestemme hvilke løsninger som skulle iverksettes. Definisjonsmakten ligger i stedet i dialogen. Hierarkisk frigjøring medfører at ulike typer kunnskap kan møtes i prosessene, og utfallet er ikke forhåndsgitt. Lederne ga med dette svært vide fullmakter til lærerne.

Samarbeidsmøte 3 viser igjen hvordan møtedeltakerne var fristilt fra sine formelle roller. Det var ingen sakliste til møtet, men det ble kommunisert at hensikten var å planlegge videreutdanningstilbudet mer konkret. Møtet bar preg av samtale, og alle parter fikk uttale seg. Referatet forteller for eksempel at møtedeltakerne diskuterte «fordeler og ulemper ved å legge føringer for hvem som skal jobbe sammen i utviklingsgrupper», før det ble fattet en avgjørelse. Den tillitsvalgte hadde innhentet medlemmenes synspunkter og fortalte at de ønsket seg «noe håndfast, noe som kan tas i bruk i egen undervisning». Fagforeningen ble møtt på dette ønsket, med forsikring om at studiet skulle bestå av utviklingsarbeid, ikke bare av forelesninger og «hjemmelekser». Erfaringskunnskapen til lærerne var sentral og ble lyttet til (jf. møtereferat 26. april 2022). Ulike erfaringer og kunnskapsformer kommer til uttrykk i prosessen, og vi ser tegn på frigjøring fra både makt-, system- og kunnskapshierarkier.

Skolelederne som deltok i samarbeidsmøtene, verken satte agendaen, fattet beslutninger eller iverksatte løsninger (fase 1 ½, 4 og 5 i medvirkningstabellen, figur 1). Det var problemeierne «bak scenen», lærerne, som definerte og kartla problemene «nedenfra», og som var de nærmeste til å ta beslutninger og implementere løsninger i praksis. Ekspertisen som LUSY-gruppa brakte inn, var blant annet erfaringer med aksjonsforskning og organisasjonslæring gjennom dialog, noe som framkommer i formuleringer som «YLU viste til liknende erfaringer [yrkespedagogisk utviklingsarbeid og utprøvinger i egen praksis]. Et suksesskriterium har vært at alle fikk jobbe med det de ville selv».

Flere formuleringer fra møtereferatene viser at det er tillit mellom partene. Skolens ansatte lytter til LUSY-gruppas erfaringer med aksjonsforskning og utviklingsarbeid, og LUSY-gruppa er opptatt av skolens behov og erfarte problemstillinger. Tillit mellom alle involverte er grunnleggende for hierarkisk frigjøring. De erfaringene man bringer med seg til bordet, lyttes til, uavhengig av hvor i hierarkiet de kommer fra. I denne sammenheng blir det derfor sentralt å skille mellom «å høre» og «å lytte». Når man hører noe, registrerer man at noe blir sagt, men man er ikke forpliktet til å ta hensyn til det, eller til å la det påvirke egne meninger eller handlinger. Når

man aktivt lytter, betyr det at man også er villig til å ta hensyn til det som blir sagt, med tanke på en pågående dialog om hva som til enhver tid vil være de beste løsningene for fellesskapet totalt sett. Dette bidrar igjen til å øke tilliten, da det er arbeidet for de beste fellesløsningene, hvor alle har en plass, som blir det sentrale.

Lærerne ble lyttet til, og deres medvirkning ble vektlagt i både planleggings- og gjennomføringsfasen. Emneplanen ble til i samarbeid mellom skolen og YLU, og organisering og forelesningstemaer ble tillempet underveis. Valg av utviklingsområder og arbeidsgrupper ble helt og holdent bestemt av lærerne selv. De brukte sin egen erfaringskunnskap (Carnevale & Stivers, 2020) for å avgjøre hva og hvordan de ville jobbe med skoleutvikling. Som for å understreke opphevelsen av formelle roller og hierarkier deltok flere skoleledere som studenter i videreutdanningen, på linje med lærerne.

Profesjonell nysgjerrighet

Når rommet er ryddet og hierarkisk frigjøring har funnet sted, ligger det til rette for utfoldelse av medarbeidernes profesjonelle nysgjerrighet. Flexner skriver følgende om nysgjerrighet i «The usefulness of useless knowledge»:

[...] curiosity, which may or may not eventuate in something useful, is probably the outstanding characteristic of modern thinking. [...] Institutions of learning should be devoted to the cultivation of curiosity, and the less they are deflected by considerations of immediacy of application, the more likely they are to contribute not only to human welfare, but to the equally important satisfaction of intellectual interest which may indeed be said to have become the ruling passion of intellectual life in modern times. (Flexner, 1939, s. 545)

Nysgjerrighet motiverer oss til å søke stadig ny kunnskap og antas å ha grunnleggende innvirkning på læring og hukommelse (Gruber & Ranganath, 2019). Innen lærerforskning anses utvikling av lærerprofesjonalitet som sentralt (Elliott, 1991; Hiim, 2010; Stenhouse, 1975). Profesjonell nysgjerrighet i skolen vil kunne rette seg mot problemområder som man ønsker å utvikle ny viten om, eller mot tematikker som lærerne er særlig engasjert i eller opplever som viktige, eller som gir arbeidet mening. Medarbeidere som arbeider med utgangspunkt i profesjonell nysgjerrighet, vil kunne drive individuelle eller kollektive utviklingsprosesser som i kolonne 5 i figur 1.

En gjennomgang av begrunnelsene lærerne har gitt i sine eksamensrapporter for valg av tema, viser at profesjonell nysgjerrighet var en sterk drivkraft i prosjektene. Samtlige eksamensrapporter har tatt utgangspunkt i egen skolehverdag, de fleste med en eksplisitt henvisning til et erfart problem- eller interesseområde. Dette uttrykkes for eksempel med formuleringer som «utspring i en erfart problemstilling», «opplever ofte at [...]» og «mange års arbeidserfaring». Erfaringene lærerne viser til, er ofte elevutfordringer og begrunnes videre med et ønske om å hjelpe elevene og å forbedre egen praksis. Flere eksamensrapporter nevner også eget engasjement, og at lærerne mener at temaet de har valgt, er viktig. En lærergruppe skriver for eksempel: «Gruppen vår har valgt å fordype oss innen temaet Norsk i alle fag. Dette temaet valgte vi fordi norskkunnskaper er essensielt for at elevene skal forstå alle fagene de har på skolen, ikke minst er det viktig i matematikken.» Flere henviser til økende utfordringer de ønsker å gjøre noe med, som språklige utfordringer eller psykiske plager, og noen viser til krav fra arbeidslivet og oppdraget med å utdanne dyktige fagarbeidere. Ønsker om helhetlig opplæring, dybdelæring, tilpasset opplæring, relevans og differensiering går også igjen i flere av eksamensrapportene skrevet av lærere.

Bildet som danner seg, er at rapportene er skrevet av profesjonelle lærere med interesse og engasjement for jobben og for elevene. De har fordypet seg i temaer og problemstillinger ut fra egne ønsker og behov. Spennvidden i oppgavene viser at det var få føringer for valg av problemstilling, og at de stod nokså fritt til å velge. Utviklingsarbeidene ligger konsekvent innenfor kolonne 5 i medvirkningstabellen (figur 1), der problemeierne selv opplever problemet, setter agendaen, kartlegger, foreslår og bestemmer tiltak for så å iverksette tiltakene – gjerne i flere runder. Eksterne eksperter og skoleledelsen har bidratt med tilrettelegging, men det er problemeierne selv som har utført utviklingsarbeidet.

To av eksamensrapportene er skrevet av skoleledere og omhandlet arbeid med skolens pedagogiske plattform. I den ene gruppa hadde deltakerne ønske om å «utvikle et verktøy som alle ansatte på skolen kan bruke for å fremme læring hos elevene og gi en felles forståelse av de grunnleggende verdiene som vi legger til grunn for all læring» på skolen, og i den andre var målet å utarbeide en metode for å ta i bruk plattformen i det daglige arbeidet. Skolelederne ble altså selv problemeiere og formulerte sin egen agenda, løsninger og tiltak innenfor et område der de opplevde at «skoen trykkes». Det går fram av den ene av eksamensrapportene at de

ikke fikk gjort det de ønsket, grunnet «presserende oppgaver» i kjølvannet av pandemi, streik og ustabilitet i ledergruppa, men at de ønsket bred medvirkning i organisasjonen i arbeidet med å utvikle og implementere en pedagogisk plattform.

Det var ikke tilfeldig at studiet var tilrettelagt for utfoldelse av profesjonell nysgjerrighet i utviklingsarbeidene. På samarbeidsmøtene i forkant ble det understreket mange ganger at studiet som skulle planlegges, måtte baseres på skolens og lærernes ønsker og behov. Den profesjonelle nysgjerrigheten ble også forsøkt ivaretatt gjennom justeringer av studiet i tråd med lærernes tilbakemeldinger. På et ettermøte i oktober ble foreleserne enige med skolens lederteam om følgende:

Det må være åpent for justeringer av tema for forelesningene. Det kan være nok å planlegge for faglig innhold de første gangene, og så se an behovet til de ulike gruppene og hvordan prosjektene deres utvikler seg. I november skal gruppene levere sin problemstilling. Faglig input fra oss må relateres til dette. Vi veileder i gruppene ut fra lærernes behov og ser på hva de er opptatt av i prosjektene sine. (Fra møtereferat 17. oktober 2022)

Eksempler på tilbakemeldinger som førte til justering av programmet, var disse fra samlingen 23. november 2022: «[...] ønsker helst ikke flere nye temaer/-vinklinger, men heller mulighet til mer arbeid med eget prosjekt» og «Jeg tenker at det vil være bedre med mer tid til veiledning og arbeid i gruppen». Mange ønsket mer tid til å fordype seg og til å jobbe på egen hånd med sitt utviklingsarbeid. I tillegg til tiden som ble avsatt på samlinger, valgte derfor flere avdelingsledere å sette av mer tid til arbeid med studiet.

Nysgjerrighet er grunnleggende menneskelig. Lærere er mennesker som henter fram sin nysgjerrighet innenfra, drevet av indre motivasjon og et ønske om å utforske og tilegne seg meningsfull kunnskap (jf. Svartdal, 2020). Innen ledelsesparadigmer som vektlegger produktivitet og kostnadseffektivitet, vil slike menneskelige sider overses. Profesjonell nysgjerrighet kan vanskelig styres ovenfra. Det har vist seg at indre motivasjon reduseres dersom aktiviteten man i utgangspunktet liker, blir gjenstand for ytre motivasjon eller kvantifisering (Dahlén & Thorbjørnsen, 2021), på samme måte som ytre motivasjon har liten effekt i møte med mennesker som har særlig motivasjon eller driv for sitt arbeid (Csikszentmihalyi, 2008). I et paradigme hvor læreren anses som en «funksjonær» som må styres og ledes ovenfra, risikerer man at nysgjerrigheten og den indre

motivasjonen reduseres. Et syn på læreren som «kunstner», eller som en profesjonell, autonom yrkesutøver som utøver både «art and craft», vil derimot kunne stimulere til profesjonell nysgjerrighet og gi rom for utvikling av relevant, praksisbasert kunnskap innenfra skolen (jf. Elliott, 1991; Hiim, 2010; Stenhouse, 1975).

Polyfoni

Ordet polyfoni kommer fra det greske *polyphonia*, som betyr «lyd av mange stemmer», ifølge Norsk Akademis ordbok («Polyfoni», u.å.). Samme ordbok slår fast at i musikkens verden betyr polyfoni «flerstemmighet med selvstendige stemmer». Bakhtin (2003) brukte begrepet polyfoni om det flerstemmige i litteraturen; det at fiktive karakterer kunne uttrykke ulike meninger i dialog med hverandre, forfatteren og leseren. I vår studie vil vi bruke begrepet polyfoni om en kvalitet ved ledelse og medvirkning der flere stemmer hele tiden kan høres og blir oppmuntret til å «stemme i». Stemmene er selvstendige og inngår i en dialog der alle kan ytre seg, og der alle blir lyttet til, slik at ulike perspektiver inkluderes (jf. Eikeland & Berg, 1997; Winter, 1989).

De ulike lærerstemmene har kommet fram i hele prosessen: i idéutviklingsfasen, i planleggingsfasen, i gjennomføringsfasen og i evalueringsfasen etter studieslutt. På dialogkonferansene ble flerstemmigheten etterspurt gjennom samtaleoppgavene. Lærernes beskrivelser av «hvor skoen trykker» favnet bredt. Flere pekte på tid som en viktig faktor, spesielt tid til samarbeid og til å fordype seg. En gruppe skrev: «Vi har diskutert mye av dette tidligere, men når det ikke blir satt av tid til å faktisk arbeide med dette kan det virke litt som bortkastet tid.» Flere av løsningsforslagene dreide seg også om å sette av tid til samarbeid og faglig arbeid, og noen svarte: «Ledelsen må spørre: hva trenger vi lærere å bruke bunden tid på?» Flere grupper fremmet forslag om mer kunnskaps- og erfaringsutveksling, utprøvinger i egen praksis og mer samarbeid med YLU, og flere etterspurte FoU-prosjekter, kompetanseheving og videreutdanning. I en gruppe ønsket deltakerne seg «forskningsprosjekter ved skolen, i regi av YLU, for å øke kunnskapen om en mer praktisk og effektiv språkopplæring», mens i en annen ønsket de at YLU skulle gi «faglig påfyll og ikke bare tidsbruk på refleksjon (kurs/etter-/videreutdanning)». Konkrete forslag knyttet til skolens satsingsområder ble spilt inn på den andre dialogkonferansen, dokumentert, systematisert og tatt med videre i planleggingen.

Referatene fra samarbeidsmøtene viser at dialog og medvirkning var sentralt. Ulike synspunkter ble lagt fram, og alle fikk uttale seg. Formuleringen «[m]øtet diskuterte mulige måter å organisere et slikt videreutdanningstilbud på» (møtereferat 8. februar 2022) understreker det dialogiske aspektet, og at det var bred medvirkning i samarbeidsprosessen. I samme møtereferat står det også at «[d]et ble luftet flere tanker og argumenter for en slik organiseringsform», etterfulgt av en rekke synspunkter som ble fremmet av de ulike møtedeltakerne. Ord som «kan» og «forslag» i referatet vitner om en idéutveksling der alle ble hørt, og der ingen bestemte alene. Rektor og skolelederne utvekslet meninger på linje med de andre møtedeltakerne. Alle fikk «stemme i». Stemmene fra fagforeningen ble også invitert inn i planleggingsarbeidet og lyttet til, og på ettermøtene etter hver samling ble evalueringer og tilbakemeldinger fra ulike stemmer brukt som grunnlag for justeringer. Det var mange ulike synspunkter og oppfatninger. Et prinsipp om polyfoni vil være både tidkrevende og arbeidskrevende, spesielt når alle stemmene skal lyttes til i reell dialog og medvirkning.

Det åpne spørsmålet «Hva var bra i YPU-studiet?» ble besvart på ulike måter i emneevalueringen: Flere mente det var bra at det ble satt av tid til dette utviklingsarbeidet, at de har utviklet seg, og at det var bra å samarbeide om dette. Flere formulerte utsagn som viste at de satte pris på medvirkningsgraden, for eksempel «muligheten til å velge problemstilling/forskningsprosjekt», «selvvalgt relevant utfordring som jeg ønsket å jobbe ekstra med og muligens finne god løsning på», og «[s]tor grad av frihet til å jobbe med det som engasjerer oss». Polyfonien kommer tydelig til uttrykk her, i likhet med den profesjonelle nysgjerrigheten. Noen var fornøyd med alt: «Hele pakka, med diskusjon, oppgave, fremføring, spise sammen, vennligheten som ble vist, læringstrykk og utviklingen. Avslutningen var virkelig flott gjennomført og ikke minst en lærerik dag.» Én uttrykte forventninger til oppfølging fra ledelsen: «Veldig bra som helhet. Ledelsen studerer på lik linje med ansatte. [...] Ledelsen virker motivert til å tilrettelegge for at videre arbeid med resultater fra YPU-prosjektene kan skje i neste skoleår.» Noen mente studiet ga dem bekreftelse på egen kompetanse og kvalitet som yrkespedagog, og at det bidro til yrkesstolthet. Betegnelser som «relevant», «praksisnært», «nyttig», «elevenes behov» og «undervisningshverdag» ble brukt av flere, noe som signaliserer en tett kobling mellom studiet og den hverdagen lærerne opplever at de står i. Nesten alle svarte at YPU-prosjektet kan ha betydning for skolens utvikling videre.

Spørsmålet «Hva kunne vært bedre i YPU-studiet?» ble av svært mange besvart med «tid» – mer tid til gruppearbeid med egne utviklingsprosjekter. Studiebelastningen med 15 studiepoeng på toppen av vanlig jobb ble av flere beskrevet som tidkrevende. En av lærerne, som selv hadde vært kursholder og deltatt på konferanser og seminarer, formulerte følgende kritikk rettet mot tidligere erfaring:

De samme skolelederne var til stede i alle sammenhenger. Hvor nyttig er dette for elever og læreres skolehverdag? Når jeg reflekterer over hvordan det ble jobbet under alle disse konferansene, og når jeg nå har jobbet som lærer selv i flere år, så tenker jeg at det nødvendigvis ikke gir nevneverdig positiv effekt på resultatene som oppnås i undervisningen at skoleledere reiser rundt flere ganger i året. Det bør budsjetteres med at lærere må mer direkte med i utviklingsarbeid slik som i LUSY-prosjektet. Ikke bare i forskningsøyemed, men som en del av driften og arbeidet med kontinuerlige forbedringer. (Lærer, emneevaluering 29. mars 2023)

Sitatet illustrerer behovet for forankring av skoleutvikling hos dem som står i praksisfeltet, nemlig lærerne. I en permanent «utviklingsorganisasjon» (Eikeland, 2022) vil lærerne kunne møte utfordringer kontinuerlig «bak scenen», kartlegge, finne løsningsforslag, iverksette disse «på scenen» og deretter gjenta prosessen (jf. figur 1).

Polyfoni i musikkens verden inkluderer både bass og diskant. «Bassen» i dette utviklingsarbeidet er kanskje måten studiet ble organisert på, der ulike stemmer hele tiden ble innhentet, og der man lyttet seg fram til en løsning. «Diskanten» kom fram ved å tilrettelegge for profesjonell nysgjerrighet slik at flerstemmigheten også kom til uttrykk i det faglige, i lærernes egne utviklingsprosjekter. Polyfonien var ønskelig og ga et rikere og fyldigere «lydbilde», også i form av resultater.

Oppsummering av prosessen

Gjennom analysen av prosessen har vi påvist bred medvirkning fra alle aktører i alle faser av problemløsnings- eller utviklingsarbeidet, slik kolonne 5 beskriver (figur 1). Utviklingsarbeidet er godt forankret i organisasjonen, og praktikerkunnskapen har hatt en sentral plass. Arbeidet er initiert nedenfra, søker å løse erfarte problemer og bygger på lokal, kontekstuell kunnskap. Beskrivelsen av prosessen er også et eksempel på hvordan ledelse ble distribuert. Ledelsespraksisen inngikk i en organisk modell der man gikk ut og inn av roller (student, leder, lærer), og rollene var mer

knyttet til oppgaver enn til et formelt hierarki. Samtidig ser vi at to typer hierarki – formell makt og ekspertkunnskapen – møttes. Som Carnevale og Stivers (2020) beskriver, møttes også to former for ekspertkunnskap – den teoretiske og den kontekstuelle – i sirkulære prosesser der alle ble hørt.

Implikasjoner for framtidig aksjonsforskningsbasert utviklingsarbeid i skolen

Forventninger til skolars utviklingsarbeid er nedfelt i læreplanverket, og ansvaret deles mellom skoleeiere, skoleledere og lærere (KD, 2017). Utviklingsarbeidet skal ifølge Kunnskapsdepartementet (2017) skje gjennom kontinuerlig refleksjon over praksis, som det aksjonsforskningsbaserte studiet i LUSY-prosjektet er et eksempel på. Refleksjonen vil innebære en vurdering av praksis, og av hvordan skolen kan møte elevenes behov på best mulig måte. Videreutvikling omfatter systematisk evaluering, kritiske spørsmål og svar, hensyn til lokal kontekst og respekt for erfaringsbasert kunnskap. Arbeidsorganisasjoner er i konstant utvikling og endring og trenger konstant vedlikehold i stort og smått, påpeker Eikeland (2022). Dette gjelder ikke minst skolen, med skiftende reformer og endringer som gjenspeiles av samfunnet for øvrig. Det aksjonsforskningsbaserte utviklingsarbeidet vi har beskrevet, er en måte å organisere dette arbeidet på i samarbeid med universitets- og høyskolesektoren.

Skolen må imidlertid finne strukturer for å fortsette utviklingsarbeidet i hverdagen (Melby, 2022). Skolens formelle ledere må sørge for å få *ryddet rommet*. Ordinære tidsbegrensede kurs har blitt funnet utilstrekkelige som læringsform i organisasjoner (Eikeland, 2022, s. 146, 149), og en permanent utviklingsorganisering vil kunne innebære et «frirom» der man arbeider på et metanivå, frikoblet fra primæroppgavene (Eikeland, 2022). Dette rommet gjenfinner vi i overordnet del: «God skoleutvikling krever rom for å stille spørsmål og lete etter svar og et profesjonsfelleskap som er opptatt av hvordan skolens praksis bidrar til elevenes læring og utvikling» (KD, 2017). Lærerne tilegner seg stor lokal, kontekstuell kunnskap når de utfører sine primæroppgaver «på scenen» sammen med elevene, og de bruker denne «bak scenen» når de skal kartlegge problemer og finne passende løsningsforslag. Dette rommet «bak scenen» må anerkjennes og verdsettes, og det kreves tid til arbeidet med systematisk utvikling og forbedring.

I Eikelands kolonne 5 (figur 1) er utviklingsarbeidet initiert nedenfra i organisasjonen. For å definere et problem, sette agendaen og kartlegge problemet i skolen er det nødvendig å bygge på læreres kontekstkunnskap og nærhet til arbeidet. Gjennom immanent kritikk, kritiske spørsmål innenfra feltet, vil utvikling kunne skje (jf. Carnevale & Stivers, 2020; Eikeland, 2022). Profesjonelle læreres arbeid og erfaring må i større grad «utnyttes som kunnskapsressurs» i lærerutdanningen, mener Hiim og Sylte (kapittel 3). Den formen for kunnskap som lærerne besitter, har i LUSY-prosjektet inngått i sirkulære prosesser der dialog og medvirkning har vært sentralt, og der erfaringskunnskap, skoleutvikling, lærerutdanning og forskning har blitt integrert (jf. kapittel 3). Den *hierarkiske frigjøringen* har inkludert frigjøring fra både makt- og kunnskapshierarkiske hindre. Kunnskapen som prosjektet har produsert, gagnar alle parter: Skolen og elevene drar nytte av utviklingsarbeid som søker å løse reelle utfordringer, mens lærerutdanningen utnytter kunnskapsressursen i praksisfeltet, noe som igjen bringer relevans inn i lærerutdanningen og skoleforskningen.

Prosesser i skoler med transformativ ledelse kjennetegnes av dekonstruksjon og rekonstruksjon av rammeverk, kritiske spørsmål og søken etter nye og bedre løsninger (Shields, 2010). En slik ledelsespraksis er ikke knyttet til person. I likhet med Eikeland (2022) og Carnevale og Stivers (2020) mener Shields (2010) at utvikling må komme innenfra organisasjonen, men hun ser også utover og peker på utdanningens betydning for frigjøring, demokrati, likeverd og rettferdighet; en forbedring av utdanningen er til beste for både individ og samfunn. Den profesjonsetiske dimensjonen ved skoleleder- og læreryrket innebærer utvikling av profesjonelt skjønn og dømmekraft. Et rom for refleksjon rundt grunnleggende etiske problemstillinger som preger hverdagen til lærere, der de som står i spenningene, deltar i dialog, vil være en måte å arbeide med samfunnsmandatet og utvikle sitt profesjonelle skjønn på. Transformativ ledelsespraksis (Shields, 2010) er en etisk praksis der elevenes framtidsmuligheter er i sentrum, og den komplementerer Eikelands (2022) dialogiske tilnærming og Carnevale og Stivers' (2020) sirkelmetafor. *Profesjonell nysgjerrighet* vil gi dialogene energi og en dimensjon som ikke kommer automatisk med utviklingsarbeid initiert ovenfra eller utenfra. Profesjonell nysgjerrighet kan ikke styres. Lærernes indre motivasjon og genuine engasjement for å arbeide i utdanningsfeltet er en kjerne i dette utviklingsarbeidet. Det vil nødvendigvis gi ulike prosjekter, ut fra verdsettingen av de ulike stemmene, i *polyfonien*.

Ved å gi utviklingsarbeidet en innramming med egne regler, seremonier og festivaler bidrar man symbolsk til å bevege kollegiet fra «arbeidsorganisasjonen» til «utviklingsorganisasjonen» (Eikeland, 2022). Man er ikke lenger aktører i kamp om begrensede ressurser, tid og oppmerksomhet; man legger disse kampene fra seg og går inn i et rom med en felles forpliktelse om faglig utvikling til beste for skolens elever og for hverandre. Slik har denne typen frirom muligheten til å ha en sammenbindende og meningsbærende funksjon i organisasjonen – ikke gjennom et «whatness», innholdet i hva som gjøres, men gjennom et «howness», hvordan man handler sammen (McGilchrist, 2009). Å gjøre, handle og reflektere med utgangspunkt i felles praksis og kontekst, «howness», bidrar til en verdsetting av erfaringskunnskapen i organisasjonen. Hvordan ulike typer erfaringer og kunnskap settes i spill i felles ritualer, kan slik bidra til å gi arbeidet utvidet innhold og mening for den enkelte og er slik sett noe annet enn Weicks (1995) begrep «sensemaking» eller meningsskaping, som dreier seg om en leders arbeid for å artikulere innhold, et «whatness». Gjennom ritualene anerkjennes også den tause kunnskapen og den intuitive profesjonskunnskapen, noe som kan fungere som et lim og gjøre polyfonien mulig. Denne anerkjennelsen understrekes av dramaturgien for samlingene, der lærerne settes i hovedrollen, og der andre får roller som publikum eller statister.

Vi stilte innledningsvis spørsmål om hvilke implikasjoner denne studien kan ha for ledelse av framtidig aksjonsforskningsbasert utviklingsarbeid i skolen og for samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjon og skole. Gjennom analyse og drøfting har vi vist til en transformativ, distribuert ledelsespraksis der roller er mer knyttet til oppgaver enn til et hierarki. Denne typen ledelse kombinert med strukturer for kontinuerlig utviklingsarbeid i organisasjonen vil kunne ivareta intensjonen i læreplanverket (KD, 2017), bygge på lærernes kontekstuelle kunnskap og gi rom for stadig utvikling av lærerprofesjonalitet og «profesjonalisering innenfra» (Elliott, 1991; Hiim, 2010; Mausestagen & Helstad, 2022; Stenhouse, 1975). Utviklingsarbeidet vil forankres i organisasjonen gjennom bred medvirkning. Fra lærerutdanningsinstitusjonens side har man vektlagt medvirkning og dialog i hele prosessen, og man har på den måten fått innblikk i den lokale kontekstkunnskapen og de aktuelle, profesjonelle vurderingene lærerne har gjort. De ulike typene kunnskap har sirkulert gjennom utviklingsaktivitetene – forelesninger, veiledning, lærerprosjekter og dialog – og har gitt alle parter muligheter for læring og utvikling. Her ligger det et

potensial for gjensidig utvikling i framtidig samarbeid mellom skoler og lærerutdanningsinstitusjoner.

Aksjonsforskningsbasert utviklingsarbeid i skolen er ikke avhengig av en formell leder i rollen som den «heroiske» lederen som resolutt går foran og viser vei, som Irgens (2023) beskriver. En slik leder har gjerne et ovenfra-perspektiv på utviklingsarbeid, altså det motsatte av perspektivet i vårt prosjekt. I løpet av dette prosjektet har skolen hatt flere lederskifter, men prosjektsamarbeidet har likevel vært stabilt. Hvis rammene og strukturene er gode, kan disse også bidra til å gjøre lederne gode. Godt forankrede utviklingsprosjekter er ikke avhengig av «sterke» ledere, men av ledere som evner å gå sammen med organisasjonen, og som våger å slippe kontrollen ved å tilrettelegge for hierarkisk frigjøring og polyfoni. Ved å la lærerne utøve sin profesjonalitet og ta ansvar for utviklingsarbeidet i kolonne 5 i figur 1 slipper man løs den drivkraften som ligger i deres profesjonelle nysgjerrighet og deres faglige engasjement. De positive erfaringene fra LUSY-prosjektet tilsier at de fire kvalitetene vi har identifisert og presentert, vil kunne brukes som veiledende prinsipper for ledelse og medvirkning i framtidige skoleutviklingsarbeider.

Konklusjon

Vi har vist hvordan aksjonsforskningsbasert utviklingsarbeid kan organiseres i skolen som nedenfra-initiativer tilrettelagt i samarbeid med en lærerutdanningsinstitusjon. Utviklingsarbeidet ble muliggjort ved å *rydde rommet* og gjennom *hierarkisk frigjøring*, *profesjonell nysgjerrighet* og *polyfoni*. Til sammen har disse fire kvalitetene for ledelse og medvirkning fungert som drivkrefter i arbeidet.

Eksempelet vi har beskrevet, hadde gode evalueringer og stort engasjement. De lærer- og lederinitierte prosjektene munnet ut i 28 rapporter som ble delt både i kollegiet og med forskerne. Rapportene dokumenterer de profesjonelle vurderingene som ligger til grunn for lærernes og ledernes valg av utviklingsområde, hvilke tiltak de prøvde ut, og hvordan de evaluerte utprøvingene. Samarbeidsprosessen og utviklingsarbeidene har illustrert viktigheten av bred medvirkning og anerkjennelse av lærernes profesjonskunnskap innen skoleutvikling. Strukturelle betingelser må gi rom for å bygge på lokal erfaringskunnskap i kontinuerlig utviklingsarbeid i skolen. Vi har vist at en transformativ, distribuert ledelsespraksis bidrar til å skape muligheter i aksjonsforskningsbasert utviklingsarbeid i skolen.

Forfatterbiografier

Tove Andersen er offentlig ph.d.-kandidat ved OsloMet – storbyuniversitetet og minoritetskoordinator ved Strømmen videregående skole. Hennes doktorgradsprosjekt omhandler utvikling av språk- og fagkompetanse hos voksne innvandrere i helsefagarbeiderutdanningen.

Gunn Vedøy har en doktorgrad i pedagogikk fra Universitetet i Oslo, og i sin forskning arbeider hun primært med tematikken styring og ledelse av mangfold i utdanning. Hun er professor i pedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet ved Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag.

Referanser

- Allen, G. & Dovey, K. (2016). Action research as a leadership strategy for innovation: The case of a global high-technology organisation. *International Journal of Action Research*, 12(1), 8–37. <https://doi.org/10.1688/IJAR-2016-01-Allen>
- Antonsen, Y. & Slettbakk, Å. (2022). Skoleutvikling i et aksjonsforskningsperspektiv. I K. Helstad & S. Mausethagen (Red.), *Skoleutvikling i forskning, politikk og praksis* (s. 115–133). Cappelen Damm Akademisk.
- Bakhtin, M. (2003). *Latter og dialog: utvalgte skrifter* (A. J. Mørch, Overs.). Cappelen Damm Akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Carnevale, D. & Stivers, C. (2020). *Knowledge and power in public bureaucracies: From pyramid to circle*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429266485>
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper.
- Dahlén, M. & Thorbjørnsen, H. (2021). *Tallskalle: Hvordan tallene styrer livet vårt*. Vigmostad & Bjørke.
- Edwards-Groves, C., Grootenboer, P. & Ronnerman, K. (2016). Facilitating a culture of relational trust in school-based action research: Recognising the role of middle leaders. *Educational Action Research*, 24(3), 369–386. <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1131175>
- Eikeland, O. (2013). Symbiotic learning systems: Reorganizing and integrating learning efforts and responsibilities between higher educational institutions (HEIs) and work places. *Journal of the Knowledge Economy*, 4, 98–118. <http://dx.doi.org/10.1007/s13132-012-0123-6>.
- Eikeland, O. (2022). *På sporet av en syvende forfatning: Aristoteles og den norske samarbeidsmodellen – makt, dialog og organisasjonslæring*. New Deal Publishing.
- Eikeland, O. (2023, 22. mars). *There's a crack in everything, that's how the light gets in! Om «sprekker» og utilstrekkeligheter i kvalitative samfunnsforskningsmetoder og om hvilket lys som «skinner gjennom»*. Presentasjon ved OsloMet, Kjeller.
- Eikeland, O. & Berg, A. M. (1997). *Medvirkningsbasert organisasjonslæring og utviklingsarbeid i kommunene*. Kommuneforlaget.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.
- Flexner, A. (1939). The usefulness of useless knowledge. *Harpers*, 179. <https://www.ias.edu/sites/default/files/library/UsefulnessHarpers.pdf>
- Fossetøl, K. & Lyng, S. T. (2022). Ny infrastruktur for lokal kompetanseutvikling – tre viktige utfordringer. *Bedre skole*, (34)1, 63–68. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2022/05/23/BedreSkole0122.pdf>

- Gronn, P. (2003). *The new work of educational leaders: Changing leadership practice in an era of school reform*. SAGE Publications.
- Gruber, M. J. & Ranganath, C. (2019). How curiosity enhances hippocampus-dependent memory: The prediction, appraisal, curiosity, and exploration (PACE) framework. *Trends in Cognitive Sciences*, 23(12), 1014–1025. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2019.10.003>
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning: Tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Gyldendal Akademisk.
- Irgens, E. J. (2018). Historical amnesia: On improving Nordic schools from the outside and forgetting what we know. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 2(2–3), 25–38. <https://doi.org/10.7577/njcie.2806>. <https://journals.oslomet.no/index.php/nordiccie/article/view/2806>
- Irgens, E. J. (2023). Tillit og skoler under press. Brenna, T. (Red.), *Hode og hender: Læring, tillit og fellesskap i en mer praktisk skole* (s. 164–176). Res Publica.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003>
- Lillejord, S. (2022). En skole for vår tid – ledelse og organisering for læring. I M. Aas & J. M. Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (2. utg., s. 45–71). Fagbokforlaget.
- Lillejord, S., Bolstad, A. K., Fjeld, S.-E., Isaksen, L. S., Lund, T., Myhr, L. A. & Ohm, H. M. (2021). *En skole for vår tid* (Rapport). Ekspertgruppe for skolebidrag. <https://nettsteder.regjeringen.no/skolebidrag/sluttrapport>
- Mausethagen, S. & Helstad, K. (2022). Skoleutvikling – i forskning, politikk og praksis. I K. Helstad & S. Mausethagen (Red.), *Skoleutvikling i forskning, politikk og praksis* (s. 15–34). Cappelen Damm Akademisk.
- McGilchrist, I. (2009). *The master and his emissary: The divided brain and the making of the Western world*. Yale University Press.
- Melby, V. (2022). *Aksjonsforskningsbasert skoleledelse: Hvordan skoleledere kan bruke aksjonsforskning til å utvikle skolen som lærende organisasjon* [Doktorgradsavhandling]. OsloMet.
- Nixon, R. (2016). Principals and teachers as partners in critical, participatory action research. *Educational Action Research*, 24(3), 404–423. <https://doi.org/10.1080/09650792.2016.1182041>
- OsloMet. (u.å.). *YPUV6000 Yrkespedagogisk utviklingsarbeid på egen arbeidsplass: emneplan*. <https://student.oslomet.no/studier/-/studieinfo/emne/YPUV6000/2022/H%C3%98ST>
- Polyfoni. (u.å.). I Det Norske Akademis ordbok. Hentet 28. oktober 2024 fra <https://naob.no/ordbok/polyfoni>
- Postholm, M. B., Normann, A., Dahl, T., Dehlin, E., Engvik, G. & Irgens, E. J. (Red.). (2018). *Skole- og utdanningssektoren i utvikling*. Fagbokforlaget.
- Shields, C. M. (2010). Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558–589. <https://doi.org/10.1177/0013161X10375609>
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- Svartdal, F. (2020, 15. august). Nysgjerrighet. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/nysgjerrighet>
- Sylte, A. L. (2014). Vurdering for yrkesrelevant opplæring. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 4(1), 1–18. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.14v4i1a4>
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen: Motoren i det nye læringsløftet* (2. utg.). Høyskoleforlaget.

- Vedøy, G. (2008). «En elev er en elev», «barn er barn» og «folk er folk»: Ledelse i flerkulturelle skoler [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Vedøy, G. (2017). *Ledelse i og av flerkulturelle skoler*. Universitetsforlaget.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. SAGE Publications.
- Winter, R. (1989). *Learning from experience: Principles and practice in action-research*. Falmer Press.
- Aas, M., Andersen, F. C., Vennebo, K. F. & Dehlin, E. (2022). Ledelse av skoleutvikling – en kunnskapsoversikt. I M. Aas & J. M. Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (2. utg., s. 73–91). Fagbokforlaget.

KAPITTEL 7

Utvikling av språk- og fagkompetanse hos voksne innvandrere i helsefagarbeiderutdanningen: Erfaringer fra aksjonsforskning i videregående skole

Tove Andersen Offentlig ph.d.-kandidat, OsloMet – storbyuniversitetet

Abstract: This chapter addresses adult immigrants enrolled in health work education and the challenges related to the high demands for language competence set by both the curriculum and working life. The aim of the chapter is to explore how integrated language and subject training can contribute to strengthen the competence of adult immigrants enrolled in health work education, and how the teachers' competence in integrated language and subject training can be strengthened through action research. Through a school-based continuing education programme of 15 ECTS credits, teachers at a vocational upper secondary school have gained competence in integrated language and subject training and then tried out didactic strategies in their own teaching practice. The author has had the role of lecturer and supervisor for two groups of teachers in the school's department of adult education. The study has had an action research approach inspired by didactic relational thinking rooted in a critical tradition. The chapter is based on written logs from the action research processes, observation notes, interviews, surveys and exams submitted by the two groups of teachers. The results of a thematic analysis of the material indicate that the principle of integrated language and subject training has the potential to strengthen the competence of

Sitering: Andersen, T. (2025). Utvikling av språk- og fagkompetanse hos voksne innvandrere i helsefagarbeiderutdanningen: Erfaringer fra aksjonsforskning i videregående skole. I A. L. Sylte, E. B. Hellne-Halvorsen, H. Hiim & N. Aakernes (Red.), *Profesjonsrelevant lærerutdanning i samarbeid med praksisfeltet* (Kap. 7, s. 167–195). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.267.ch7>
Lisens: CC-BY 4.0

adult immigrants enrolled in health work education, and that an action research approach combined with academic input can strengthen the teachers' competence. However, adult immigrants are a heterogeneous group and differentiation has been challenging. The structural prerequisites must include taking care of the diverse needs of the adults.

Keywords: adult education, immigrants, minority speakers, language competence, health work education

Introduksjon

Dette kapitlet tar for seg utfordringer knyttet til læreplanenes og arbeidslivets krav til språkkompetanse for voksne innvandrere i helsefagarbeiderutdanningen. Gjennom aksjonsforskning med utgangspunkt i prinsippet om integrert språk- og fagopplæring har målsettingen vært å utvikle kunnskap om hvordan lærernes og derigjennom deltakernes kompetanse kan styrkes.

Helsefagarbeiderutdanningen i videregående skole har blitt en populær karrierevei blant voksne innvandrere (Meld. St. 16 (2015–2016)). Læreplanene stiller imidlertid høye krav til helsefagarbeideres muntlige og skriftlige språkkompetanse (Andersen, 2021; Utdanningsdirektoratet, u.å.) samtidig som arbeidslivets krav til norskspråklige ferdigheter har gjort det vanskelig for mange voksne innvandrere å få varig tilknytning til arbeidslivet (NOU 2021: 2; Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling [OECD], 2014). Arbeidsmarkedet etterspør helsepersonell med både norskspråklig og helsefaglig kompetanse, og fram mot 2040 ventes en voksende mangel på helsefagarbeidere (Jia et al., 2023).

Mens grunnopplæringen for innvandrere hovedsakelig organiseres i kommunene, organiserer fylkeskommunene videregående opplæring og eventuelt norskopplæring ved delt ansvar (jf. Integreringsloven, 2020, §§ 3, 4, 30). Meld. St. 16 (2015–2016) pekte på utfordringene ved at de voksnes behov for språkopplæring ikke ble dekket av fylkeskommunene i stor nok grad, og den identifiserte et behov for mer forskning på egnede undervisningsmetoder for voksne. I perioden 2017–2024 har det pågått forsøk med modulstrukturerte læreplaner for voksne i videregående opplæring med mål om et mer effektivt og fleksibelt opplæringsløp (Meld. St. 21 (2020–2021)), og fortsatt trekkes det fram utfordringer knyttet til norskopplæringen (Dahle, Nordhagen et al., 2024).

Strømmen videregående skole er en yrkesfaglig skole der man har erfart disse utfordringene over flere år. De fleste voksne deltakerne på skolen er minoritetsspråklige; i noen klasser har 100 prosent av deltakerne et annet morsmål enn norsk. Deres språkbakgrunn, skolebakgrunn og botid i Norge varierer sterkt. Fra 2021 har skolen satset spesielt på språklæringsaspektet i opplæringen gjennom satsingsområdet kalt «Norsk i alle fag». Som minoritetskoordinator ved skolen har jeg blant annet holdt foredrag og veiledet lærere om språklæring og andrespråk. Jeg ønsket å gå dypere i tematikken og startet opp som offentlig ph.d.-kandidat i 2022. Gjennom aksjonsforskning (jf. kapittel 3) ville jeg utforske strategier for utvikling av tilstrekkelig språk- og fagkompetanse hos voksne innvandrere i helsefagarbeiderutdanningen og initierte ulike utprøvinger innenfor rammene av det skolebaserte videreutdanningstilbudet i yrkespedagogisk utviklingsarbeid (OsloMet, u.å.) skoleåret 2022–2023, heretter kalt YPU-studiet.

Prinsippet om integrert språk- og fagopplæring lå til grunn for utprøvingene av tiltak ved skolens voksenopplæring (VO) og ble gjennomført som samarbeidende aksjonsforskning sammen med lærere ved skolens voksenopplæring. Jeg hadde rollen som underviser, veileder og forsker i nært samarbeid med de involverte lærerne. Disse lærerne hadde selv etterspurt kompetanseheving og valgte å fordype seg i andrespråklæring for voksne, og det kan sies at de var drevet av en profesjonell nysgjerrighet (jf. kapittel 6). Kunnskapsutviklingen i mitt prosjekt foregikk på to nivåer, da målsettingen var at både lærerne og de voksne deltakerne skulle få styrket sin kompetanse. Gjennom analyse av et bredt erfaringsmateriale fra prosjektperioden stiller jeg i dette kapittelet følgende to forskningsspørsmål:

1. *Hvordan kan integrert språk- og fagopplæring bidra til å styrke kompetansen til voksne innvandrere i helsefagarbeiderutdanningen?*
2. *Hvordan kan lærernes kompetanse om integrert språk- og fagopplæring styrkes gjennom aksjonsforskning?*

Etter en gjennomgang av relevant forskningslitteratur om voksne innvandrere og videregående opplæring vil jeg beskrive teoretiske begrepsrammer knyttet til de voksnes læring av språk og yrkesfag. Perspektiver på integrering av språk og fag er sentralt, samt ulike sider ved helsefagarbeiderens språkkompetanse og hvordan språklæringsaspektet kan kombineres med yrkesdidaktiske prinsipper. Videre vil jeg gjøre rede for aksjonsforsknings-tilnærmingen i prosjektet, som er en form for kritisk praktikerforskning.

Analysen av erfaringsmaterialet tar utgangspunkt i en problembeskrivelse og forteller om erfaringer og oppdagelser underveis. Kapittelet avsluttes med en drøfting av de to forskningsspørsmålene, og av hva som eventuelt må ligge til grunn for å styrke kompetansen hos deltakere og lærere.

Tidligere forskning på voksne innvandrere i videregående opplæring

Voksne minoritetsspråklige deltakere har relativt kort fartstid i videregående opplæring i Norge, og følgelig er det begrenset hva som finnes av fagfellevurdert forskning på deres utdanningsløp på dette nivået. Den positive effekten yrkesfaglig utdanning har på integrering, sysselsetting og inntekt for voksne innvandrere, er imidlertid både anerkjent og ønsket fra myndighetenes side (Integreringsloven, 2020; Meld. St. 16 (2015–2016); NOU 2018: 13). Voksenopplæringsfeltet er sterkt politisert og har vært gjenstand for mye oppdragsforskning. For å gi et bredere bilde av konteksten for min studie og for å gjenspeile noe av endringstakten og omskifteligheten på feltet har jeg valgt å inkludere relevante rapporter i litteraturgjennomgangen.

Ulike modeller som kombinerer språk- og yrkesfagopplæring for voksne, har vært prøvd ut i Norge (Berg & Svendsen, 2010; Dahle, Nordhagen et al., 2024; Høst & Reymert, 2017; Nødland & Vedøy, 2019). Opplæringsmodellene har gitt konsekvenser som bedre språkferdigheter, oppnådd fagbrev og sterkere tilknytning til arbeidslivet (Berg & Svendsen, 2010; Nødland & Vedøy, 2019). Nødvendigheten av systematisk arbeid med språklæring i kombinasjon med praktisk fagopplæring og tilstrekkelige rammevilkår har blitt påpekt (Andersen, 2021; Berg & Svendsen, 2010; Høst & Reymert, 2017; Leirvik & Staver, 2019).

I Sverige er det de senere årene utviklet og forsket på språk- og kunnskapsutviklende arbeidsmåter i ulike skoleslag, også for voksne i yrkesfaglig videregående utdanning (Dahlström & Gannå, 2018; Gannå, 2021; Loeb et al., 2018). Det pekes på nødvendigheten av å integrere språkopplæringen i yrkesfagene for at deltakerne skal kunne utvikle adekvat fagspråk og kunne kommunisere uten høy risiko for språklige misforståelser i arbeidslivet (Gannå, 2021; Loeb et al., 2018). I Norge har kurs som integrerer yrkesfag og andrespråksopplæring, operert i skjæringspunktet mellom kommunalt og fylkeskommunalt ansvarsområde, med medfølgende organisatoriske og samarbeidsmessige utfordringer (Leirvik & Staver, 2019; Nødland & Vedøy, 2017).

Tilbud som bygger på CLIL-prinsippet (*Content and Language Integrated Learning*), har i Norge vært forsøkt i blant annet yrkesfag (Paulsen, 2010) og voksenopplæring (Leirvik & Staver, 2019; Ryen et al., 2020). CLIL-begrepet er brukt internasjonalt om opplæring der faginnhold læres på et fremmed- eller andrespråk eller gjennom to språk (Hemmi & Banegas, 2021). I internasjonal forskning på CLIL fra ulike skoleslag, med ulike metodiske tilnærminger, enes man om at integrering av faginnhold i språklæringen oppleves meningsfylt og kan gi bedring både i resultater og motivasjon, men at en slik strategi fungerer best når andrespråket er på et høyere nivå, og når de språklige elementene i undervisningen planlegges systematisk (Hemmi & Banegas, 2021).

De voksne deltakerne utgjør imidlertid en heterogen gruppe. En systematisk kartleggingsoversikt over forskning på undervisningsstrategier for andrespråksopplæring av voksne innvandrere (Langøien et al., 2020), der 66 studier fra Europa og OECD-land er inkludert, viser et stort mangfold blant voksne innvandrere, og at én type språkundervisning ikke kan nå alle. Langøien et al. (2020) peker blant annet på variasjon i utdanningsbakgrunn, kultur- og språkbakgrunn, migrasjonsårsak, botid og forhold knyttet til hverdagslivet. Dette mangfoldet understrekes også i norsk kontekst (Bugge & Carlsen, 2023; Lomsdalen, 2024; Monsen & Pájaro, 2021).

På tross av de store variasjonene har forskning på voksne andrespråksinnlærere med kort eller manglende skolebakgrunn lenge vært nedprioritert innen andrespråksforskning til fordel for forskning på vestlige, høyt utdannede innlærere (Gujord et al., 2023; Nordanger et al., 2023). Kort skolebakgrunn har vist seg å korrelere med langsommere progresjon enn hos andrespråksinnlærere med lengre skolebakgrunn (van de Craats et al., 2006), noe som har vært knyttet til manglende metaspråklig bevissthet (Kurvers et al., 2015; Tarone et al., 2009) og manglende erfaring med vestlig skolekultur (DeCapua & Triulzi, 2021). Voksne som lærer skriftkyndighet parallelt med andrespråk, såkalte LESLLA-innlærere (*Literacy Education and Second Language Learning for Adults*), har også større sannsynlighet for å stabilisere språkutviklingen på et lavere nivå (Kurvers et al., 2015; Tarone et al., 2009; van de Craats et al., 2006) og større utfordringer med å bestå språkprøver (Gujord, 2023).

Modulstrukturerte læreplaner har vært forsøkt i voksenopplæringen på grunnskolenivå og videregående nivå i Norge og er innført som hovedmodell i helsearbeiderfaget fra 2024. Evalueringene av forsøkene viser til uløste

språklige utfordringer på begge nivåer, spesielt for deltakere med lite skolegang, manglende skriftkyndighet og lavt språknivå (Dahle, Nordhagen et al., 2024; Dahle, Skutlaberg et al., 2024). Deltakere med norsknivå B1 og høyere (jf. Europarådet, 2020) samt lengre skolebakgrunn hadde høyere fullføringsgrad i modulforsøkene (Dahle, Nordhagen et al., 2024). De to evalueringsrapportene nevner integrert språk- og fagopplæring, yrkesretting og lokalt utviklingsarbeid som måter å møte utfordringene på (Dahle, Nordhagen et al., 2024; Dahle, Skutlaberg et al., 2024).

Å utdanne seg til helsefagarbeider stiller krav om språklige ferdigheter, både i skoledelen og i arbeidslivet. Helse- og oppvekstfag skiller seg fra andre yrkesfag ved en «overvekt av tekstorienterte kompetansemål», påpeker Hellne-Halvorsen (2019), og læreplanene for helsefagarbeidere stiller omfattende krav når det gjelder språkkompetansen (Andersen, 2021). Som yrkesutøvere forventes helsefagarbeidere å kunne skrive og lese tekster i ulike sjangrer i tillegg til å kunne kommunisere effektivt muntlig (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2025; Magerøy-Grande, 2021; Støten, 2008).

Utviklingsarbeid og kompetanseheving innen integrering av språk- og fagopplæring har vist seg gunstig, men krever organisatoriske og praktiske muligheter for realisering (Blixen & Hellne-Halvorsen, 2022; Gannå, 2021; Nilsson, 2023; Nødland & Vedøy, 2017). Nilsson (2023) advarer mot å se på kompetanseutvikling i språk- og kunnskapsutviklende arbeidsmåter som den eneste løsningen på komplekse problemer. Litteraturgjennomgangen viser behov for mer kunnskap om hvordan yrkesfagopplæringen kan møte de sammensatte språklige og faglige behovene til de voksne deltakerne, og hvilke rammefaktorer det krever.

Teoretiske begrepsrammer: integrering av språk og yrkesfag for voksne

Utpøvingene i denne studien var basert på prinsippet om integrert språk- og fagopplæring, «opplæring der en jobber med språklige ferdigheter integrert med faglig innhold» (Kjelaas & Fagerheim, 2021, s. 28), innen både fellesfagene og yrkesfagene. Ved skolen ble satsingsområdet «Norsk i alle fag» definert som «språkbruk og språklæring i alle fag» med henvisning til læreplanenes konkretisering av grunnleggende ferdigheter i fagene: muntlige ferdigheter, å kunne skrive og å kunne lese (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

Integrering av språk og innhold i andrespråksopplæringen har blitt anerkjent de seneste tiår og bygger på tanken om at språk læres best i naturlige og meningsfulle sammenhenger: Man lærer språket, *gjennom* språket og *om* språket (Gibbons, 2015). Språklig og faglig utvikling er gjensidig forsterkende og gir muligheter for gjentakelser av begreper, ordforråd og strukturer knyttet til fagområdet, påpeker Gibbons (2015, s. 209), noe som legger godt til rette for både tilstrekkelig kognitivt utfordrende opplæring og dybdelæring, definert av Utdanningsdirektoratet (2025) som «å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder» (jf. Gibbons, 2015; Kjelaas & Fagerheim, 2021). Et sosialkonstruktivistisk syn på språk og språklæring ligger til grunn (Svendsen, 2018; Øzerk, 2019).

Språket er et verktøy for selve yrkesutøvelsen for helsefagarbeidere, og det forventes at de innehar både generell og fagspesifikk språkkompetanse (Andersen, 2021). Fagspesifikk språkkompetanse knyttes til ord, uttrykk og sjangrer innen det spesifikke faget, mens generell språkkompetanse er overførbart til andre kontekster (Andersen, 2021; Hellne-Halvorsen et al., 2021). Språkkompetansen kan videre deles i tre språkaktiviteter: reseptive ferdigheter, som lesing og lytting, produktive ferdigheter, som å snakke og skrive, og språklig samhandling, som omfatter muntlig og skriftlig kommunikasjon (Europarådet, 2020).

Voksnes motivasjon for læring kan knyttes til det de oppfatter som viktig og meningsfylt (Illeris, 2012), og integrering av språk- og fagopplæring vil kunne danne en meningsfylt, autentisk kontekst som motiverer voksne deltakere og gir dem mulighet til å trekke veksler på egne erfaringer og ressurser. Ulike måter å arbeide med faglig og språklig innhold på vil gi gode muligheter for repetisjon av begreper og fagkunnskap, som deretter gir «knagger» å henge ny kunnskap på, både språklig og faglig (Gibbons, 2015). Voksnes erfaringsbakgrunn brukt som ressurs (jf. Illeris, 2012; Øzerk, 2019) i en integrert språk- og fagopplæring i helsefagarbeiderutdanningen vil kunne legge til rette for dybdelæring. Videre kan yrkesfagopplæringen danne rammen for kontinuerlig språklig bevisstgjøring og bearbeiding gjennom «refleksjon i handling» (Schön, 1995) knyttet til praktiske og erfarte situasjoner. Yrkesdidaktiske prinsipper om erfaringslæring, yrkesretting og integrering av praksis og teori (Inglar, 2015) egnert seg godt i kombinasjon med voksenpedagogiske perspektiver om mening og autentisitet og prinsippet om integrert språk- og fagopplæring.

Forskningstilnærming

Kritisk praktikerforskning og praxis-forskning

Prosjektet er forankret i en kritisk aksjonsforskningstradisjon (Eikeland, 2022; Kemmis, 2009). Det finnes ulike tilnærminger og retninger innen aksjonsforskning, men de fleste aksjonsforskere enes om at endring og medvirkning er sentrale aspekter i kunnskapsgenereringen, samt at forskningen skal være praksisrelevant (Eikeland, 2020; Herr & Anderson, 2015; Hiim, 2020; McNiff, 2017). Ofte organiseres aksjonsforskningen i sekvenser eller sirkler av planlegging, utprøving, vurdering og refleksjon (Carr & Kemmis, 1986; Hiim, 2020), for eksempel gjennom varianter av modellen til Carr og Kemmis (1986).

Pedagogisk aksjonsforskning eller praktikerforskning er tilnærminger som kan produsere relevant, praksisbasert kunnskap innen utdanning, og som bunner i en kritikk av skillet mellom profesjonsutøvelse og forskning (Elliott, 1991; Hiim, 2010; Kemmis, 2009; Stenhouse, 1975). Praktikerforskning utføres av interne forskere innenfor feltet. Eikeland (2012) argumenterer for aristotelisk *praxis*-forskning, der man gjennom øvelse og trening (*praxis*) oppnår innsikt og forståelse, *theôria*. For å utvikle denne innsikten er det nødvendig med kritisk dialog for å sortere, artikulere og finne mønstre (Eikeland, 2012). Gjennom *immanent kritikk*, «iboenende skjelning innenfra», kan man kritisere «at virksomheten ikke er på høyde med seg selv og sitt begrep, for at den ikke lever opp til det den utgir seg for og ikke holder hva den lover» (Eikeland, 2020, s. 210).

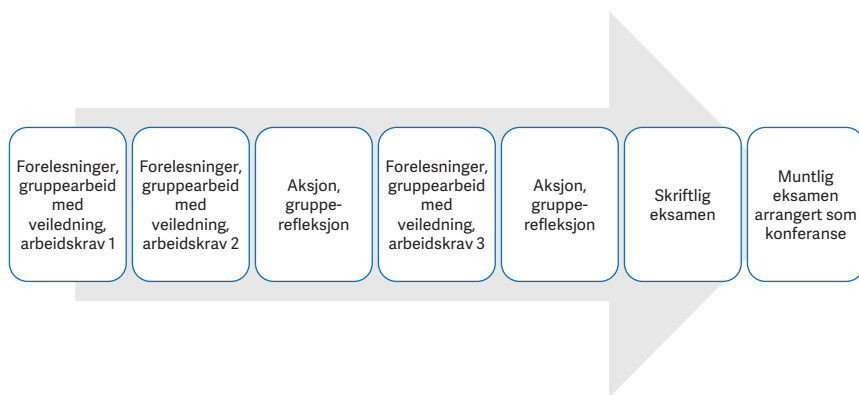
Kritisk aksjonsforskning innehar potensial for endring av begrensende strukturer og rammer (jf. Eikeland, 2020; Herr & Anderson, 2015; Hiim, 2010; Kemmis, 2009). Innsiktene som produseres, kan bidra til å forbedre samfunnsstrukturer som opprettholder urettferdighet (jf. Kemmis, 2009) og kan bidra med paradigmatisk eksempler (Hiim, 2010). Begge former for innsikt er relevant, praksisbasert kunnskap.

I kritisk aksjonsforskning utføres forskningen i et fellesskap med andre mennesker (Kemmis, 2009). Som offentlig ph.d.-kandidat er jeg en intern forsker i eget praksisfelt. Jeg forsker *med* andre lærere i en form for kritisk praktikerforskning innen utdanning, men må i en kritisk forskerrolle også ha et overordnet, analytisk blikk. Posisjonen har imidlertid gitt meg mulighet til å utarbeide forskningsspørsmål basert på utfordringer jeg selv eller kolleger har erfart i egen praksis, og den er et utgangspunkt for immanent kritikk innenfra feltet (jf. Eikeland, 2020). Et ønske om forbedring eller

en dypere forståelse ligger ofte til grunn i praktikerforskning (jf. Herr & Anderson, 2015). Det er pekt på et behov for relevant, praksisbasert kunnskap innen utdanningsforskning (Hiim, 2010). Kunnskapen jeg genererer, er utviklet i praksisfeltet og vil være relevant både for praksisfeltet, for forskningsmiljøer og for lærerutdanningen.

Metoder og erfaringsmateriale

Innenfor rammen av YPU-studiet skulle lærerne ved skolen gjennomføre ulike utviklingsprosjekter i egen undervisningspraksis i samarbeid med lærerutdannere fra Institutt for yrkesfaglærerutdanning ved OsloMet. Studiet innebar opplæring i metoder for aksjonsforskning og forskningsbasert utviklingsarbeid med utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen og den didaktiske aksjonsforskningsspiralen (Hiim & Hippe, 2009). Lærerne kunne velge mellom tre fordypningstemaer, «Norsk i alle fag», «Livsmestring» og «Kvalitet og vurdering», som var basert på skolens satsingsområder. Min rolle i studiet var å forelese om integrert språk- og fagopplæring innen «Norsk i alle fag», anbefale relevant faglitteratur og veilede to lærergrupper fram mot arbeidskrav og eksamen. Studiets gang er illustrert i figur 1. Tidspunkt for aksjoner og gruppreleksjoner varierte noe fra gruppe til gruppe.



Figur 1. YPU-studiet

For å besvare forskningsspørsmålene ønsket jeg som forsker å følge prosessen hos to grupper av lærere («gruppe 1» og «gruppe 2») som selv valgte å fordype seg i utvikling av språkkompetanse hos voksne innvandrere i

helsefagarbeiderutdanningen. Totalt elleve lærere samtykket skriftlig og muntlig til at jeg kunne følge deres gruppe og bruke materialet i min forskning. Fire av disse gjennomførte kurset uten eksamen, mens syv fullførte skriftlige og muntlige arbeidskrav og eksamen. Jeg hadde en kompleks rolle overfor disse lærerne ved at jeg formelt sett var deres veileder og lærerutdanner i videreutdanningen samtidig som de var deltakere og medforskere i mitt forskningsprosjekt. De var dessuten mine kolleger, siden jeg som offentlig ph.d.-kandidat var ansatt ved skolen. Jeg var hele tiden bevisst på etiske dilemmaer som kunne oppstå rundt eventuell rollekonflikt og personvern (Eikeland, 2006a; Herr & Anderson, 2015). Lærerne viste meg stor grad av tillit og problematiserte ikke det komplekse forholdet på noe tidspunkt, noe som stilte ytterligere krav til at jeg forstod mitt etiske ansvar.

Parallelt med den formelle veiledningen av gruppene rundt deres utviklingsarbeid hadde jeg løpende uformell veiledning og kommunikasjon med lærerne, dokumentert i egen logg fra hele prosessen. Videre deltok jeg som observatør ved totalt syv utprøvinger på vg1 og to utprøvinger samt enkelte andre undervisningsøkter på vg2. Etter hver utprøving skrev jeg utførlige notater: først observasjonsnotater, deretter analytiske og metodologiske notater (jf. Grønmo, 2015). Jeg fulgte gruppene i alle fasene av aksjonsforskningscyklusene, og jeg var kontinuerlig tilgjengelig for faglig dialog og mer uformelle, kontekstuelle samtaler. Posisjonen som intern forsker med bred erfaringsbakgrunn ga meg tilgang, tillit og rik kontekstkunnskap. Jeg hadde hele tiden mulighet til å spørre om jeg hadde forstått riktig, få justert mine inntrykk og etterspørre enda mer kontekstkunnskap, som en form for løpende validering. Dette ga meg nye ideer og inspirasjon og sikret også lærerne en grad av medvirkning i mitt prosjekt. En slik pågående valideringsprosess kan ha styrket kvaliteten på mitt materiale (jf. Eikeland, 2006b; Herr & Anderson, 2015; Sylte, 2017).

I tillegg til å følge de to gruppene tett gjennom planlegging, utprøvinger, refleksjoner og evalueringer har jeg supplert med metoder som intervju og spørreskjema (jf. Grønmo, 2015; Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg intervjuet tidlig nøkkelpersoner – to lærere og tre ledere – som kunne gi et rikere bilde av den historiske konteksten for voksenopplæringen ved skolen samt rammene for denne. Etter utprøvingene gjennomførte jeg fokusgruppeintervjuer med 16 voksne deltakere: to vg1-grupper og to vg2-grupper med fire deltakere i hver. Til slutt sendte jeg ut en anonym spørreundersøkelse etter YPU-studiet med evaluering av «Norsk i alle fag». 16 lærere svarte,

hvorav syv var tilknyttet voksenopplæringen. Prosjektet er vurdert av Sikt til å være i samsvar med personlovgivningen, og samtykke er innhentet fra alle som har deltatt. Tabell 1 viser en oversikt over erfaringsmaterialet som ligger til grunn for kapittelet.

Tabell 1. Erfaringsmaterialet

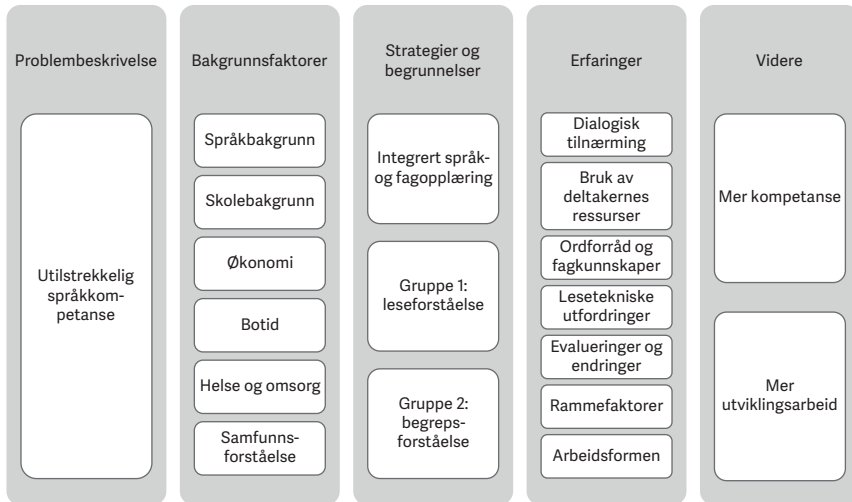
Dokumentasjon	Hva forteller dokumentasjonen om
Logg	- egne refleksjoner fra YPU-studiet, aksjonsforskningsyklusene og kontekstuelle samtaler - totalt 68 loggføringer fra 12. august 2022 til 14. juni 2023
Observasjonsnotater	- observasjoner av syv utprøvinger på vg1 og to på vg2 - observasjoner fra andre timer på vg1 og vg2 - periode: 9. desember 2022 til 13. februar 2023 - totalt 50–60 deltakere
Eksamensrapporter	- de to lærergruppens aksjonsforskningsrapporter (Bjerke et al., 2023; Fredriksen et al., 2023)
Fokusgruppeintervjuer – lyd og transkripsjon	- to grupper à fire voksne deltakere på vg1 - to grupper à fire voksne deltakere på vg2 - oppfølgingsintervju med to ledere etter studieslutt
Intervjuer – lyd og transkripsjon	- individuelle intervjuer med to lærere og tre ledere
Spørreundersøkelse etter YPU-studiet	- evaluering av «Norsk i alle fag» fra 16 lærere, hvorav 7 VO-lærere

Jeg hadde ingen utfordringer med rekruttering til min studie. Lærerne og lederne ga uttrykk for at de mente tematikken var viktig, og for at det trengs mer forskning på området. Alle de voksne deltakerne jeg snakket med, meldte seg frivillig, og flere ga uttrykk for at det var godt å få snakke om egen situasjon. Jeg fikk høre om saker fra flere hold, og flere delte uoppfordret sensitiv informasjon med meg. Taushetsplikten som forsker var viktig å overholde.

Analyse

Analyse innen aksjonsforskning vil være en kontinuerlig prosess som dokumenteres fortløpende og gjerne inkluderer kvalitative analyseteknikker (Herr & Anderson, 2015). Jeg har valgt å foreta en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006) av mitt materiale for å identifisere temaer som er relevante for forskningsspørsmålene. Underveis i prosjektet har

jeg kontinuerlig skrevet ned fenomener og mønstre som har trådt fram i materialet, etter hvert som jeg har oppdaget dem. På bakgrunn av disse notatene laget jeg foreløpige analysekoder. Da all dokumentasjon var ferdig produsert og systematisert, foretok jeg en grundigere analyse i NVivo. I materialet identifiserte jeg svært mange temaer som jeg deretter sorterte i fem kategorier med underkategorier (se figur 2).



Figur 2. Sortering i kategorier

Til sammen forteller disse fem kategoriene en historie om hvordan prinsippet om integrert språk- og fagopplæring kan prøves ut gjennom aksjonsforskning med sikte på å styrke kompetansen hos både lærere og deltakere i helsefagarbeiderutdanningen for voksne, noe jeg vil utdype i neste delkapittel.

Resultater og innsikter fra analysearbeidet

Jeg vil her presentere sentrale funn knyttet til kategoriene i figur 2.

Problembeskrivelse

Aksjonsforskning tar gjerne utgangspunkt i et definert problemområde som man ønsker å gjøre noe med (Herr & Anderson, 2015; McNiff, 2014),

og i dette prosjektet var utgangspunktet et erfart problem med utilstrekkelig språkkompetanse hos voksne deltakere. Som intern forsker i feltet har jeg både erfart problemet selv og observert en økende bekymring rundt dette blant lærerne ved skolens voksenopplæring. I loggen etter andre gruppeveiledning med gruppe 1 noterte jeg:

Lærerne fortalte om språklige utfordringer hos de voksne deltakerne, og at det var vanskelig å få voksne ut i praksis som helsefagarbeidere hvis de ikke har tilstrekkelige norskferdigheter. De har erfart over lang tid at deltakere har problemer med å komme ut i jobb, og at det første praksisstedene spør om når de hører at det er snakk om minoritetsspråklige deltakere, er hvordan norskferdighetene deres er. (Egen logg, 26. oktober 2022)

I lederintervjuene fortalte alle de tre lederne om møter de har hatt med bedrifter, der bedriftene har nektet å ha deltakere i praksis på grunn av manglende språkferdigheter. «Vi ser at det oppstår situasjoner som er farlige fordi det blir så mye misforståelser i språket», sa leder 3. Leder 1 påpekte at hverdagskommunikasjonen kan stoppe opp mellom deltaker og pasient eller beboer, og at utydelig kommunikasjon kan medføre uro og usikkerhet hos syke og demente. Samtidig er «yrkesnorsken» som kreves for å jobbe på et sykehjem, vanskelig for mange, sa leder 2. Dette vises også når beskjeder ikke blir forstått og fulgt opp, ifølge leder 2.

Gruppe 2 skrev at «flere av deltakerne [har] uttrykt frustrasjon over det de beskriver som å *sitte inne med kunnskapen*. Dette tyder på at de kan oppfatte manglende språkferdigheter som en hindring i å uttrykke seg fritt» (gruppe 2, eksamensrapport). Denne frustrasjonen kom også fram i flere fokusgruppeintervjuer med deltakere: «Jeg forstår, men det er vanskelig å forklare på norsk» (deltaker, vg2). Flere av deltakerne ga også uttrykk for at det er utfordrende å lære alt fagstoff på andrespråket, at de trenger «dypere forklaringer», og at det tar tid å lære alt. En deltaker på vg1 sa: «Jeg trenger mer fagord. Jeg skal bli helsefagarbeider. Jeg er innvandrer. Jeg kjenner ikke helsenorsk.»

Ut fra lederintervjuene kan det tyde på at bedriftene har lagt mer vekt på muntlige enn skriftlige ferdigheter, i hvert fall overfor deltakere i praksis. Deltakerne selv forteller at de har bedre reseptive ferdigheter, både i lesing og i lytting, enn produktive ferdigheter, altså i å snakke og skrive. I et av lærerintervjuene fortelles det imidlertid om store skriftspråklige utfordringer hos deltakerne knyttet til både lesing og skriving:

Gjennomgående er det nok utfordrende å kunne forholde seg til skriftlig, norsk tekst og få et faglig utbytte av det. [...] De bruker mye energi på den tekniske biten. Er usikre på lyd, bokstavkombinasjoner, stavelser, vokaler og konsonantforbindelser. Og det går jo ut over forståelsen. [...] Det gjelder også skriftlige arbeidere, som ikke står i forhold til hvordan de er kognitivt, hva de forstår og oppfatter. (Lærer 1)

Oppsummert var problemet vi ønsket å adressere gjennom utprøvingene, mangelfull generell og fagspesifikk språkkompetanse hos voksne minoritetsspråklige deltakere i helse- og oppvekstklasser. Selv om de fleste av lærerne var høyt utdannet og hadde lang erfaring med målgruppa, ga de uttrykk for at de trengte mer kompetanse i andrespråklæring.

Bakgrunnsfaktorer

Det kan være mange og sammensatte årsaker til problemene beskrevet ovenfor. Det oppstod flere samtaler og diskusjoner underveis blant både lærerne, lederne og deltakerne om ulike forutsetninger, bakgrunnsfaktorer og eventuelle årsakssammenhenger. Jeg vil presentere disse her og komme tilbake til temaet i drøftingen.

Gruppe 2 beskrev en sammensatt klasse med deltakere på vg2 slik:

Mange har kort botid i Norge, og de aller fleste av dem har norsk som andrespråk. Det generelle kunnskapsgrunnlaget for deltakerne er svært varierende, ettersom noen har en akademisk utdanning fra hjemlandet, andre har grunnleggende skolegang, og atter andre har mangelfull skolebakgrunn. (Gruppe 2, eksamensrapport)

Deltakerne jeg intervjuet og observerte på vg1 og vg2, utviste muntlige norskerferdigheter i et spenn fra A1 til B2: fra det laveste basisnivået til et selvstendig språkbruksnivå (jf. Europarådet, 2020). Noen hadde ingen skolebakgrunn fra hjemlandet, mens andre hadde universitetsutdanning opp til godkjent bachelorgrad. Videre kom de aller fleste av de voksne deltakerne fra ikke-vestlige land, og det var stor variasjon i morsmål. Noen var tospråklige (morsmålet + norsk), mens andre behersket flere språk fra før. Én sa at hun ikke kunne lese og skrive på morsmålet; hun var en LESLLA-innlærer (jf. Nordanger et al., 2023). Flere fortalte om utfordringer ved det å være voksen innvandrer, som gjorde det vanskelig for dem å gå på videregående skole. Etter et fokusgruppeintervju med fire vg1-deltakere skrev jeg i loggen:

De synes det er hardt, og at lærerne stiller høye krav. Etterlyser forståelse for sin situasjon. Sier det går på selvtilliten og motivasjonen løs. De beskriver en hverdag med oppfølging av barn, skole, lekselesing og lite søvn. [...] De sier alle at de er mye slitne. (Egen logg, 23. mars 2023)

Økonomiske bekymringer og fysiske og psykiske helseutfordringer ble også pekt på som faktorer som er vanskelige å kombinere med skolegangen, samt manglende muligheter til å snakke norsk utenom skolen.

Mange av deltakerne omtalte eksplisitt de ulike forutsetningene de kommer med, i utsagn som at det er «forskjellige nivåer i klasserommet» med hensyn til både språk og fag. Én sa at det tar lengre tid (å lære språk og fag) for deltakere som ikke har gått på skole i hjemlandet, og deltakere med kort skolebakgrunn fortalte jevnt over om større utfordringer med lesing og skriving, enn hva deltakere med lang skolebakgrunn gjorde. Deltakernes beskrivelser samsvarer med forskning der kort skolebakgrunn knyttes til langsommere progresjon (van de Craats et al., 2006) og utfordringer med akademiske tenkemåter og dekontekstualiserte oppgavetyper (Gujord, 2023). Jeg registrerte også at det var langt flere misforståelser i fokusgruppeintervjuene på vg1, der det var flere deltakere med kort utdanningsbakgrunn enn på vg2-gruppene. Botiden varierte mellom 5 og 18 år. De muntlige norskerferdighetene fulgte ikke automatisk botiden. Flere deltakere fortalte om barnefødsler og annet som gjorde at det hadde tatt dem lengre tid å lære norsk og få en utdanning.

Utfordringer med å forstå systemet og reglene i norsk skole og samfunnet for øvrig ble også omtalt av flere, både deltakere, lærere og ledere. Eksempelvis kunne dette handle om fraværsreglement på skolen, hvordan man kan orientere seg i velferdsstaten, ulike samværsformer i samfunn og på jobb samt kontrasten mellom skolesystemer som vektlegger utenatlæring, og norsk skole som forventer selvstendig refleksjon. Alle de voksne deltakerne jeg snakket med, var kvinner, og de fleste av dem hadde store omsorgsoppgaver.

Strategier og begrunnelser

De to lærergruppene valgte begge å prøve ut metoder der prinsippet om integrert språk- og fagopplæring ble fulgt. Gruppe 1 valgte ut 18-20 deltakere som lå på lav måloppnåelse i programfag på vg1 helse- og oppvekstfag. 16 av disse samtykket til å delta og ble delt inn i to smågrupper under

utprøvingene. Gruppe 2 gjennomførte utprøvingene i fulle klasser på vg2 helsearbeiderfag og barne- og ungdomsarbeiderfag.

Gruppe 1 bestemte seg for å **prøve ut ulike metoder for å «styrke deltakernes leseforståelse i ulike tekster, med fokus på ord, begreper og sammenhenger»** (gruppe 1, eksamensrapport). De tok utgangspunkt i begrepene førlesefase, lesefase og etterlesefase, hentet fra Kjelaas og Fagerheim (2021). I førlesefasen underviste de om temaet fordøyelse og kost gjennom dialog, filmsnutter, lesing og undervisning på tavle. I lesefasen introduserte de en kort fagtekst med fagbegreper fra førlesefasen. Deltakerne skulle lese teksten og streke under ord de ikke forstod, før lærerne og deltakerne i fellesskap skulle forklare og bearbeide begrepene i en etterlesefase. Denne prosedyren skulle prøves ut i to omganger. Deretter valgte de å gjennomføre to forsøk med Microsoft-verktøyet Lese fremdrift i Teams, der deltakerne skulle lese inn to ulike tekster samt svare på spørsmål til disse. Den første teksten var en fagtekst, mens den andre var skjønnlitterær med noe faglig relevans. Lærerne i gruppe 1 hadde lang erfaring med voksne deltakere og ønsket å prøve ut ulike strategier for å styrke deres språkferdigheter. De begrunnet valg av strategier ut fra studiets kjernelitteratur om integrert språk- og fagopplæring, lesing på andrespråket og arbeid med ordforråd (Golden, 2022; Holum, 2016; Kjelaas & Fagerheim, 2021; Monsen & Pájaro, 2021), og de mente at skolen har en viktig rolle: «Mange sier også at de snakker lite norsk hjemme, bruker lite norske medier og har lite norsktalende nettverk i fritiden. Skolen er derfor deres viktigste arena hvor de praktiserer norskspråket» (gruppe 1, eksamensrapport).

Gruppe 2 prøvde i starten ut **flere metoder for å arbeide med begrepsforståelse i klasserommet og bestemte seg så for én metode de ville prøve ut systematisk innen programfag, norsk og samfunnskunnskap. Metoden var en gruppeaktivitet kalt «begrepskrukke»**, og den gikk ut på at gruppedeltakerne skulle trekke lapper med begreper og følge en gitt instruksjon: Deltaker nummer 1 skulle trekke og lese høyt, nummer 2 skulle forklare begrepet, nummer 3 skulle si hva begrepet ikke omfatter (ev. det motsatte), nummer 4 skulle bruke begrepet i en setning, og nummer 5 skulle skrive stikkord og oppsummere til slutt. Målsettingen var å «utvikle språkforståelsen hos voksne deltakere ved yrkesfaglig utdanning» (gruppe 2, eksamensrapport). De begrunnet valget av tiltak ut fra læreplankravene (Utdanningsdirektoratet, u.å.) og påpekte viktigheten av å arbeide med fagbegreper: «Fagbegreper er en sentral del av yrkesutøvelsen. Å kunne beherske og anvende fagspråk anser vi som nødvendig for å

utrykke fagkompetanse. Det er fagkompetansen som skiller fagarbeideren fra 'ufaglærte'» (gruppe 2, eksamensrapport). Gruppe 2 baserte seg også på faglitteratur om integrert språk- og fagopplæring og arbeid med ordforråd (Golden, 2022; Kjelaas & Fagerheim, 2021; Øzerk, 2009).

Erfaringer

Dialogisk tilnærming: I alle øktene jeg observerte, var det svært god stemning og mye muntlig aktivitet. Alle tiltakene la opp til sosialkonstruktivistiske læringsstrategier og dialogisk tilnærming. Deltakerne konstruerte meningsinnhold til ord og begreper i fellesskap med hverandre og lærerne og trakk veksler på hverandres ressurser. På vg1 ble det gjennomført plenumsdialog mellom lærerne og de åtte deltakerne i hver gruppe, mens dialogene på vg2 hovedsakelig foregikk mellom deltakerne og med veiledning fra faglærer.

I én av øktene jeg observerte på vg2, var temaet helse og yrkesutøvelse, og deltakerne hadde prøvd ut begrepskrukkemetoden to ganger tidligere. Faglæreren valgte ut 18 fagbegreper som fungerte som repetisjon av gjennomgått stoff. Deltakerne brukte alle tilgjengelige ressurser for å finne forklaringer. Læreboka og Google ble hyppig brukt. I en gruppe observerte jeg en deltaker som fortalte om erfaringer med begrepet «kontrakturer» fra en praksisperiode og ekstrajobb på sykehjem. Flere syntes begrepet var vanskelig, og faglærer kom til gruppa for å utdype og beskrev blant annet kontrakturer hos hjerneslagpasienter. Etter observasjonen beskrev jeg økta slik:

Det er mye muntlig aktivitet på hver gruppe. Gruppene kommer raskt i gang med oppgaven. Jeg hører mange fagbegreper, men deltakerne må også bruke hverdagsnorsk og akademisk/fagrelatert språk for å forklare begrepene presist nok. Samtalene går på norsk. [...] Mange bruker praktiske eksempler og praktisk erfaring. Ifølge lærerne har deltakerne utviklet seg mye siden skolestart i høst, spesielt nå etter praksisperioden. (Analytisk notat fra observasjon 13. februar 2023)

Bruk av deltakernes ressurser: I deltakerintervjuene sa de fleste at de brukte norsk i samtale med andre deltakere. Flere fortalte meg at de kunne bruke morsmålet eller et felles språk for å forklare hverandre begreper, men at det også var viktig for dem å bruke norsk. En deltaker på vg2 sa: «Det er viktig at vi prøver å forstå på norsk for å lære mer norsk. Hvis vi bare hver gang fortsetter med eget språk, så blir vi ikke flinkere i norsk.» Flere fortalte

også om utfordringer med at deres språk eller ordene de søker etter, «ikke finnes på Google», og at det ikke er noen andre deltakere i klassen med samme morsmål som dem. Deltakere som ikke er skriftkyndige på morsmålet, har dessuten begrenset nytte av oversettelsesverktøy, med mindre disse har en opplesingsfunksjon.

Forkunnskaper og praktiske erfaringer ble trukket inn på ulike måter i undervisningen. Da ordet «meieriprodukter» skulle forklares i en økt på vgl, fortalte en deltaker om kuene i hjemlandet, og om hvordan de ble melket hjemme. En samtale om produksjon av ost og smør oppstod, og deltakernes konkrete erfaringer ble lyttet til og var relevante i samtalen. Det norske ordet fikk dermed gradvis et betydningsinnhold ved at det ble knyttet til allerede eksisterende, praktisk kunnskap og begreper deltakerne hadde på morsmålet. Flere av lærerne kommenterte deltakernes forkunnskaper, og at de som voksne mennesker har «levd et liv og opplevd mange ting før» (lærer 1). Jeg noterte meg mange eksempler på at lærerne aktivt trakk inn deltakernes erfaringer under utprøvingene, slik som erfaring med sykdom og medisinbruk. Voksenerfaringer knyttet til graviditet, fødsel, barneoppdragelse og annet ble også brukt i forklaringene.

Ordforråd og fagkunnskap: Flere deltakere kom med utsagn om at de forstod et begrep, og at de visste hva det het på morsmålet. Faginnholdet var imidlertid ikke kjent for deltakerne fra før, da svært få hadde helsefaglig bakgrunn eller tilsvarende kunnskap på et annet språk. Det oppstod eksempelvis en diskusjon rundt begrepet «livsstilssykdommer» i en økt på vgl, der alle deltakerne sa at de visste hva det var, mens ingen kunne forklare hva «livsstil» er. De ga eksempler på livsstilssykdommer, men hadde problemer med å forklare årsaker og med å sette begrepet inn i en faglig sammenheng, noe som kan skyldes mangelfullt ordforråd på norsk, manglende fagkunnskap eller en kombinasjon.

De gjentatte utprøvingene på vgl innen samme faglige tema viste også at mange av deltakerne hadde vanskelig for å huske ord og fagstoff de hadde fått forklart før. Noen ord ble streket under i de to tekstene både i den første og i den andre økta, for eksempel «avføringsmidler», «forstoppelse», «gradvis» og «rikelig». Ordene «avføringsmidler» og «forstoppelse» kan defineres som fagspråk innen helsearbeiderfaget og kan forklares nokså konkret. Likevel var det flere deltakere som hadde glemt ordene uka etter. «Gradvis» og «rikelig» viste seg å være noe vanskeligere å forklare. Adverb, adjektiv, abstrakte substantiver eller verb og billedlige uttrykksmåter var vanskeligst for deltakerne både å forstå og å gjenkalle uka etter.

Lesetekniske utfordringer: Forsøkene med Lese fremdrift på vgl avdekket store lesetekniske utfordringer og problemer med å svare riktig på spørsmål til tekstene. Min analyse av leseopptakene viser feiltyper som kan grovsorteres i fire kategorier, med forklaring og eksempler som i tabell 2.

Tabell 2. Lesetekniske utfordringer

	1) Frasering	2) Uttale	3) Feillesing	4) Grammatikk
Forklaring	Manglende frasering/ tegnssetting. Prosodi-problematikk.	Uttalefeil uten mistanke om misforståelse, kan skyldes påvirkning fra morsmål, engelsk eller annet språk.	Uttalefeil som går ut over forståeligheten (hos leseren), mulig lesetekniske problemer.	Unøyaktigheter vedrørende grammatikk eller endelser.
Eksempel/ utdyping	Monoton opplasing uten trykk på viktige eller meningsbærende ord. Pause midt i setning eller frase.	Vokal-forvekslinger (a/e, u/o, e/i, ø/o, y/i), epentese-vokal, konsonant-forvekslinger (p/b, f/v), diftonger (øy/oy) og enkel/dobbel konsonant. Eksempler: *troster (trøster), *kevinne (kvinne) og *brov (prøv).	Eksempler: *letter/ lettere (latter), *sikt (skitt), *skilker (sikler), *vorne/ vrne (verne), tørster (trøster), *barnevern (barnebarn), *snill/ snille (senil) og *beveger (bygger).	Eksempler: gråt (gråte), dine (din), voksen (voksne), en gamle dame (en gammel dame) og fjerne (fjern).

* feil eller ikke-akseptert språklig form.

Fraseringsproblematikk ga deltakerne utfordringer med å avkode en hel setning og med å oppfatte meningen i helheten. Rene uttalefeil kan skyldes påvirkning fra morsmål, engelsk eller et annet språk. I mange av tilfellene virket det som om deltakerne forstod det de selv leste når uttalen var avvikende (kategori 2). Kategori 3 har jeg kalt «feillesing», fordi det var tydelig at deltakeren selv ikke forstod hva hun leste. Jeg noterte meg mange slike eksempler. Hvorvidt denne feillesingen skyldtes uttaleproblematikk, lesetekniske vansker, ord de ikke forstod, eller noe annet, kan jeg ikke konkludere med. En konsekvens var imidlertid at de fikk større problemer med å svare riktig på spørsmål til tekstene. Hva gjelder grammatiske unøyaktigheter (kategori 4), vil disse gå ut over forståeligheten både for leser og for lytter eller mottaker. Presis kommunikasjon på norsk er avhengig av en viss grammatisk systematikk, så som korrekte former for tempus, genus, tall og bestemthet.

Evalueringer og endringer: Begge lærergruppene gjennomførte spørreundersøkelser etter utprøvingene med deltakerne, og resultatene av disse var overveiende positive. De fleste vgl-deltakerne svarte at de fikk bedre forståelse av ord og fagbegreper, og at de forstod innholdet i tekstene de jobbet med. I muntlige oppsummeringer etter utprøvingene ga deltakerne også svært positive tilbakemeldinger. Flere ga uttrykk for at de hadde behov for kontinuerlig arbeid med språket og ønsket å fortsette med slike metoder som i utprøvingene, samt at de satte pris på innsatsen lærerne gjorde for dem. Nesten alle vg2-deltakerne rapporterte at de fikk økt sin språkforståelse og opplevde prosessen som nyttig (jf. gruppe 2, eksamensrapport).

Gruppe 1 mente at deltakerne fikk noe større forståelse for fagbegreper etter de to første leseforsøkene, men at «de vanlige ordene ikke forstås bedre» (gruppe 1, eksamensrapport). Da prosjektet var av begrenset varighet, ble ikke metodene godt nok utprøvd, ifølge gruppe 1, men de ønsket å fortsette med liknende metoder i opplæringen. De sår imidlertid tvil om utbyttet til deltakere med leseutfordringer: «Flere av våre deltakere mangler disse tekniske leseferdighetene. Våre metoder var ikke til nytte for våre deltakere slik det var tenkt og slik funnene i FORMS-undersøkelsen viste» (gruppe 1, eksamensrapport).

Gruppe 2 oppsummerte sine utprøvinger med at begrepskrukkemetoden er én av flere metoder som kan være egnet til å arbeide med begrepsforståelse. I en videreføring av arbeidet kunne de tenke seg å «implementere flere hverdagsord/gråsomeord som vi opplever at deltakerne våre synes er utfordrende» (gruppe 2, eksamensrapport). De bemerket at metoden er tidkrevende, men at det er nødvendig å sette av god tid for å kunne gå i dybden.

I samtaler med flere av lærerne mot slutten av YPU-studiet fortalte flere om økt språklig bevissthet og endringer hos seg selv og deltakerne. Jeg noterte i loggen:

Vgl-lærerne fortalte at de har sett en utvikling etter utprøvingene, ved at deltakere nå leser mye mer høyt. De rekker opp hånda når de vil lese, og de sier det er greit å bli rettet på når de leser ord feil. [...] Lærerne sier også at deltakerne er blitt flinkere til å spørre om ord de ikke forstår. Dette gjelder ikke bare deltakerne som var med i utprøvningsgruppene, men er blitt en generell tendens i klassene. (Egen logg, 13. mars 2023)

Etter en samtale med vg2-lærerne noterte jeg:

Vi snakket litt om hva de har gjort. En lærer sa hun er blitt mer bevisst på språket i sin praksis; hva hun sier, hvilke ord hun bruker, og hvordan hun forklarer begreper. En annen lærer sa at mange deltakere trenger å lære mer hverdagspråk/gråsomeord, for eksempel har de avdekket at deltakere ikke har forstått ord som «lat», «aktiv», «legge på seg» etc. (Egen logg, 14. mars 2023)

Endringer og økt bevissthet ble også kommentert av flere lærere i spørreundersøkelsen etter studiet. Noen skrev at de er blitt mer bevisst på å stoppe opp ved ord som de selv anser som «vanlige». Én ville videreføre arbeidet ved å «lese høyt, stoppe opp ved ord og begreper, forklare og sette dem i sammenheng med faget» (VO-lærer, spørreskjemasvar).

Rammefaktorer: Både lærerne og deltakerne i prosjektet rettet kritikk mot rammevilkårene for voksenopplæringen. Mangelen på egnede, permanente lokaler ble tatt opp av både deltakere, lærere og ledere. På tross av at skolen hadde valgt å tilgodese voksenopplæringen med kontaktlærere, klassestørrelse og timetall på linje med ungdomsklassene, mente flere lærere at behovet var enda større. Utprøvingene på vgl avdekket et misforhold mellom rammevilkår og læreforutsetninger. Lærerne beskrev det som utfordrende å tilpasse fagopplæringen til deltakernes forutsetninger når de grunnleggende ferdighetene ikke var på plass, og flere argumenterte for utvidet tid for deltakere med behov. Samtidig var det flere deltakere som sa at de ønsket seg et kortere utdanningsløp for raskere å komme ut i lønnsarbeid. Både deltakere, lærere og ledere var imidlertid enige om behovet for mer dybdelæring og mer praksis, enten i bedrift eller på skolens praksisrom.

Arbeidsformen: Aksjonsforskning som arbeidsform i kollegiet ble også positivt omtalt i lærerevalueringene. Flere mente at det var en egnet arbeidsform for utviklingsarbeid, men at de gjerne kunne ha fått enda mer tid til refleksjon. En lærer skrev: «Dette var en svært nyttig og god måte å tilegne seg kunnskaper om temaet. Det var en god blanding av individuelt arbeid og samarbeid i mindre og større grupper. Vi lærte mye av hverandre», og en annen skrev: «Alle på min avdeling ble engasjerte, og vi ble vel mer oppmerksomme på hvilke måter og metoder vi kunne bruke i undervisningen» (VO-lærer, spørreskjemasvar). Flere kommenterte også at det var bra med faglig påfyll i form av foredrag, litteratur og faglig veiledning.

Som intern forsker hadde jeg tett dialog med de to lærergruppene gjennom hele prosessen, spesielt med gruppe 1. De skrev etterpå at de hadde «utfordring med å avgrense prosjektet siden vi ble inspirert av deltakerne, kartleggingen og refleksjon sammen med veileder» (gruppe 1, eksamensrapport). De hadde tilsynelatende mindre kontroll underveis enn gruppe 2, men fikk gjennomført flere runder med utprøvinger. Jeg noterte etter en observasjon på vgl:

Det at jeg er med og diskuterer funn kontinuerlig, reflekterer over prosessen og veileder om planen videre, kan være med på å drive prosjektet lenger enn om de jobbet alene. Min fagkompetanse innen språkopplæring kombinert med deres fagkompetanse innen programfag gir oss flere perspektiver. (Analytisk notat fra observasjon 17. januar 2023)

Videre

Mange lærere sa at arbeidsformen var godt egnet til kompetanseheving innen språk, men flere mente at de har behov for enda mer kompetanse. En av lærerne viste til erfaringene de i flere år har hatt med språkutfordringer, og hvor viktig de språklige ferdighetene er i arbeidslivet innen helse- og oppvekstfag, og skriver: «Derfor har interessen økt for å fokusere på norsk språk» (VO-lærer).

Flere av lærerne ytret ønske om å videreføre arbeidet med integrert språk- og fagopplæring ved å fortsette med metodene de prøvde ut, justere disse og prøve ut nye metoder. I spørreskjemaene kom det flere forslag om videre utviklingsarbeid, erfaringsdeling og samarbeid mellom avdelingene samt ønske om å prioritere dette arbeidet i skolens planer. De tre lederne var også positive og ønsket å sette av fellestid slik at lærerne kunne fortsette med utviklingsarbeidet.

Drøfting: styrket kompetanse for alle?

Innledningsvis stilte jeg to forskningsspørsmål:

1. *Hvordan kan integrert språk- og fagopplæring bidra til å styrke kompetansen til voksne innvandrere i helsefagarbeiderutdanningen?*
2. *Hvordan kan lærernes kompetanse om integrert språk- og fagopplæring styrkes gjennom aksjonsforskning?*

Spørsmålene henger sammen, da målet med å styrke lærernes kompetanse har vært å møte de voksne innvandrernes behov for utvikling av språk- og fagkompetanse. Drøftingen vil her først konsentrere seg om deltakernes kompetanse, deretter om lærernes.

Integrert språk- og fagopplæring kan være en tilnærming til helsefagarbeiderutdanningen som både tar voksne og deres erfaringsbakgrunn på alvor og ivaretar nødvendig språkopplæring av de minoritetsspråklige deltakerne. I tillegg til arbeid med det yrkesfaglige innholdet vil man på denne måten systematisk kunne bygge opp deltakernes generelle og fagspesifikke språkkompetanse. Imidlertid kommer det tydelig fram i studien at voksne deltakere i videregående utdanning utgjør en svært heterogen gruppe, og at det er utfordrende å nå alle med de samme metodene og innenfor de samme rammene. Det er stor variasjon i deltakernes bakgrunn med tanke på utdanning, botid, fysisk og psykisk helse, familieforhold og annet (jf. Langoien et al., 2020). I grunnopplæringen har de voksne gjerne blitt delt inn i grupper ut fra bakgrunn og behov, mens denne inndelingen ikke har vært en mulighet i videregående skole. Både deltakere, lærere og ledere var samstemt på at det er store ulikheter og differensieringsbehov blant de voksne.

Utprøvingene som er gjort i studien, var av relativt kort varighet og av begrenset omfang, og de er derfor ikke nok til kunne å konkludere at en slik arbeidsmåte fører til bedre læring for deltakerne. Evalueringene fra både deltakere og lærere tyder imidlertid på at dette kan være et spor som er verdt å følge videre. Arbeidsmåter der de kan bygge på egen livserfaring og ressurser samtidig som de blir møtt på de språklige utfordringene, innebærer at de tas på alvor som voksne mennesker (Illeris, 2012). Å bearbeide språklig og faglig innhold på ulike måter gir muligheter for kontekstuell, meningsfull samtale og utnytting av egne og hverandres ressurser (jf. Gibbons, 2015; Svendsen, 2018; Øzerk, 2019). Potensialet for språklæring i praktiske situasjoner kan i videre utprøvinger utnyttes mer systematisk, i likhet med systematisk arbeid med yrkesnorsk.

Selv om lærerne var positive til integrering av språk og fag og ønsket å fortsette med det, hadde de noen innvendinger som er verdt å dvele ved. De sa at det var tidkrevende å arbeide så grundig med språk og begreper i dybden. Med begrenset tid og omfattende kompetansemål vil det kunne oppleves som et dilemma for lærerne hvorvidt de skal satse på bredde- eller dybdelæring. Mange av deltakerne vil ha stort behov for

begge deler, men tidsrammene for opplæringen setter grenser. Videre mente lærerne at de kanskje ikke klarte å nå alle deltakerne gjennom strategiene de prøvde ut. Noen av deltakerne hadde så store lesetekniske utfordringer at det var vanskelig for dem å avkode ord og setninger og forstå innholdet i det de leste. De vil mangle forutsetninger for å kunne tilegne seg fagstoff ved å lese lærebøker, som ofte er langt mer avanserte enn tekstene som ble brukt i denne studien. For at de skal nå målet om fagbrev, vil de trenge grunnleggende lesetrening i tillegg til språk- og fagopplæring. Deltakere på et lavt språknivå i norsk, uten tilstrekkelig generell og/eller fagspesifikk språkkompetanse, vil også ha behov for mer opplæring for å opparbeide seg kompetansen som kreves for å ta fagbrevet. Når andrespråket er på et høyere nivå, fungerer integrering av språk- og fagopplæring best (Hemmi & Banegas, 2021). Med svært ulike forutsetninger og norsknivåer kreves det stor grad av individuell tilpassing og differensiering for at den integrerte språk- og fagopplæringen skal kunne nå alle. Det innebærer tilstrekkelige tidsrammer, lærere med kompetanse til å møte utfordringene og en organisering som tar hensyn til de voksnes behov. Rammebetingelser er en viktig del av den didaktiske relasjonsmodellen (Hiim & Hippe, 2009) og må ses i sammenheng med de andre didaktiske kategoriene. Læreres kritikk av rammebetingelsene kan forstås som immanent kritikk, en kritikk innenfra virksomheten av at denne «ikke er på høyde med seg selv», og at den «ikke holder hva den lover» (Eikeland, 2020). Slik kritikk kan være tegn på begrenset didaktisk agens (Nilsson, 2023).

Selv om studien har vart i for kort tid til at det er mulig å konkludere med at integrert språk- og fagopplæring styrker kompetansen til de voksne deltakerne, har den bidratt til dypere innsikt i utfordringene, en bredere og mer detaljert problembeskrivelse og kanskje også økt forståelse for sammenhenger. Slik innsikt, *theôria* (Eikeland, 2022), er nødvendig for å prøve ut enda mer presise tiltak i neste omgang. De fleste voksne deltakerne skal lære både fagkunnskap og språk, og det blir viktig å finne arbeidsmåter som kombinerer disse.

Studien tyder på at utprøvinger av integrert språk- og fagopplæring for målgruppa gjennom systematiske aksjonsforskningsspiraler kombinert med faglig input kan være en arbeidsform som egner seg både for kompetanseheving blant lærerne og til metodeutvikling. Økt språklig bevissthet og endringer i lærernes praksis viser at de har vært gjennom en læringsprosess. De var drevet av faglig engasjement og medvirket i høy grad til egen kompetanseheving. En kritikk av aksjonsforskning har

vært at endringer ikke blir institusjonalisert, men kun skjer hos enkeltlærere (jf. kapittel 3). Arbeidet med å styrke språk- og fagkompetanse hos voksne innvandrere i videregående opplæring er en kompleks oppgave og kan vanskelig løses ved metodiske utprøvinger blant enkeltlærere. Aksjonsforskning er ikke en lineær prosess som resulterer i «oppskrifter» en gang for alle. Derimot vil en institusjonalisering av kontinuerlig utviklingsarbeid i sirkulære prosesser (jf. kapittel 6) kunne møte kommende behov i et voksenopplæringsfelt i stadig endring.

Konklusjon

De to forskningsspørsmålene er belyst gjennom eksempler fra utprøving av strategier og analyse av erfaringsmaterialet fra prosjektet. Resultatene antyder at prinsippet om integrert språk- og fagopplæring har potensial til å styrke kompetansen til de voksne deltakerne. Det forutsetter imidlertid at opplæringen foregår innenfor rammer som ivaretar de voksnes faktiske behov. «Solid action research leads to deepened understanding of the question posed as well as to more sophisticated questions», ifølge Herr og Anderson (2015, s. 107). Kunnskapen som er utviklet i prosjektet, kan bidra til økt innsikt og forståelse for ulike læreforutsetninger og behov hos de voksne innvandrerne i helsefagarbeiderutdanningen. Slik innsikt kan danne grunnlaget for nye, spissede forskningsspørsmål og utprøvinger av strategier i stadig nye aksjonsforskningsspiraler.

Resultatene indikerer også at aksjonsforskning som arbeidsform kan fungere kompetansehevende for lærere. Balansegangen mellom faglig input og eget utviklingsarbeid ga rom for medvirkning og praksisrelevans (Eikeland, 2020; Hiim, 2020), og lærernes faglige engasjement fungerte som drivkraft for utprøvingene. Med avsatt tid og tilstrekkelige rammebetingelser har aksjonsforskning som arbeidsform potensial til å styrke kompetansen hos både deltakere og lærere i voksenopplæringen.

Forfatterbiografi

Tove Andersen er offentlig ph.d.-kandidat ved OsloMet – storbyuniversitetet og minoritetskoordinator ved Strømmen videregående skole. Hennes doktorgradsprosjekt omhandler utvikling av språk- og fagkompetanse hos voksne innvandrere i helsefagarbeiderutdanningen. Prosjektet er finansiert av Norges forskningsråd (prosjektnummer 337593) og av Strømmen videregående skole.

Referanser

- Andersen, T. (2021). Språkkompetanse hos voksne innvandrere i helsefagarbeiderutdanningen. *Skandinaviske tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 6(1). <https://doi.org/10.7577/sjvd.4526>
- Berg, B. & Svendsen, S. (2010). Fra langtidsledig til arbeidstaker – fagbrevet som inngang til norsk arbeidsliv. *Fontene forskning*, (1), 67–78. <https://fontene.no/forskning/fra-langtidsledig-til-arbeidstaker-6.584.865270.0d299a830e>
- Blixen, T. B. & Hellne-Halvorsen, E. B. (2022). «All teachers are language teachers»: A Norwegian study on how teachers in vocational education and training programs experience and reflect on complementary literacy practices and didactic strategies in multicultural classrooms. I L. M. Herrera, M. Teräs, P. Gougoulakis & J. Kontio (Red.), *Migration and inclusion in work life: The role of VET* (s. 307–341). Atlas Akademi. <https://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1692466/FULLTEXT01.pdf>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Bugge, E. & Carlsen, C. H. (Red.). (2023). *Norsk som andrespråk – voksne innvandrere som utvikler skriftkyndighet på et andrespråk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education knowledge and action research*. Falmer Press.
- Dahle, M., Nordhagen, I. C., Jones, H. & Monsen, M. (2024). *Fag- og yrkesopplæring på voksnes premisser: Sluttrapport fra evaluering av forsøk med modulstrukturert fag- og yrkesopplæring* (Ideas2evidence-rapport 1/2024). Ideas2evidence. <https://ideas2evidence.com/index.php/nb/publications/sluttrapport-fra-evaluering-av-forsok-med-modulstrukturert-fag-og-yrkesopplaering-og>
- Dahle, M., Skutlaberg, L. S., Jones, H., Ervik, A. O. & Monsen, M. (2024). *Forbedret for flere: Evaluering av forsøk med forberedende voksenopplæring: Sluttrapport* (Ideas2evidence-rapport 2/2024). Ideas2evidence. <https://ideas2evidence.com/nb/publications/sluttrapport-fra-evaluering-av-forsok-med-forberedende-opplaering-voksne>
- Dahlström, M. & Gannå, L. (2018). *En didaktisk modell for integrering av yrkes- og sfi-undervisning inom YFI-projektet*. Nationellt centrum för svenska som andraspråk, Stockholms universitet. https://www.su.se/polopoly_fs/1.645749.1675426801!/menu/standard/file/Didaktisk%20modell%20YFI%20NC.pdf
- DeCapua, A. & Triulzi, M. (2021). Learning for work: Hidden challenges for LESLLA learners. *LESLLA Symposium Proceedings*, 14(1), 169–188. <https://lesllasp.journals.publicknowledgeproject.org/index.php/lesllasp/article/view/6255>
- Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. (2025, 30. januar). *Profiler for grunnleggende ferdigheter på jobben*. <https://hkdir.no/voksenopplaering/opplaering-i-grunnleggende-ferdigheter/profiler-for-grunnleggende-ferdigheter>
- Eikeland, O. (2006a). Condensing ethics and action research: Extended review article. *Action Research*, 4(1), 37–47. <https://doi.org/10.1177/1476750306060541>
- Eikeland, O. (2006b). The validity of action research – validity in action research. I L. G. Svensson & K. A. Nielsen (Red.), *Action research and interactive research: Beyond practice and theory* (s. 193–240). Shaker Publishing. <https://hdl.handle.net/10642/837>
- Eikeland, O. (2012). Action research: Applied research, intervention research, collaborative research, practitioner research, or praxis research? *International Journal of Action Research*, 8(1), 9–44. <http://hdl.handle.net/10642/1159>
- Eikeland, O. (2020). Aksjonsforskning – ansats til en historisk systematikk. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (s. 191–223). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch7>
- Eikeland, O. (2022). *På sporet av en syvende forfatning: Aristoteles og den norske samarbeidsmodellen – makt, dialog og organisasjonslæring*. New Deal Publishing.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.

- Europarådet. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Gannå, L. (2021). *Att utveckla en integrerande språk- och yrkesdidaktik*. Nationellt centrum för svenska som andraspråk, Stockholms universitet. https://www.su.se/polopoly_fs/1.647197.1684318627!/menu/standard/file/Att%20utveckla%20en%20integrerande%20spra%CC%8Ak-%20och%20yrkesdidaktik%202021.pdf
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching English language learners in the mainstream classroom* (2. utg.). Heinemann.
- Golden, A. (2022). *Ordförråd, ordbruk och ordläring – i et andrespråksperspektiv*. Gyldendal.
- Grønmo, S. (2015). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Gujord, A.-K. H. (2023). Who succeeds and who fails? Exploring the role of background variables in explaining the outcomes of L2 language tests. *Language Testing*, 40(2), 227–248. <https://doi.org/10.1177/02655322221100115>
- Gujord, A.-K. H., Søfteland, Å. & Emilsen, L. E. (2023). Å forske på språkutviklinga hos innlærere med begrensa skolebakgrunn – metodiske valg og problemstillinger. *Nordand*, 18(2), 125–139. <https://doi.org/10.18261/nordand.18.2.4>
- Hellne-Halvorsen, E. B. (2019). To kontekster – to skrivepraksiser? Skrivning i skole og bedrift i fag- og yrkesopplæringen. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 9(1), 43–65. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.199143>
- Hellne-Halvorsen, E. B., Lahn, L. C. & Nore, H. (2021). Writing competences in Norwegian vocational education and training: – How students and apprentices express their professional competences. *Vocations and Learning*, 14, 243–264. <https://doi.org/10.1007/s12186-020-09262-0>
- Herr, K. G. & Anderson, G. L. (2015). *The action research dissertation: A guide for students and faculty* (2. utg.). SAGE Publications.
- Hemmi, C. & Banegas, D. L. (2021). CLIL: An overview. I C. Hemmi & D. L. Banegas (Red.), *International perspectives on CLIL* (s. 1–20). Springer.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning: Tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. (2020). Likheter og forskjeller mellom tilnærminger til aksjonsforskning: En analyse av prinsipper og dilemmaer relatert til forskningens hensikt, utviklingsmetoder, forskerrollen og epistemologisk grunnlag i noen sentrale tilnærminger. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (s. 25–54). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch1>
- Hiim, H. & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Holm, L.-M. (2016). Ordföråd i alle fag. *Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring*. <https://nafo.oslomet.no/wp-content/uploads/2016/08/Ordforr%C3%A5d-i-alle-fag.pdf>
- Høst, H. & Reymert, I. (2017). *Modeller for fagopplæring for voksne innvandrere* (Arbeidsnotat 2017/03). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2439247>
- Illeris, K. (2012). Hva er det særlige ved voksnes læring? I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring*, (s. 573–584). Samfundslitteratur.
- Inglar, T. (2015). Kyndighetsformer og yrkespedagogiske prinsipper. I O. Eikeland, H. Hiim & E. Schwenke (Red.), *Yrkespedagogiske perspektiver* (s. 94–113). Gyldendal Akademisk.
- Integreringsloven. (2020). *Lov om integrering gjennom opplæring, utdanning og arbeid* (LOV-2020-11-06-127). Lovdata. <https://lovdata.no/LTI/lov/2020-11-06-127>
- Jia, Z., Kornstad, T., Stølen, N. M. & Hjemås, G. (2023). *Arbeidsmarkedet for helsepersonell fram mot 2040* (Rapporter 2023/2). Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/sysselsetting/artikler/arbeidsmarkedet-for-helsepersonell-fram-mot-2040>

- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463-474. <https://doi.org/10.1080/09650790903093284>
- Kjelaas, I. & Fagerheim, K. (2021). *Integrert språk- og fagopplæring for nyankomne andrespråkslever*. Universitetsforlaget.
- Kurvers, J., van de Craats, I. & van Hout, R. (2015). Footprints for the future: Cognition, literacy and second language learning by adults. I I. van de Craats, J. Kurvers & R. van Hout (Red.), *Adult literacy, second language, and cognition* (s. 7–32). Center for Language Studies.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.) Gyldendal Akademisk.
- Langøien, L. J., Nguyen, L. & Berg, R. C. (2020). *Metoder for andrespråksopplæring av voksne innvandrere: En systematisk kartleggingsoversikt* (Rapport). Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/publ/2020/metoder-for-andrespraksopplaring-av-voksne-innvandrere>
- Leirvik, M. S. & Staver, A. B. (2019). *Fag- og yrkesopplæring for voksne minoritetsspråklige: Hvordan inkludere flere flyktninger fra introduksjonsprogrammet?* (NIBR-rapport 2019: 2). By- og regionforskningsinstituttet NIBR. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/1300>
- Loeb, I. H., Nilsson, C. & Olvegård, L. (2018). *Språk- og kunnskapsutvekkende arbeidssätt i vuxenutbildningen: Lärande exempel från sfi och yrkesutbildning* (Rapport). Göteborgs universitet. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3994>
- Lomsdalen, C. (Programleder). (2024, 2. januar). LL-555: Golden og Selj om skrivning i norsk som andrespråk. [Audiopodkast-episode]. Lektor Lomsdalens innfall. <https://lektorlomsdalen.no/2024/01/ll-555-golden-og-selj-om-skriving-i-norsk-som-andresprak>
- Magerøy-Grande, L. M. (2021, september). *Arbeidslivets behov for skriveferdigheter i barne- og ungdomsarbeiderfaget og i helsefag*. Presentasjon på Integreringskonferansen, Viken. <https://viken.kommunetv.no/archive/276>
- McNiff, J. (2014). *Writing and doing action research*. SAGE Publications.
- McNiff, J. (2017). *Action research: All you need to know*. SAGE Publications.
- Meld. St. 16 (2015–2016). *Fra utenforskap til ny sjanse: Samordnet innsats for voksnes læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20152016/id2476199>
- Meld. St. 21 (2020–2021). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771>
- Monsen, M. & Pájaro, V. (Red.). (2021). *Andrespråklæring hos voksne: Vitenskapelige innsikter og didaktiske refleksjoner*. Cappelen Damm Akademisk.
- Nilsson, J. (2023). «Vi ser om dom flyter typ.»: Att utveckla en språk- och kunskapsutvecklande ämnesundervisning för nyanlända elever – möjligheter och begränsningar ur lärarperspektiv [Doktorgradsavhandling]. Stockholms universitet. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-223297>
- Nordanger, M., Carlsen, C. H. & Bugge, E. (2023). Forskning på samtidig andrespråk- og litterasitetstilegnelse hos voksne: En sonderende oversikt over LESLLA-nettverkets konferansepublikasjoner. I E. Bugge & C. H. Carlsen (Red.), *Norsk som andrespråk – voksne innvandrere som utvikler skriftkyndighet på et andrespråk* (s. 21–48). Cappelen Damm Akademisk.
- NOU 2018: 13. (2018). *Voksne i grunnskole- og videregående opplæring: Finansiering av livsopphold*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-13/id2620876>
- NOU 2021: 2. (2021). *Kompetanse, aktivitet og inntektssikring: Tiltak for økt sysselsetting*. Arbeids- og sosialdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2021-2/id2832582>
- Nødland, S. I. & Vedøy, G. (2017). Mellom mange stoler – radikal innovasjon ved et læringscenter. I G. Vedøy (Red.), *Ledelse i og av flerkulturelle skoler* (s. 206–237). Universitetsforlaget.

- Nødland, S. I. & Vedøy, G. (2019). *Ryfylkemodellen: sluttevaluering av et forsøk med kvalifisering til helsefagarbeider for voksne innvandrere* (NORCE Rapport 14/2019). NORCE Samfunn. <http://hdl.handle.net/11250/2621217>
- Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling. (2014). *OECD Skills Strategy Diagnostic Report: Norway*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264298781-en>
- OsloMet. (u.å.). *YPUV6000 Yrkespedagogisk utviklingsarbeid på egen arbeidsplass: emneplan*. <https://student.oslomet.no/studier/-/studieinfo/emne/YPUV6000/2022/H%C3%98ST>
- Paulsen, J. M. (2010). *Lærerperspektiver på CLIL: Didaktiske valg og rammebetingelser. evaluering av CLIL i videregående skole 2009–2010: del 1* (Oppdragsrapport nr. 2/2010). Høgskolen i Hedmark. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/133717>
- Ryen, E., Hundal, K. S., Vilhjaldsdottir, S. & Gløkken, V. (2020). *Lesing og skriving på tvers av fag: et pedagogisk utviklingsarbeid 2018–2020* (Rapport). Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. https://nafo.oslomet.no/wp-content/uploads/2020/11/Prosjektrapport-Lesing-og-skriving_tbm_KN_24.08.20.pdf
- Schön, D. A. (1995). Knowing-in-action: The new scholarship requires a new epistemology. *Change*, 27(6), 27–34. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544673>
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- Støten, K. (2008). *Yrkeskunnskap og utdanningsstrategier i helsearbeiderfag*. Gyldendal Akademisk.
- Svendsen, B. A. (2018). Sosiokulturell andrespråkslingvistikk. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: Perspektiver på læring og utvikling* (s. 76–106). Cappelen Damm Akademisk.
- Sylte, A. L. (2017). Validitet i aksjonsforskning. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 443–462). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.17>
- Tarone, E., Bigelow, M. & Hansen, K. (2009). *Literacy and second language oracy*. Oxford University Press.
- Utdanningsdirektoratet. (2025, 2. juli). Dybdelæring. *Udir.no*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Læreplanverket*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket>
- van de Craats, I., Kurvers, J. & Young-Scholten, M. (2006). Research on low-educated second language and literacy acquisition. I I. van de Craats, J. Kurvers & M. Young-Scholten (Red.), *Low-educated second language and literacy acquisition: Proceedings of the Inaugural Symposium* (s. 7–24). LOT.
- Øzerk, K. (2009). Læring av lærestoff og utvikling av språk på skolen: Noen metodiske ideer basert på utprøvede opplegg i Oslo-skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(4), 294–309. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2009-04-06>
- Øzerk, K. (2019). Grunnleggende norsk for språklige minoriteter: Sett i lys av fagfornyelsen av Kunnskapsloftet og konstruktivistisk læringsteori. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: språklige og faglige utfordringer* (3. utg., s. 279–298). Cappelen Damm Akademisk.

Eksamensrapporter

- Bjerke, M., Engesvoll, A. & Aamodt, L.-K. N. (2023). *Hvordan kan lærere ved bruk av ulike metoder styrke elevenes leseforståelse i ulike tekster med fokus på begreper og sammenhenger?* [Eksamensrapport]. OsloMet.
- Fredriksen, J. H., Nilsen, T., Sørli, M. & Widerberg, H. J. (2023). *Utviklingsrapport*. [Eksamensrapport]. OsloMet.

KAPITTEL 8

Integrert og eksplisitt sjangerskriving i yrkesfagene

Ellen Beate Hellne-Halvorsen Professor, OsloMet – Storbyuniversitetet

 <https://orcid.org/0000-0003-1485-1423>

Abstract: To participate in society, complete education and master professional tasks, skills in writing and understanding various texts are required (Losa & Filliettaz, 2017; Nägele & Stalder, 2017). This was a key reason for the authorities' introduction of basic skills, such as writing and reading, in all subjects in primary and secondary education in the school reforms of 2006 and 2020. Vocational education and training educate students directly for working life, which includes communicating subjects professionally to different target groups (Hellne-Halvorsen, 2019; Karlsson, 2006; NOU 2020: 2). Vocational teachers, however, find that many students have major challenges with reading and writing. This chapter deals with writing in a vocational school context, based on two projects where teachers tested explicit genre pedagogy of vocationally relevant texts as part of teachers' attendance in a study program named Vocational Pedagogical Development. The empirical data was developed methodologically through the analysis of exam reports from this study program and focus group interviews with participating teachers and explained theoretically by functional grammar and genre pedagogy. The aim of these projects was to motivate students to write and develop their writing competence through step-by-step and explicit training. The study has the following research question: *How to develop students' writing competence in vocational genre writing?* The results show how explicit instruction using templates helps to develop students' vocational genre competence and that functional strategies for writing work-relevant texts give students the motivation to write and develop their writing skills.

Keywords: writing competence, vocational genres, functional explicit training, genre pedagogy, vocational education and training

Sitering: Hellne-Halvorsen, E. B. (2025). Integrert og eksplisitt sjangerskriving i yrkesfagene. I A. L. Sylte, E. B. Hellne-Halvorsen, H. Hiim & N. Aakernes (Red.), *Profesjonsrelevant lærerutdanning i samarbeid med praksisfeltet* (Kap. 8, s. 197–223). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.267.ch8>
Lisens: CC-BY 4.0

Introduksjon

For å delta i samfunnet, gjennomføre utdanning og mestre yrkesoppgaver kreves skriftkompetanse, eller ferdigheter i å skrive og forstå ulike tekster (Losa & Filliettaz, 2017; Nägele & Stalder, 2017). Dette var en sentral begrunnelse da myndighetene innførte grunnleggende ferdigheter, som skriving og lesing, i alle fag i grunnopplæringen i 2006, og som ble ytterligere forsterket med fagfornyelsen i Kunnskapsløftet 2020 (LK2020). Fag- og yrkesopplæringen utdanner elever direkte til arbeidslivet, noe som blant annet innebærer å kommunisere fag med ulike målgrupper og å holde seg faglig oppdatert ved bruk av forskjellige tekstmodaliteter (Hellne-Halvorsen, 2019; Karlsson, 2006). Skriftkompetanse inngår som en del av fagkompetansen og er nødvendig for yrkesutøvelse (NOU 2020: 2), men faglærere og opplæringsledere erfarer at mange elever har store utfordringer med lesing og skriving. Dette kapitlet dreier seg om skriving i skolekonteksten av yrkesfagopplæringen og om læreres utprøving av eksplisitt sjangerpedagogikk i yrkesrelevante tekster. Undersøkelsen baseres på to prosjekter knyttet til sjangerskriving i fagene og har følgende problemstilling: *Hvordan utvikle elevenes skrivekompetanse i yrkesrettet sjangerskriving?*

I de to prosjektene som er basis for undersøkelsen, og som ble gjennomført i to utdanningsprogrammer, teknologi- og industrifag (TIF) og helse- og oppvekstfag (HO), ble det benyttet en aksjonsrettet tilnærming med mål om å motivere alle elever til skriving ved trinnvis og eksplisitt skriveopplæring i yrkesrelevante sjangrer. Prosjektene ble avsluttet med en eksamen i yrkespedagogisk utviklingsarbeid (YPU). Eksamensrapportene samt fokusgruppeintervjuer med deltakende lærere utgjør empirigrunnlaget. Analyse av det empiriske materialet bidrar til utvikling av kategorier og funn i studien. Teorien det redegjøres for i dette kapitlet, gir en relativt grundig utdyping av lærernes intenderte pragmatiske og funksjonelle skriveopplæring og knyttes dels til funksjonell grammatikk, dels til sjangerpedagogikk. Målet er å vise hvordan eksplisitt opplæring ved bruk av skrivemaler bidrar til å utvikle elevenes sjangerkompetanse.

Kontekstuelle faktorer og prosjektpresentasjon

Høsten 2020 var det oppstart av innovasjons- og forskningsprosjektet LUSY (Lærerutdanningskoler i yrkesfaglærerutdanningen), støttet av Norges forskningsråd (NFR). Målet var å utdanne gode yrkesfaglærere, basert på et

varig samarbeid om praksis, utdanningstilbud og forsknings- og utviklingsarbeid mellom OsloMet – storbyuniversitetet ved Institutt for yrkesfaglærerutdanningen (YLU) og tre videregående skoler i henholdsvis Oslo og Akershus. Samarbeidet mellom lærerutdanningen (YLU) og praksisskolene skulle utvikle partene til lærende organisasjoner. For å realisere dette målet ble det blant annet arrangert dialogkonferanser for å identifisere erfarte utfordringer hos hver av partene, for å gi et etter- og videreutdanningstilbud i praksislærerutdanning (YPU-studiet 30 studiepoeng [stp.]) for yrkesfaglærere og for å etablere strukturer for varig samarbeid (se kapittel 4).

Begrepet *relevans* var helt sentralt i prosjektet for videreutvikling av læreres kompetanse og for utvikling av skolen (se kapittel 2). På den første dialogkonferansen ved Strømmen videregående skole (vgs.) ga lærerne uttrykk for hva de erfarte som utfordringer for å utvikle skolen og seg selv som profesjonelle lærere i sin opplæring, og som også var innenfor valg av satsingsområder ved skolen. Disse erfaringene ble sammenfattet innenfor tre tematiske områder med titlene «kvalitet og vurdering», «norsk i alle fag» og «livsmestring». Relevansen av de tre tematiske områdene indikeres av forbindelsen til praksis: til opplæring, til yrkesliv, til elevenes læring og til lærernes kompetanseutvikling.

Cirka 130 lærere ved Strømmen videregående skole valgte ett av temaområdene som de ønsket å knytte seg til med et konkret prosjekt. Samtidig ble lærerutdannere fra YLU fordelt på de ulike tematiske områdene som veiledere for de spesifikke prosjektene. 73 lærere tok eksamen, mens cirka 50 tok kurset uten eksamen. Den avsluttende eksamenen hadde form av en rapport over eget prosjekt og en muntlig presentasjon på en delingskonferanse (til sammen 29 rapporter). Underveis i prosjektet holdt lærerutdannere eller veiledere faglige og teori- og forskningsbaserte presentasjoner eller foredrag knyttet til de tre tematiske områdene, til organisasjonslæring, til yrkespedagogikk og didaktikk og til aksjonsforskning (se kapittel 3). I løpet av prosjektperioden åpnet disse presentasjonene for at lærere kunne identifisere utfordringer i arbeidet med eget prosjekt, og at de trinnvis kunne gjennomføre og dokumentere utvikling og mulige forbedringer i samarbeid med kolleger, elever og veiledere basert på erfaringsdeling og refleksjoner over praksis.

Presentasjon av to utviklingsprosjekter

To utviklingsprosjekter innenfor det tematiske området «norsk i alle fag» danner basis for denne studien. Det ene prosjektet (P1) er utviklet av to

lærere, den ene yrkesfaglærer og programfaglærer ved teknologi- og industrifag (TIF) og den andre norsklærer ved samme utdanningsprogram. Tittelen på prosjektet er «Integrert SNO i dokumentasjon og YFF» (Sjøli & Wigre, 2023), der SNO står for særskilt norskopplæring, og der YFF står for yrkesfaglig fordypning, som gir elevene mulighet til å prøve ut lærefag i praksis. SNO er et frivillig tilbud til elever med norsk som andrespråk der de kan få opplæring i norsk i 90 minutter (to skoletimer) per uke over 24 uker. Tilbudet var tidligere organisert ved at elevene ble tatt ut av ordinær opplæring, som et parallellagt undervisningsopplegg til programfagene. Målet med dette prosjektet var å integrere norskopplæringen i programfagene som et tverrfaglig tilbud som også inviterte til samarbeid mellom yrkesfaglærer og norsklærer (Dahlström & Gannå, 2019; Haugen, 2019).

Prosjekt 1 dreide seg om å dokumentere arbeidsprosesser i form av logg. Lærerne utarbeidet en mal for logg med ferdig definerte skriverammer for både bilder og tekst, med tematiske overskrifter og setningsstartere (P1) (vedlegg 1). Bruk av skrivemaler i form av logg ble gjennomført i seks klasser med til sammen cirka 65 elever ved vgl teknologi- og industrifag (TIF). Den didaktiske gjennomføringen ble forankret til den sjangerpedagogiske sirkelen med vekt på lærerstyrt plenumsundervisning ved blant annet begrepsforklaringer, bruk av modelltekster og eksplisitte krav til tekstforming.



Figur 1. Den sjangerpedagogiske sirkel. Fra Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO), u.å. Modell etter M. Calaghan & J. Rothary, 1988, *Teaching Factual Writing: A genre Based Approach*. NSW Department of Education, Sydney. Alle rettigheter forbeholdt. Figuren kan ikke gjenbrukes uten tillatelse fra NAFO

De ulike elementene i den sjangerpedagogiske sirkelen ble fordelt gjennom ulike aksjoner i den pedagogiske tilnærmingen som ble valgt i prosjektet. Til hver logg ga lærerne direkte tilbakemelding i de utfylte malene, som elevene tok med seg til den neste loggen de skrev. Hver vurdering med tilbakemelding ble en aksjon i prosessen.

Det andre prosjektet (P2) har tittelen «Korrekt dokumentasjon i helsearbeiderfaget» (Bergskaug et al, 2023). Fire programfaglærere ved helse- og oppvekstfag hadde i sitt tidligere yrke som sykepleiere erfart at dokumentasjon i form av helsefagrapport kunne være mangelfull, med blant annet språklige misforståelser og unøyaktige beskrivelser. Slike mangler betraktet de som en fare for pasientsikkerheten. Målet med dette prosjektet var å lære elevene, som framtidige helsefagarbeidere, å dokumentere korrekt og å høyne kvaliteten i skriftlige rapporter. De utarbeidet en mal på bakgrunn av pensumlitteratur i helsearbeiderfaget, helsepersonelloven, pasientjournalloven og sine egne erfaringer. De kom fram til fem hovedområder for rapporten i skrivemalen:

Hvordan skal det rapporteres:

- Kortfattet og presis.
- Saklig og relevant.
- Objektivt, der man beskriver nøyaktig det man har sett, kjent, hørt, luktet eller målt. Unngå at du tolker (subjektivt).
- Hvordan pasienten selv opplever situasjonen (pasientens subjektive opplevelse).
- Respektfull i omtalen av pasient. Pasienten har innsynsrett.

Lærerne i dette prosjektet hadde også en aksjonsforskningstilnærming der yrkesdidaktikk var koblet til de ulike aksjonene i en trinnvis prosess som *planlegging og samarbeid, gjennomføring og vurdering og analyse* (Hiim & Stålhane, 2018). Med forankring i malen ble det utarbeidet et skjema for vurdering med vurderingskriterier for elevenes dokumentasjoner (vedlegg 2), som ble gjennomført i tre aksjoner. Lærerne stilte høyere krav til dokumentasjonskompetanse underveis i prosessen. Dokumentasjonen ble fulgt opp med individuell tilbakemelding og veiledning. Dette prosjektet ble gjennomført i tre flerkulturelle klasser, men det er bare dokumentasjonen fra tolv elever som er basis for resultatene i dette prosjektet.

Pragmatiske og funksjonelle teoretiske perspektiver

Forskning innenfor det yrkespedagogiske feltet har i nordisk sammenheng økt de siste tiårene og har gitt betydelig kunnskapsgrunnlag knyttet til temaområder som yrkesdidaktiske problemstillinger, forholdet mellom teori og praksis, overgang skole og arbeidsliv, vurderingspraksiser, kjønn og frafall. Undersøkelser av skriftkompetanse og arbeid med skriftbruk er fortsatt lite utforsket, også i et internasjonalt perspektiv (Parkinson et al., 2018). De arbeidene som er gjort så langt, har særlig perspektiv på elevenes skriveferdigheter og skrivepraksiser i skolekonteksten (Maagerø & Skjelbred, 2012; Paul, 2017). Andre studier legger vekt på hvordan yrkesfaglærere arbeider med skriving i sin opplæring (Hellne-Halvorsen, 2014), og hvordan skrivepraksiser overføres («transfer») mellom skolekontekst og bedriftsopplæring (Hellne-Halvorsen, 2019). Videre er det i norsk kontekst gjort noen studier av hva slags skrivekompetanse yrkesfaglærere og lærerutdannere vektlegger i yrkesopplæringen, knyttet til fagspesifikke og generiske skriveferdigheter (Hellne-Halvorsen, 2018; Hellne-Halvorsen & Spetalen, 2020). En større komparativ studie utforsker utviklingen av skrivekompetansen til elever og lærlinger gjennom opplæringen (Hellne-Halvorsen et al., 2021). Arbeidslivets skriftpraksiser og krav til skriftkompetanse er av stor betydning for hvordan arbeidet med skrift realiseres i opplæringen. Perspektiv på arbeidslivets skriftkompetanser og -behov er særlig utforsket i svensk kontekst (Karlsson, 2006, 2009; Karlsson & Strand, 2012; Lindberg, 2008).

Skrivearbeid og skriftlig dokumentasjon realiseres forskjellig i ulike yrker. I noen yrker praktiseres ferdig utarbeidede skjemaer, mens det i andre stilles krav til selvstendig tekstarbeid. I opplæringen er bruk av skrivemaler eller skjemaer for ulike former for dokumentasjon en vanlig støttestruktur for elevenes skriving, der det eksplisitte målet for skriving er å lære fag (Hellne-Halvorsen, 2014). Det spesielle med lærernes prosjekter som denne undersøkelsen baseres på, er læreres didaktiske tilnærming med mål om å motivere elever for skriving ved å rette skrivearbeidet deres mot ulike mottakere i et fremtidig yrkesliv. Lærerne hadde et funksjonelt perspektiv i skriveopplæringen, med vekt på yrkesspesifikke sjangrer. På bakgrunn av lærernes pragmatiske og funksjonelle teoretiske inngang i sine prosjekter ble det naturlig å videreføre det teoretiske perspektivet for denne studien i den funksjonelle grammatikken og i sjangerpedagogikken.

Funksjonell grammatikk

Språkbruk og språkopplæring knyttes overordnet i denne studien til sosio-kulturell forståelse der blant annet sosiale omgivelser, fagkultur og tradisjoner, men også abstrakte ideologier og verdier, ses i samspill og interaksjon med språklige praksiser. Språklig praksis vil være forskjellig for en helsefagarbeider og en bilmekaniker. I en slik forståelse står begrepet *kontekst* sentralt. Kontekstbegrepet relaterer seg til sosiale konstruksjoner og kan favne bredt med ulike betydninger, alt etter hvilke elementer i de sosiale og fysiske omgivelser som vektlegges og virker inn på språkbruken, og etter hvor grensene settes for språkbrukens kontekstualisering (Gee, 2001; Hellne-Halvorsen, 2014, 2021). Konteksten bidrar til å hjelpe kommunikasjonen mellom språkprodusenter og språkbrukere, til formidling og til forståelse av mening. Meningen oppstår i en kontekst som er kjernen i sosiokulturell forståelse av språkbruk og i funksjonell grammatikk.

Et grunnleggende syn på språkopplæring og skriving i norsk grunnopplæring de siste tiårene, spesielt fra Reform 94 og Reform 97, er vektleggingen av det funksjonelle ved språk, der formverket eller det grammatiske systemet med regler om ordklasser eller syntaks har fått mindre plass (Hertzberg, 1998). En viktig begrunnelse for denne dreiningen var at internasjonale studier ikke kunne vise til at formell grammatikkundervisning hadde effekt på utvikling av skriveferdigheter og språklæring til elever (Haugen, 2019). Læreplaner, for norskfaget spesielt, kom derfor til å reflektere et syn på grammatikk med mer vekt på språkets funksjon og mindre på grammatikkens formelle regelverk. I korthet dreier det seg om å betrakte språk som et verktøy for å skape mening, altså et semantisk basert syn på grammatikk. Søkelyset er rettet mot språk i bruk, og mot den meningen som språkbruken skaper ved at mennesker samhandler og kommuniserer i reelle kontekster. Dette perspektivet var av betydning for lærerne i de to prosjektene.

Halliday (1998b, s. 82) drøfter ulike tolkninger av begrepet *funksjon*, og han oppsummerer en felles forståelse ved at «begrepet funksjon er synonymt med begrepet bruk». I hans teori om funksjonell grammatikk blir språklige uttrykk, som ord, setninger, fraser eller tekst, tolket og beskrevet ut fra deres funksjon i hele teksten og konteksten (Maagerø, 1998). Det er en grunnleggende egenskap ved språk og språkbruk som utvikler tekstens semantiske egenskaper, altså meningen (Halliday, 1998b). Men kunnskapen om det formelle grammatiske systemet kan man likevel ikke

se bort fra, hevder Hertzberg (2001), fordi denne kunnskapen er basis for språklæring og tekstskrivning. Det vesentlige er at læren om formverk og den tradisjonelle grammatikken får en tilleggsdimensjon med de språklige elementenes funksjon, og med den meningen hvert element er bærer av (Hertzberg, 2001). Ifølge Haugen (2019) er det i norskopplæring tradisjon for å skille mellom språket som system, altså det grammatiske språksystemet, og språket i bruk, som innebærer at språksystemet har blitt behandlet som et lukket system isolert fra bruken av det i tekster. I enkelte funksjonelle grammatikkteorier ses det grammatiske språksystemet og språkbruk som to sider av samme sak. Innenfor den funksjonelle grammatikken er man opptatt av hvordan det grammatiske formelle språksystemet fungerer i tekster, og av hvordan det er bærer av mening. Sagt med andre ord er en tekst «realisering av det meningspotensialet ein finn i språksystemet» fra ord, fraser og setninger, og av hvordan disse har meningsskapende funksjoner i teksten som helhet (Haugen, 2019, s. 22).

Den mest sentrale funksjonelle grammatikken er Hallidays komplekse systemiske-funksjonelle grammatikk (SFL), som er en grunnleggende bruksbasert teori. Det vesentlige i SFL er sammenhengen mellom språksystemet og bruken av språk i konkrete språkbrukssituasjoner, i situasjonskontekster (Halliday, 1998a; Haugen, 2019; Maagerø, 1998). Situasjonskontekst forstås som tekstens omgivelser, de handlinger og aktiviteter som omgir språket og teksten i situasjonen (Halliday, 1998a). «Det er nettopp språket i samspill med konteksten ut fra en hensikt som er studieobjektet i systemisk funksjonell lingvistikk», hevder Maagerø (2005, s. 21).

SFL dreier seg om å ta språklige valg for å uttrykke mening. De valgene som en språkbruker foretar seg av ord, setningsformuleringer eller tekstorganisering, er ofte ubevisste for en uøvd språkbruker. Men dersom det arbeides med funksjonell grammatikk som metaspråk i undervisningen, vil valgmulighetene bli bevisstgjort for språkbrukeren eller eleven, blant annet ved samtale om tekster og om hvordan tekster fungerer i en kommunikasjonssituasjon (Holmberg, 2006). Dette betyr at språkbrukeren tilegner seg språket i kommunikasjon med andre som et meningsskapende system. Å være bevisst de valgene som gjøres i forhold til andre valg i tekstskapingen, vil også innebære kontekstualisering av språkvalg i tekster til hva man vil med tekstene, og til hvordan disse fungerer (det *ideasjonelle*), til hvem man kommuniserer med i tekster (det *interpersonelle*), og til hvordan tekster er organisert og henger sammen (det *tekstuelle*) (Maagerø, 1998). Metakunnskap om funksjonell grammatikk kan på denne måten

være overførbar til andre typer tekster, både til lesing av andres tekster og til skriving av egne tekster, hevder Haugen (2019, s. 14). Slik kan kunnskap om metafunksjoner i funksjonell grammatikk åpne for *dybdelæring* og «ein heilskapleg forståing av faget», ifølge Haugen (2019, s. 15). Dybdelæring kjennetegnes blant annet ved at kunnskap og forståelse kan brukes i nye sammenhenger og situasjoner, innenfor et fagområde og på tvers av fagområder som innebærer evne til å reflektere over egen læring alene eller sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2025).

I skolesammenheng, og spesielt i fag- og yrkesopplæringen, er meta-kunnskap om funksjonell grammatikk særlig relevant fordi konteksten betraktes som avgjørende for hvordan ulike tekster blir utformet, og elevene får en holistisk forståelse av hvordan språk og tekst henger sammen med fag og formidling av fag, både i skolesammenheng og i deres framtidige yrkesliv. I opplæringen kan det å legge vekt på det funksjonelle perspektivet ved skrivepraksiser motivere elever for skriving. Ved å rette blikket mot elevenes framtidige yrkesoppgaver, der blant annet dokumentasjon av arbeidsprosesser utgjør en vesentlig del, vil man kunne inkludere konteksten og relevante mottakere. Det var nettopp yrkesrettingen av skrivepraksis som ble særlig vektlagt i de to prosjektene.

Skrivepedagogikk og eksplisitt sjangeropplæring

Frøydis Hertzberg trekker fram tre grunnleggende forutsetninger for utvikling av elevenes språk- og skriveferdigheter som også impliserer læring av fag og formidling av fag: Språkopplæringen må oppleves som *nyttig* for elevene, den må *motivere* dem for språklæring og skriving, og ikke minst må den svare på og relateres til elevenes *behov*. Og tekstene elevene skal arbeide med i prosessen, bør være elevenes egne tekster, ikke andres tekster fra aviser eller lærebøker (Hertzberg, 1998). Både nytteverdi, motivasjon og behov mener jeg kan sammenfattes i begrepet *relevans*. I fag- og yrkesopplæringen erfarer lærere at elever har ulike utfordringer med skriving, og mange har mangler i skriveferdighetene sine (Hellne-Halvorsen et al., 2021). Yrkesfagelever skal skrive ulike type tekster i skolekontekst, som lærlinger og i sitt framtidige yrkesliv for læring av fag og for formidling av fagkompetanse. De skal blant annet skrive logger og rapporter, utarbeide planer og dokumentere aktiviteter og arbeidsprosesser og beskrive og forklare materialer, verktøy og framgangsmåter. Forutsetningene kan indikere stor grad av relevans for elevenes skrivepraksiser. Men hvordan

kan skrivearbeidet tilrettelegges didaktisk slik at elevene opplever det som relevant, og slik at det bidrar til utvikling av skrivekompetansen?

Forskning på skriveopplæring viser ulike didaktiske innganger, som Frøydis Hertzberg (2001) drøfter i artikkelen «Tusenbenets vakre dans». Det vil føre for vidt å gå inn på hver enkelt her, men kort oppsummert framholder Hertzberg følgende retninger knyttet til sentrale forskere: én retning dreier seg om lystbetont lesing og naturlig ubevisst tilegnelse (Stephen Krashen), en annen fremmer elevsentrert tilnærming med mengdeskriving og frie skriveoppgaver i prosess (Hertzberg). I en tredje vektlegges bruk av modelltekster og eksempeltekster for elevenes egen tekstskriving (Bereiter og Scardamalia), mens i funksjonell grammatikk vektlegges eksplisitt opplæring i tekstenes form og struktur (Halliday).

En grunntanke bak funksjonell grammatikk var at den kunne anvendes i klasserom, i opplæring av elevenes skrive- og leseferdigheter. Særlig relevant er sjangerpedagogikken som ble utviklet i Australia, også kjent under Sydney-skolen eller sjangerskolen, med forankring i Hallidays systemisk-funksjonelle grammatikk. Sjangerpedagogikken hadde som særlig utgangspunkt barn og unge med utfordringer i sine språkferdigheter. Utfordringene ble ansett som språklige og sosiokulturelt betinget og hadde ikke noe med elevenes evner å gjøre (Hedeboe, 2002, s. 6). Hvis noen elever ikke hadde den sosiale og kulturelle bakgrunnen for å lese og skrive tekster som var nødvendige for samfunnsdeltakelse, for å ta utdanning og for å få jobb, måtte de få opplæring (Hedeboe, 2009). Sjangerpedagogikken er derfor særlig relevant og gjenkjennelig for lærere og elever i fag- og yrkesopplæringen, der arbeid med språk og tekst ikke er elevenes primære interesser, og der mange av elevene har språklige utfordringer (Hellne-Halvorsen, 2014; Hellne-Halvorsen et al., 2021), slik også lærerne i de to prosjektene ga uttrykk for.

Sjangerpedagogikken førte til at begrepet *sjanger* ble gjenstand for betydelig forskning og teoriforankrede forståelser som i sum indikerer at sjangerbegrepet kan forstås på ulike måter; det er dynamisk og i stadig endring, og en og samme sjangerbetegnelse kan ha ulik form etter fagkontekst og formål (for eksempel rapport) (Berge & Ledin, 2001; Ledin, 1996). Generelt kan en sjanger beskrives ut fra hvordan mottakerne forstår en tekst som en bestemt sjanger, eller den kan defineres etter tekstinterne faktorer (Ledin, 1996). Og endelig kan teksttyper som eksempelvis narrasjon, argumentasjon eller beskrivelse knyttes til bestemte sjangrer som innenfor

Sydney-skolen karakteriseres som tekstaktiviteter (Berge & Ledin, 2001). I denne studien forstås sjanger som sosialt konstruerte språkpraksiser som reflekterer tekstnormer og tekstforventninger i bestemte kultur- og situasjonskontekster og som har pragmatiske funksjoner (Berge, 2006; Berge & Ledin, 2001). Hedeboe har en liknende forståelse der hun sier at sjanger er «en sociokulturell proces, der har et specifikt formål og en karakteristisk struktur» (Hedeboe, 2002). Mens det innenfor sjangerpedagogikken synes å bli lagt vekt på form, sjangerkriterier og tekststruktur, er en tilleggsdimensjon om sjangerens mediering av tema og formål i kommunikasjonen relevant for denne studien. Med referanse til Douglas Biber i Berge og Ledins (2001) artikkel understrekes funksjonen framfor sjangerens form: «Genre categories determined on the basis of external criteria relating to speaker's purpose and topic; they are assigned on the basis of use rather on the basis of form» (Berge & Ledin, 2001, s. 12).

Et kjennetegn ved sjangerpedagogikken er at språkopplæringen skal være synlig og eksplisitt med utgangspunkt i sjangerkriterier og med skriverammer og tekstmaler (Hertzberg, 2016). Hertzberg og Roe (2016, s. 556) sier det slik: «A main concern of the genre school is the insistence on *explicit instruction on form*, most often connected with subject-specific texts (...)». Sjangerpedagogikken framholder at opplæring i sjangerskriving ikke bare skulle skje i morsmålsfaget, men i alle fag med deres spesifikke sjangrer. Læreren må ta eksplisitt utgangspunkt i språk og tekster som brukes i faget: «Indeed, it is important for teachers to call learners' attention explicitly to aspects of academic language and to genres in which these are used» (Gee, 2009, s. 67). Ved siden av den eksplisitte opplæringen kjennetegnes didaktikken i sjangerpedagogikken ved at lærere og elever samarbeider i læringsprosessen i kontinuerlig dialog og med trinnvise steg der veiledning og tekstsamtaler skal gi progresjon i skriveferdigheter til elevene. Dette er en målrettet didaktikk «preget av sterk lærerstyring kombinert med høy elevaktivitet» (Hertzberg, 2008, s. 232). En slik antiautoritær tilnærming til skriveaktiviteter og utvikling av elevenes skriveferdigheter gjør aksjonsforskning spesielt egnet (se kapittel 3) (Hedeboe, 2002, s. 3). Aksjonsforskning forutsetter imidlertid at læreren får en sentral rolle for hvordan tilrettelegge for aksjonene i læringsprosessen, og at læreren har kompetanse i relevant sjangerskriving. Læreren blir ekspert og skal hjelpe eleven med å identifisere utviklingsmuligheter som denne ennå ikke mestrer på egen hånd, jamfør Vygotskijs teori om trinnvis utvikling og tilpasset veiledning

(*scaffolding*) (Vygotskij, 2001). Innenfor sjangerpedagogikken er det den eksplisitte stillaseringen som er veien å gå for å utvikle elevenes lese- og skriveferdigheter (Hedeboe, 2009).

Et sentralt spørsmål er om lærerne innehar den didaktiske og lingvistiske ekspertisen eller kompetansen som kreves. Hedeboe mener at lærerne trenger faglig støtte og hjelp til hvordan de skal planlegge og gjennomføre sjangerpedagogisk opplæring: «Lærerne skal eksplisitt kunne identifisere utviklingsmulighetene i elevenes tekster og med hele klassen, elevgrupper eller med den enkelte elev og arbeide konkret med disse» (Hedeboe, 2009, s. 2). I denne studien er alle lærere, bortsett fra én, yrkesfaglærere, noe som styrker behovet for faglig støtte i språkopplæringen. LUSY-prosjektet ga lærerne faglige og didaktiske innspill gjennom dialogkonferanser og foredrag som nettopp hadde som intensjon å støtte lærerne i deres arbeid med delprosjektene og å utvikle deres kompetanse både faglig og i det aksjonsrettede prosjektarbeidet. I sjangerpedagogikken kan den didaktiske gjennomføringen variere, men noen vesentlige faktorer bør identifiseres i dialog med elevene: Innramming av den konteksten selve teksten skal fungere i, med basis i det faglige emnet, modelltekster på sjangrer som elevene skal lære å skrive, fellesskriving av en tekst i samarbeid mellom lærer og elever og til slutt individuell skriving med basis i tekstens formål. I skriveprosessen identifiseres og analyseres ved eksplisitt respons og veiledning hvorvidt ordvalg, fraser, setninger og tekstorganisering fungerer semantisk og grammatisk i kommunikasjonen til relevante målgrupper, til formål og til kontekst. Det er i denne prosessen lærerne benytter et metaspråk om grammatikk og funksjonell grammatikk som kan utvikle elevenes kompetanse i å foreta bevisste språklige og lingvistiske valg i sin tekstproduksjon. Hertzberg understreker at metaspråk er nødvendig for å forklare og formidle fag eller handlinger i kommunikasjon med andre: Metaspråk er nødvendig «for å kunne gjøre seg gjeldende», sier hun (Hertzberg, 2001).

Metodologi og analyseprosess

Denne studien baseres på to informasjonskilder: to eksamensrapporter og to fokusgruppeintervjuer. Det er de samme lærerne som har utformet eksamensrapportene, og som har deltatt i gruppeintervjuene, som informantgruppe 1 og 2. Samtidig er begge informasjonskildene knyttet til LUSY-prosjektet og delprosjektet «norsk i alle fag». Det empiriske materialet ser slik ut:

Tabell 1. Informantgrupper med koder

Informantgruppe 1:	Eksamensrapport	
To lærere	Tema: integrert SNO i programfag (Sjøli, J. A. og Wigre, S.: 10 sider med 25 sider vedlegg)	Koder: R 1
	Fokusgruppeintervju	FI 1
Informantgruppe 2: Fire lærere	Eksamensrapport Tema: dokumentasjon i helsearbeiderfaget (Bergskaug et al.: 17 sider, ingen vedlegg)	R 2
	Fokusgruppeintervju	FI 2

Eksamensrapport og dokumentanalyse

Eksamensrapporten er et dokument over et utviklingsprosjekt der lærerne presenterer hvordan de prøver ut skrivestrategier til elevenes dokumentasjoner av praktisk arbeid. Begge eksamensoppgavene viser utviklingen av respektive skrivemaler, og hvordan disse skrivemalene fungerer for elevenes skriftlige dokumentasjon. Karakterisert som dokumenter regnes eksamensrapportene som primærdokumenter på grunn av en begrenset mottakergruppe, og fordi de ikke er «rettet til en bredere offentlighet [med] et avgrenset antall aktører på et tidspunkt i umiddelbar nærhet av den begivenhet eller situasjon som dokumentet refererer til» (Lynggaard, 2012, s. 135). Eksamensrapportene er primært rettet mot eksamen, til et begrenset antall mottakere (sensorer for vurdering, veiledere og ledere i LUSY-prosjektet), men de kunne også være tilgjengelige for deling blant kolleger. Kolleger innenfor de respektive fagområdene HO og TIF har vært involvert i drøftinger og gitt faglige innspill i prosjektprosessen i forbindelse med delingskonferanser og presentasjoner.

Dokumentene som eksamensrapportene representerer, innebærer at de er skrevet med tanke på vurdering og analyse, noe som generelt sett ikke er intensjonen med dokumenter. Det er heller ikke vanlig at dokumenter analyseres av dem som har deltatt i produksjonen av et dokument (Lynggaard, 2012). I denne studien har jeg som forsker hatt en viss innvirkning som veileder og som sensor i produksjonen, noe som kan gi visse implikasjoner for min rolle som forsker. Sett i lys av at prosjektene er utviklingsprosjekter med mål om å utvikle kompetansen til lærerne og deres praksis i opplæringen, har arbeidet med prosjektene blitt realisert ved interaksjon og samhandling mellom lærere og elever og mellom lærere og veiledere. Et særlig kjennetegn ved aksjonsforskning er nettopp at forskeren forsker med deltakerne, ikke på dem. Det innebærer at forskeren er på innsiden

av forskningsfeltet og følger prosessen tett. Imidlertid er det lærerne selv som har utviklet skrivemalene, prøvd dem ut overfor elevene og konkludert med egne erfaringer. De framstår – mer enn hva jeg gjør – som eksperter innenfor eget fagfelt når det gjelder hva slags skrivepraksiser som fungerer. Her må forskerrollen betraktes som en outsider-rolle (Kvernbekk, 2005). Det samme må sies om min rolle i dokumentanalysen. Analysen er en innholdsanalyse, en deduktiv tilnærming som dels følger prosjektenes formål, og som dels knyttes til teorigrunnet for denne undersøkelsen.

Fokusgruppeintervju og analyseprosess

Intervjuene ble foretatt etter at eksamensrapporten var levert og eksamen bestått. De knyttes til eksamensrapporten og prosjektet og ble gjennomført som fokusgruppeintervjuer for de to respektive prosjektene. Fokusgruppeintervju som metode ble valgt fordi jeg søkte empiriske data fra hver av gruppene som helhet, som sosial gruppe og fra gruppedeltakernes samlede erfaringer og samhandling i prosjektarbeidet. Den enkelte deltaker får kanskje ikke sagt så mye i fokusgruppeintervjuer, men det er deltakernes erfaringer med gruppeprosessen og kompleksiteten i arbeidet som har betydning for kunnskapsutviklingen ved denne intervjuformen (Halkier, 2012). Deltakerne i denne studien kjenner hverandre som kolleger, og de har samme mål. De to gruppene må karakteriseres som homogene, noe som er en styrke dersom samspillet er godt. Med andre ord var intervjuene preget av en fokusert gruppe av deltakere (de samme som hadde skrevet eksamensrapporten) og et fokusert tematisk innhold (Halkier, 2012). Intervjuene ble gjennomført som faglige samtaler med meg som leder eller moderator av intervjuet (Kvale, 2006). Som moderator i fokusgruppeintervjuer kreves det at forskeren både lytter for å få fram deltakernes erfaringer og samspill og stimulerer til den sosiale dynamikken mellom deltakerne. Det var likevel innholdet i samtalene som var mest interessant for kunnskapsutviklingen, gruppens faktiske erfaringer som kontekstavhengige og relasjonelle til de konkrete prosjektene i et sosialkonstruktivistisk perspektiv (Halkier, 2012). Dette fordret en relativt stram struktur i intervjuene ved at jeg benyttet en tematisk strukturert intervjugaid. Spørsmålene var knyttet til temaområder som bakgrunnen for prosjektet, formålet med prosjektet, forskningsprosessen og vurdering av resultater.

Data fra de to metodiske tilnærmingene hadde klare tematiske paralleller, og de trianguleres i innholdsanalysen ved at empiri fra

eksamensrapportene sammenstilles med læreres erfaringer formidlet fra intervjuene. Mens eksamensrapportene gir informasjon om arbeidsprosessen i prosjektene med metodisk tilnærming, teorigrunnlag og hovedfunn, får fokusgruppeintervjuene preg av lærernes retrospektive vurderinger av prosjektene. Begge informasjonskilder komplementerer hverandre i utvikling av analysekategorier. Disse kategoriene forankres dels i empirien fra de to metodiske tilnærmingene, dels i teorigrunnlaget, og de blir som følger: *skrivemal som støtte, skrivemal for vurderingspraksis, skrivemal for yrkesretting, tekstinterne elementer og skrivemal som dialogisk didaktikk*. I sum er formålet å utvikle kunnskap til studiens problemstilling: *Hvordan utvikle elevenes skrivekompetanse i yrkesrettet sjangerskriving?*

Analyse med resultater

Et vesentlig formål med eksplisitt og funksjonell sjangeropplæring er kontekstualisering av tekstskapingen. Dette innebærer å tenke gjennom hvilket formål teksten skal ha, hvem teksten henvender seg til, og hvilke språklige og tekstlige valg som vil fungere i en gitt kontekst (Maagerø, 1998). De to prosjektene har som mål å lære elevene å skrive relevante sjangrer for læring, og å svare på de behov elevenes framtidige arbeidsliv har for dokumentasjon. Dokumentasjonstekstene logg og helsefagrapport er tematisk rettet mot fag og framtidig yrkesliv, og opplæringen skjer i fagspesifikke kontekster. En vesentlig begrunnelse hos lærerne for arbeid med yrkesrelevant og eksplisitt sjangeropplæring var utvikling av elevenes til dels svake skriveferdigheter og manglende skrivemotivasjon.

Skrivemal som støtte

Skrivemalene består av innholdsmomenter som lærerne mente kjennetegnet dokumentasjonskravene i de aktuelle fagspesifikke tekstene. Elever med ulike forutsetninger og utfordringer, som skrivevegring og mangler i skriveferdighetene, hadde behov for tydelig støtte i skriveprosessen.

I prosjekt 1 gjaldt det å «avmystifisere» skrivingen; «vi ufarliggjorde skriveaktivitetene», sier lærerne (FI 1). Utformingen av loggskjema inneholdt momenter relatert til en konkret arbeidsoppgave, noe som skulle «hjelp elevene med struktur og å ha et utgangspunkt for å komme i gang med skrivingen» (R 1, s. 5). Deloverskrifter og setningsstartere i denne malen bidro sterkt til å hjelpe elevene i gang med skrivingen. Underveis i prosessen

registrerte lærerne at skrivesperren hos elevene forsvant: «Skrivevegring og motstand mot skriving forsvant mer og mer etter hvert i prosjektet» (R 1, s. 5). Dermed økte også motivasjonen for skriving og mestringsfølelsen hos elevene. Lærerne siterer en elev som etter sitt første skrivearbeid i faget utbrøt: «Dette var jo lett» (R 1, s. 7). Lærerne setter den styrte skriveaktiviteten opp mot å skrive fritekster, og de mener at «skrivemaler har en funksjon når de skal skrive noe konkret» (FI 1). Og skriveaktivitetene relaterte seg til konkrete arbeidsoppgaver som elevene hadde utført i skolens verksted eller i bedrift. Når tekstene er fagspesifikke og forankret i situasjonskontekster, forsterkes motivasjonen for skriving (Halliday, 1998a).

Lærerne i prosjekt 2 hadde en tilsvarende utforming av malen for helsefagrapporten. Elevene skal som framtidige profesjonelle yrkesutøvere samarbeide og kommunisere med mennesker med ulik sosial og faglig tilhørighet. De fem temaområdene i malen (se over) inviterer elevene til å orientere skrivingen mot hva hver av disse krever av skriftlig innhold. «Inndeling i fem temaområder gjorde det lettere å studere elevenes rapporter, og å se på ulike fragmenter av elevenes arbeid, så som subjektive versus objektive observasjoner», hevder lærerne (R 2, s. 7). Disse fem temaområdene hjalp også lærerne til «å ta fra hverandre tekster og studere delene for å få bedre oversikt over helheten» (R 2, s. 7). Å studere enkeltelementer for å vurdere det enkelte elementets funksjon for teksten som helhet er sentralt i funksjonell grammatikk og i sjangerpedagogikken (Maagerø, 1998). Denne framgangsmåten ga lærerne en pekepinn på hva elevene mestret, og på hva de eventuelt måtte jobbe videre med for å klare å skrive en korrekt helsefagrapport i tråd med formålet.

Begge skrivemalene hadde som mål å gi elevene tydelige holdepunkter for hvordan å skrive i relevante sjangrer. Mål var knyttet til å skrive presist innhold med presis språkføring for derved å høyne kvaliteten i dokumentasjonen. Skriveprosessen dreide seg om å følge kriterier som skrivemalene satte for elevenes egen tekstskaping. Arbeid med egne autentiske tekster knyttet til konkrete kontekstuelle praksiser motiverte elevene for skriving (Hertzberg, 1998).

Skrivemal for vurderingspraksis

Bruk av skrivemaler åpnet for en tydeligere måte å vurdere elevenes skriveferdigheter på. Lærernes tilbakemelding og vurdering kunne nå bli knyttet direkte til de enkelte elementene eller holdepunktene i malen. Skrivemalen bidro til å videreutvikle en ny vurderingspraksis for lærerne.

Malen for helsefagrapporten med de fem innholdsmomentene ble fulgt opp med detaljerte vurderingskriterier (se vedlegg 2) for lav, middels og høy måloppnåelse, noe som ga elevene ytterligere holdepunkter for skrivearbeidet. Samtidig fungerte disse vurderingskriteriene som støtte for lærernes vurderingsarbeid. Begrunnelsen fra lærernes side var «et ønske om å gi enkle og konkrete tilbakemeldinger til elevene. Det tar tid å rette elevtekster, men med malen så gikk det lettere å gi tilbakemelding» (FI 2). Vurderingskriteriene innebar at lærerne «nesten bare kunne krysse av for det som fungerte og som ikke fungerte [...] i forhold til måloppnåelser» (FI 2). Men lærerne ga også elevene skriftlige kommentarer til hvert av de fem punktene i vurderingen, noe som konkretiserte kvaliteten i rapporten. Denne vurderingspraksisen gjorde forbedringsmuligheter tydelig for elevene for neste aksjon med rapportskrivning. Lærerne begrunnet det slik for elevene: «Du behøver ikke gå inn å rette det du har fått tilbakemelding på, men huske det og ta det med deg til neste gang» (FI 1). Samtidig fungerte kriteriene som gode redskaper for elevsamarbeid og for elevenes mulighet til «å evaluere seg selv og det gir selvinnsett og refleksjon» (FI 2). Refleksjon over og evaluering av eget arbeid er essensielt for utvikling av nødvendig kompetanse for den aksjonsrettede tilnærmingen i prosjektene (se kapittel 3).

Aksjonsforskning som metodologisk tilnærming var ett av flere støttetiltak for alle lærere som deltok i det overordnede LUSY-prosjektet, og det ble gitt i form av plenumsforedrag og veiledning fra lærerutdannere og forskere ved OsloMet. Denne tilnærmingen ga viktig inspirasjon for hvordan hvert av prosjektene ble gjennomført. Lærerne i prosjekt 1 mente at utarbeidelse av skrivemaler var direkte resultat av aksjonsforskning fordi skrivemaler åpnet for arbeid i prosess eller aksjoner, og de åpnet for tilbakemelding til elevene i de utfylte skrivemalene som elevene kunne ta med seg videre til neste aksjon, eller til neste gang de skrev logg (FI 1).

Skrivemal for yrkesretting

Ved siden av å utvikle elevenes sjangerkompetanse var det av betydning at disse skrivemalene skulle svare på arbeidslivets behov for dokumentasjon. «I arbeidslivet er dokumentasjon stadig mer omfattende og en stadig viktigere del av yrkesutøvelsen», sier lærerne i prosjekt 1. Integrering av SNO i programfagopplæringen sikrer yrkesretting. Samarbeidet mellom programfaglærer og norsklærer indikerer at «språklæreren omstiller *innholdet* i sin undervisning til yrkesrelevant innhold, samtidig som

programfaglæreren på sin side får anledning til å legge opp undervisningen på en måte som gjør nytte av språkundervisningen i henhold til relevante kompetansemål» (R 1, s. 4). Lærerne ser fordelene ved en slik organisering i et framtidsperspektiv for elevene. Ett perspektiv relateres til elevene som lærlinger og til fagprøven. «De skal skrive en relevant dokumentasjon på fagprøven og som lærlinger skal de også skrive logger» (FI 1). Et annet perspektiv gjaldt elevenes møte med framtidig arbeidsliv. «I arbeidslivet er dokumentasjon stadig mer omfattende og en stadig viktigere del av yrkesutøvelsen [...]» (R 1).

Begrunnelser for bruk av skrivemaler i prosjekt 2 er sterkt forankret i lærernes eget yrkesliv som sykepleiere. Der hadde de erfart mangelfulle helsefagrapporter som kunne gå på bekostning av pasientsikkerheten. Skrivemalen de utarbeidet, skulle gi elevene «hjelp til å skrive bedre i tråd med arbeidslivets behov» (FI 2). De pekte spesielt på at ikke alle rapporter var objektive, og på at innholdet kunne misforstås. Videre kunne lærerne «[...] ikke huske at vi hadde noe grundig om det på utdanningen [...], men vi hadde stort fokus på det i arbeid i praksis som sykepleier» (FI 2). De understreker at helsefagrapporten er et viktig arbeidsverktøy som gir beskjeder til andre involverte, som kolleger og pårørende. Som utdannere av framtidens helsepersonell så de muligheten til å høyne kvaliteten på helsefagrapporten.

Tekstinterne elementer i skrivemalen

Å skrive i bestemte sjangrer handler ikke bare om struktur og organiseringen av innholdsmomenter på makroplan. Det handler også om at blant annet valg av ord og uttrykksmåte, fraser og setningsoppbygging fungerer i en bestemt kontekst og til en bestemt målgruppe som teksten er rettet mot (Hertzberg, 2001; Maagerø, 1998). Et sentralt spørsmål er hvordan lærerne håndterer slike tekstinterne elementer overfor elever som har utfordringer og mangler i sine skriveferdigheter. Lærerne ser elevforutsetningene for skriving: «Mange elever strever med å dokumentere arbeidet de gjør på en korrekt måte, og at det er krevende for mange å ha et konkret nok skriftspråk til at de får fram budskapet sitt på en tydelig måte» (R 2). Lærerne mener disse forutsetningene gjelder både minoritetsspråklige og etnisk norske elever: «Det er mange som sliter med det å skrive godt i utgangspunktet, både fordi man har utfordringer med å skrive generelt og fordi man er tospråklig» (FI 2). De presiserer at elevene skriver dokumentasjon

som er dårlig og mangelfull, «at det var ikke presist nok, at det var mange misforståelser, og også at det var mistolkninger i dokumentasjonen» (FI 2).

Av de fem kriteriene til helsefagrapporten framhever lærerne særlig «det å skille mellom subjektive og objektive beskrivelser» (FI 2). Ved rapportering av helsetilstanden til en pasient må man skille den objektive tilstanden, som blodtrykk og temperatur, fra hvordan pasienten selv opplever sin helsetilstand. Dette prosjektet viser at elevene hadde markant utvikling i dette aspektet. Et annet tekstelement som ble lagt vekt på i prosjektet, og som viste positiv utvikling hos elevene, var korrekt bruk av fagbegreper. Det samme gjaldt dokumentasjon av relevante opplysninger. Generelt sett har dette prosjektet perspektiv på tekstinterne elementer som reflekterer kjerneelementer i både språkføring og innhold for at teksten skal fungere overfor brukere i gitte kontekster.

Det samme gjelder for prosjekt 1, som tydelig markerer det semantiske og tekstpragmatiske perspektivet. I eksamensrapporten skriver lærerne blant annet følgende: «En tekstpragmatisk tilnærming vil ha en positiv effekt på språklæring, i større grad enn tradisjonell grammatikkundervisning» (R 1). Lærernes begrunnelse støttes her av annen forskning på feltet (Haugen, 2019). Elevene skal skrive så kortfattet som mulig, «så lite som mulig og så riktig som mulig», heter det videre: Kravet er ikke «velklingende prosa med lange fortellinger med lange setninger og avsnittsmerker» (FI 1). Norsklæreren i prosjektet sier på egne vegne at han må «flytte seg fra det rent grammatiske til det pragmatiske, til mottakerbevissthet og relevans» (FI 1). Denne tilnærmingen til språklæring for de tospråklige elevene beskrives som en helomvending i prosjektet. Mens tidligere opplæring «handlet om grammatikk på ortografisk, morfologisk og syntaktisk nivå», var det i opplæringen nå søkelys på «[...] tekstens funksjon og formål, mottakerbevissthet og ikke minst tekstens innhold tillegges større viktighet enn grammatiske strukturer, med utgangspunkt i elevens praktiske arbeid i programfagene på verksted» (R 1).

Denne tilnærmingen viser kjernen i funksjonell grammatikk med et eksplisitt formål om autentisk tekstinnhold. Integreringen av SNO-opplæring i programfagene som tverrfaglig arbeid betraktes som et viktig organisatorisk grep for den tekstgrammatiske opplæringen. For SNO-elevene stimulerte dette grepet til motivasjon og til «betydelig større læringsutbytte» (R 1). Elevene utviklet kanskje ikke språkferdighetene sine, sier lærerne, men de «[...] lærte seg fagterminologi. De lærte programfag» (FI 1).

Skrivemal som dialogisk didaktikk

Å legge til rette for eksplisitt sjangeropplæring innebærer en kobling mellom lærerstyrt undervisning og elevaktive metoder (Hertzberg, 2008). Sjangerpedagogikken harmonerer med den aksjonsrettede tilnærmingen. Samarbeid og dialog ble realisert mellom deltakerne i prosjektene: mellom lærere, mellom lærere og elever og mellom lærerne og veiledere ved YLU.

Det tverrfaglige samarbeidet i prosjekt 1 kom i stand ved å integrere norskopplæring av tospråklige elever i programfagene. Begrunnelsen var at separat norskopplæring, der elevene ble tatt ut av ordinær undervisning, virket demotiverende og stigmatiserende på elevene og resulterte i lavt læringsutbytte og stort frafall. Ved å kombinere norskopplæring med programfagundervisning knyttet til skrivemal for dokumentasjon opplevde begge lærerne i prosjektet at de kunne bistå alle elever. Opplæringen opplevdes «relevant for alle elevene», og «SNO-elevene følte mindre stigma» (R 1). Andre kolleger innenfor fagområdet ble stimulert av arbeid med skrivemaler og «omforent om arbeidsmetoden med dokumentasjon» (R1). Lærerne mener elevene var «indirekte involvert» i prosjektet, noe de knytter særlig til setningsstartere i malen, som elevene sto fritt til å endre eller tilpasse egen skriving. Men de konkluderer med at arbeid med skrivemaler har gitt «et helt annet samarbeidsklima mellom lærer og elever. Det ble en naturlig dialog [...] Og det gjorde noe med samarbeid mellom SNO-lærer og faglærer fordi det skjedde i prosessen» (FI 1).

I prosjekt 2 utviklet de fire lærerne skrivemalen i samarbeid, men tidspress gjorde det vanskelig «å involvere elevene». Derimot hevder lærerne at arbeid med skrivemalen i prosess åpnet for elevsamarbeid; «det var gøy å se at når elevene jobbet med dokumentasjonen at de samarbeidet og spurte hverandre» (FI 2). Imidlertid deltok praksisstudenter ved skolen i «diskusjoner og utarbeidelse av oppgaver og undervisning», noe som ga lærerne i prosjektet et utenfrablakk på arbeidsprosessen med skrivemalen.

I begge prosjektene framholdes samarbeidet med OsloMet og YLU som en forutsetning for gjennomføringen. «Vi har fått inspirasjon gjennom forelesninger, oppfølging og veiledning underveis. YLU har bidratt med kompetanse gjennom måten de har organisert prosjektet på og åpnet for at vi kunne gjøre utviklingsarbeidet praksisnært» (R 2). De trekker særlig fram at de har fått økt kompetanse ved å jobbe med aksjonsforskning. Lærerutdannere ved OsloMet gjorde at lærerne «fikk rammer for eget prosjekt [...] med tett veiledning» (FI 1). Lærerne i begge prosjektene

understreker at den metoden og tilnærmingen de fikk gjennom samarbeidet med OsloMet, var vesentlige grunner til at de utviklet arbeid med skrivemaler i prosjektene.

Drøfting og konklusjon

Studier av skrivepraksiser i fag- og yrkesopplæringen viser at det skrives mye i yrkesfagene, at skriving særlig begrunnes med det å lære fag, og at skrivearbeidet i liten grad er rettet mot elevenes framtidige arbeidsoppgaver (Hellne-Halvorsen, 2014, 2019). Arbeid med å utvikle elevenes skriftkompetanse er lite vektlagt i yrkesfagene, på tross av at mange elever har store utfordringer med å lese og skrive, og at arbeidslivet blir stadig mer tekstbasert med krav til skriftkompetanse (NOU 2020: 2). Problemstillingen for denne studien er hvordan utvikle elevenes skrivekompetanse i yrkesrettet sjangerskriving. De to prosjektene som studien baseres på, hadde sammensatte begrunnelser: å motivere elevene for skrivearbeid, å utvikle skriftkompetansen til elevene og å rette skrivearbeidet mot elevenes framtidige arbeidsliv.

Kjernen i lærernes arbeid var å utvikle skrivemaler som skulle svare til arbeidslivets tekstbehov. Dette ble realisert ved at lærerne utviklet konkrete og presise kriterier for to dokumentasjonssjangrer i fagområdene HO og TIF. Lærerne karakteriserte sin didaktiske framgangsmåte som funksjonell og pragmatisk. Teoretisk begrunner jeg i denne undersøkelsen dette med funksjonell grammatikk og sjangerpedagogikk (Halliday, 1999b; Hedeboe, 2009; Maagerø, 1998, 2005) der kjernen er vektlegging av tekstformål og kontekstforankring av tekstarbeid. Dette indikerer at formelle språkkriterier og regler, som rettskriving, grammatikk og setningsoppbygging har mindre betydning enn at tekster skal kommunisere et formål til ulike målgrupper, som kolleger og andre brukere.

Lærerne gikk trinnvis fram i skriveprosessen i form av aksjoner som hver ble etterfulgt av lærernes respons og vurderinger (Hiim & Stålhane, 2018). Mål for begge prosjektene var dels at dokumentasjonen skulle tilfredsstille yrkeslivets tekstkrav, dels å få med alle elevene, særlig de elevene som tidligere av ulike grunner hadde vist skrivevegring. I denne sammenheng var det tre faktorer som virket positivt inn på elevenes skriveaktivitet: Lærerne begrunnet eksplisitt tekstvalg med relevans for elevenes framtidige yrkesoppgaver, de utarbeidet skrivemaler med spesifikke innholdskriterier, og de erstattet «rødpenn-retting» med dialogiske tilbakemeldinger for

videre arbeid i skrivingen. Begge prosjektene viser at eksplisitt sjangeropp-læring harmonerer med aksjonsrettet yrkesdidaktikk.

Elevene opplevde ifølge lærerne at skrivemalene fungerte som støtte i skriveprosessen. Samtidig støttet malene også lærerne i deres tilbakemel-dinger, og vurderingene ble mer konkrete og presise. At lærerne eksplisitt hadde søkelys på yrkeslivets tekstkrav overfor elevene, virket motiverende og gjorde skrivearbeidet relevant for elevene (Hertzberg, 1998). For poten-sielt rettskraftige og juridiske dokumenter var presis fagterminologi og det å beherske forskjellen mellom subjektive og objektive dokumentasjoner det primære, mens formelle skriveferdigheter ble vurdert som sekundært for lærerne. Lærerne framholder da også at de er usikre på om elevene i særlig grad utviklet ferdigheter i blant annet rettskriving og morfologi i løpet av prosjektperioden, som strakk seg over et knapt skoleår (R 1). Det kan ha sam-menheng med at lærernes metaspråk om språkføring var rettet mot tekstfor-mål og yrkeskontekst, ikke mot formelle språkregler. Imidlertid var lærerne oppmerksomme på egnet og hensiktsmessig språkføring i de yrkesspesifikke sjangrene knyttet til ordvalg som presis fagterminologi, setningsoppbygging (ved forslag om setningsstartere) og skillet mellom subjektiv og objektiv språkføring i dokumentasjonen. Med andre ord indikerer lærernes funksjo-nelle sjangeroppplæring også visse formelle aspekter ved språklige valg, og at sjangeroppplæring også forutsetter bevissthet om hva som er nødvendig kunnskap om språklige og lingvistiske valg når fag skal formidles i kommu-nikasjon med andre (Hertzberg, 2001). Lærerne viser at de har et metaspråk tilpasset tekstenes formål, målgrupperelatering og faglig kontekst.

En vesentlig begrunnelse for lærernes pragmatiske og funksjonelle inn-gang til prosjektene var deres erfaringer med elevers skrivevegring og rela-tivt store mangler i skriveferdigheter. Slike erfaringer korresponderer med selve kjernen i sjangerpedagogikken, som nettopp hadde som utgangspunkt barn og unge med skriveutfordringer betinget av språklig eller sosiokul-turelle forhold (Hedeboe, 2002). I tillegg er intensjonen med sjangerpeda-gogikken at den kan anvendes i skolekontekst, i klasseromsundervisning (Hedeboe, 2009). Lærerne vurderte at den eksplisitte og funksjonelle sjan-geroppplæringen i de to prosjektene hadde særlig positive effekter ved at de fikk alle elever med i skriveaktivitetene, også de elevene som var lite motivert for skriving. Spesielt vellykket var den tverrfaglige integreringen av andrespråksopplæring i programfagene for elever med særskilt behov for norskopplæring. Motivasjon for skriving og økt skriveaktivitet kan bidra til at også grammatiske og formelle skriveferdigheter og dermed elevenes metakunnskap om tekstskaping utvikles (Haugen, 2019; Maagerø, 1998).

I prosjektperioden fikk lærerne kontinuerlig støtte i form av veiledning fra lærere ved yrkesfaglærerutdanningen, de fikk faglig innputt i form av forelesninger, og de delte underveis sine erfaringer med kolleger og veiledere. Lærerne vurderte denne støtten som helt avgjørende for gjennomføringen av egne prosjekter. Et overordnet mål i LUSY-prosjektet er å utdanne gode yrkesfaglærere basert på samarbeid mellom praksisskoler og yrkesfaglærerutdanning eller universitet. Et framtidig mål er at ansvaret skal legges til de videregående skolene med tanke på å utvikle skolen med yrkesdidaktisk praksisveiledning av yrkesfaglærere og for å skape gode samarbeidsstrukturer mellom skole og universitet. LUSY-prosjektet har gitt Strømmen vgs. strategier for hvordan aksjonsrettet praksisveiledning kan realiseres. Det er håp om at en hektisk skolehverdag ikke står i veien for å gjøre opplæringen relevant for elevene og for å sikre kvaliteten for profesjonelle yrkesutøvere.

Forfatterbiografi

Ellen Beate Hellne-Halvorsen er professor med doktorgrad i utdanningsvitenskap (UiO), med vekt på literacy i det yrkesfaglige feltet. Hun har undervisningserfaring fra videregående skole og er medforfatter av flere lærebøker i faget norsk. Ved OsloMet – storbyuniversitetet ved Institutt for yrkesfaglærerutdanning har hun i mange år undervist og veiledet studenter på bachelor- og masternivå. Skrivepraksis og fagskriving er hennes spesialfelt ved siden av norsk som andrespråk i opplæring og profesjoner. Hellne-Halvorsen har mange vitenskapelige publikasjoner og har vært partner og ledet nordiske og europeiske prosjekter.

Referanser

- Berge, K. L. (2006). Perspektiv på skriftkultur. I S. Matre (Red.), *Utfordringer for skriveopplæring og skriveforskning i dag* (s. 57–76). Tapir Akademisk.
- Berge, K. L. & Ledin, P. (2001). Perspektiv på genre. *Rhetorica Scandinavica*, 18(6), 4–16.
- Dahlström, M. & Gannå, L. (2019). *En didaktisk modell för integrering av yrkes- och sfi-undervisning inom YFI-projektet*. Nationellt centrum för svenska som andraspråk, Stockholms Universitet. https://www.su.se/polopoly_fs/1.647179.1684318025!/menu/standard/file/En%20didaktisk%20modell%20fo%CC%88r%20integrering%20av%20yrkes-%20och%20sfi-undervisning%20inom%20YFI-rojektet%202018.pdf
- Gee, J. P. (2001). Literacy, discourse, and linguistics: Introduction and what is literacy? I E. Cushman, E. R. Kintgen, B. M. Kroll & M. Rose (Red.), *Literacy: A critical sourcebook* (s. 525–544). Bedford/St. Martin's.
- Gee, J. P. (2009). Essay: What is academic language?. I A. S. Rosebery & B. Warren (Red.), *Teaching science to english language learners* (s. 57–69). National Science Teachers Association Press.

- Halkier, B. (2012). Fokusgrupper. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling* (s. 133–152). Gyldendal Akademisk.
- Halliday, M. A. K. (1998a). Situasjonsteksten. I K. L. Berge, P. Coppock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk: en samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan, J.R. Martin* (s. 67–79). Cappelen Akademisk; Landslaget for norskundervisning.
- Halliday, M. A. K. (1998b). Språkets funksjoner. I K. L. Berge, P. Coppock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk: en samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan, J.R. Martin* (s. 80–94). Cappelen Akademisk; Landslaget for norskundervisning.
- Haugen, T. A. (2019). Funksjonell grammatikk som metaspråk i skulen – ei moglegheit for djupnelæring i arbeid med språk og tekst. *Acta Didactica*, 13(1), 22. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.6240>
- Hedeboe, B. (2002). *Når vejret læser kalenderen ... – en systemisk funksjonell genreanalyse af skrivepædagogiske forløb* [Doktorgradsavhandling]. Syddansk Universitet.
- Hedeboe, B. (2009). Kan en eksplisitt genrepædagogisk undervisning utvikle elevers læse- og skriveferdigheter? *Tidsskriftet viden om læsning*, (6), 1–6.
- Hellne-Halvorsen, E. B. (2014). *Skrivepraksiser i yrkesfaglige utdanningsprogrammer* [Doktorgradsavhandling]. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Hellne-Halvorsen, E. B. (2018). Skrivekyndighet hos profesjonsutøvere i det yrkespedagogiske feltet. I H. Christensen, O. Eikeland, E. B. Hellne-Halvorsen & I. M. Lindboe (Red.), *Vitenskapelighet og kunnskapsforståelse i profesjonene* (s. 192–208). Universitetsforlaget.
- Hellne-Halvorsen, E. B. (2019). To kontekster – to skrivepraksiser? Skrivning i skole og bedrift i fag- og yrkesopplæringen. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 9 (1), 43–65. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.199143>
- Hellne-Halvorsen, E. B. (2021). Kontekstbegrepet i sosiokulturell forskning på literacy. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 6(1), 18–36. <https://doi.org/10.7577/sjvd.4310>
- Hellne-Halvorsen, E. B., Lahn, L. C. & Nore, H. (2021). Writing competences in Norwegian vocational education and training: How students and apprentices express their professional competences. *Vocation and Learning*, 14, 243–264. <https://doi.org/10.1007/s12186-020-09262-0>
- Hellne-Halvorsen, E. B. & Spetalen, H. (2020). Arbeid med skrivning i yrkesfaglærerutdanningen. *Acta Didactica Norden*, 14(1), 1–33. <https://doi.org/10.5617/adno.8026>
- Hertzberg, F. (1998). Funksjonell grammatikkundervisning: Hva kan det være? *Norsklereren*, 22(5), 10–14.
- Hertzberg, F. (2001). Tusenbenets vakre dans: forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse. *Rhetorica Scandinavica*, (18), 92–105.
- Hertzberg, F. (2008). Sjangerskriving i ungdomsskolen: Fortelling er ikke nok. I L. Bjar (Red.), *Det er språket som bestemmer! Læring og språkutvikling i grunnskolen* (s. 223–241). Vigmostad & Bjørke.
- Hertzberg, F. (2016). Skriveundervisning ved hjelp av modelltekster – er det noe å hente? *Stemmer*, (1), 26–28.
- Hertzberg, F. & Roe, A. (2016). Writing in the content areas: A Norwegian case study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 29(3), 555–576.
- Hiim, H. & Stålhane, J. (2018). Yrkesdidaktisk aksjonsforskning. I H. Christensen, O. Eikeland, E. B. Hellne-Halvorsen & I. M. Lindboe (Red.), *Vitenskapelighet og kunnskapsforståelse i profesjonene* (s. 137–156). Universitetsforlaget.
- Holmberg, P. (2006). Funktionell grammatik för textarbete i skolan. I I. Lindberg & K. Sandwall (Red.), *Språket och kunskapen: att lära på sitt andraspråk i skola och högskola* (Rapport, s. 129–147). Göteborgs universitet.
- Karlsson, A.-M. (2006). *En arbetsdag i skriftsamhället: Ett etnografiskt perspektiv på skriftanvändning i vanliga yrken*. Språkrådet, Institutet för språk och folkminnen.

- Karlsson, A.-M. (2009). Positioned by reading and writing: Literacy practices, roles, and genres in common occupations. *Written Communication*, 26(1), 53–76. <https://doi.org/10.1177/0741088308327445>
- Karlsson, A.-M. & Strand, H. (2012). Text i verksamhet: Mot en samlad forståelse. *Språk & stil*, 22(1), 110–134. <https://www.researchgate.net/publication/277875210>
- Kvale, S. (2006). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Andersen & J. Rygge, Overs.). Gyldendal.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse: Insidere, teoriformer og praksis*. Fagbokforlaget.
- Ledin, P. (1996). Genrebegreppet: en forskningsöversikt (Rapport nr. 2). Lunds universitet.
- Lindberg, V. (2008, september). *Learning to read instructions in textile education*. Paper presentert på konferansen Crafticulation & Education, Universitetet i Helsinki.
- Losa, S. & Filliettaz, L. (2017). Negotiating social legitimacy in and across contexts: Apprenticeship in a «dual» training system. I J. Angouri, M. Marra & J. Holmes (Red.), *Negotiating boundaries at work: Talking and Transitions* (s. 109–129). Edinburgh University Press.
- Lynggaard, K. (2012). Dokumentanalyse. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 153–170). Gyldendal Akademisk.
- Maagerø, E. (1998). Hallidays funksjonelle grammatikk – en presentasjon. I K. L. Berge, P. Coppock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk: En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan, J.R. Martin* (s. 33–63). Cappelen Akademisk; Landslaget for norskundervisning.
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening: Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Universitetsforlaget.
- Maagerø, E. & Skjelbred, D. (2012). Skrivehendelser i yrkesfaglig program i videregående skole: Martin og Jim gjør oppgave i faget industriteknologi. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 225–238). Universitetsforlaget.
- Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. (u.å.). Sjangerpedagogikk. Sjangerpedagogikk – NAFO
- NOU 2020: 2. (2020). *Fremtidige kompetansebehov III: Læring og kompetanse i alle ledd*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-2/id2689744/>
- Nägele, C. & Stalder, B. E. (2017). Competence and the need for transferable skills. I M. Mulder (Red.), *Competence-based vocational and professional education: Bridging the worlds of work and education* (Bd. 23, s. 739–753). Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-41713-4_34
- Parkinson, J., Mackay, J. & Demecheleer, M. (2018). Situated learning in acquisition of a workplace genre. *Vocations and Learning*, 11, 289–315. <https://doi.org/10.1007/s12186-017-9191-x>
- Paul, E. (2017). *Skriftbruk som yrkeskunnskap i gymnasiets lærlingsutbildning: Vård- og omsorgselevs møte med det arbeidsplatsbylagda lärandets skriftpraktiker* [Avhandling]. Stockholms universitet.
- Utdanningsdirektoratet. (2025, 2. juli). Dybdelæring. *Udir.no*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal Akademisk.

Deltakende lærere i de to prosjektene

Rapporter

- Sjøli, J. A. & Wigre, S. (2023). *Integrert SNO i dokumentasjon og YFF*.
- Bergskaug, A. A., Tangen, I., Christiansen, A.-C. & Riiser, R. (2023). *Korrekt dokumentasjon i helsearbeiderfaget*.

Vedlegg

Vedlegg 1: Skrivemal: logg TIF (dato, navn og klasse er strøket)

Uke 1 (Sett inn bilder, skisse eller tegning i rammene)	Beskriv arbeidsoppgaven du har jobbet med? (hva ser vi på bildene)
	Maskiner, verktøy og utstyr For å gjøre dette brukte/trengte jeg ...
Bilde 1 (eksempel)	HMS og sikker jobbanalyse Personlig verneutstyr jeg brukte, var ...
Bilde her!	Jeg måtte også passe på ...
Bilde 2 (Hva er det bilde av?)	Gjennomføringen av arbeidsoppgaven Jeg jobbet sammen med ...
Bilde her!	Jeg jobbet med oppgaven i ... timer
Bilde 3 (Hva er det bilde av?)	Da jeg jobbet med denne oppgaven, lærte jeg ...
	Det vanskeligste med denne oppgaven/jobben var ...
	Det jeg syntes var lettest, var ...

Vedlegg 2: Skrivemal: helsefagarbeiderrapport: med vurderingskriterier


Temaområder	Lav kompetanse	Middels kompetanse	Høy kompetanse
1. Subjektivitet og objektivitet, dokumentasjon	Rapporten bærer i stor grad preg av elevens subjektive observasjoner.	Rapporten bærer preg av elevens subjektive og objektive observasjoner.	Rapporten er objektivt skrevet.
2. Eleven rapporterer om pasientens subjektive opplevelser av situasjonen.	Pasientens subjektive opplevelse er ikke eller i liten grad ivare tatt.	Pasientens subjektive opplevelse av situasjonen kommer i enkelte tilfeller fram.	Pasientens subjektive opplevelse av situasjonen er vektlagt.
3. Har eleven profesjonell språkføring og bruker fagbegreper riktig?	Rapporten er skrevet med et uprofesjonelt språk, og eleven anvender ikke fagbegreper riktig.	Rapporten har delvis et profesjonelt språk, og eleven anvender noen fagbegreper riktig.	Rapporten har en profesjonell språkføring, og fagbegreper anvendes på riktig måte.
4. Dokumenterer eleven saklig, med relevante og nødvendige opplysninger?	Rapporten er lite saklig og med irrelevante og/ eller manglende opplysninger.	Rapporten har med saklig innhold, men bærer preg av manglende opplysninger og/ eller manglende dokumentasjon	Rapporten er saklig skrevet og har kun med relevante og nødvendige opplysninger.
5. Er eleven bevisst hvem mottaker er, ved å dokumentere med respektfull omtale av pasienten?	Rapporten er skrevet med et språk som ikke viser respekt for pasienten.	Rapporten er skrevet med et språk som i noen grad viser respekt for pasienten.	Rapporten er skrevet på en måte som viser at eleven er bevisst på hvem som er mottaker av rapporten, og eleven viser stor grad av respekt for pasienten.

KAPITTEL 9

Læreres videreutvikling av vurderingspraksis gjennom pedagogisk utviklingsarbeid

Grete Haaland Professor, OsloMet – storbyuniversitetet

Ann Lisa Sylte¹ Professor, OsloMet – storbyuniversitetet

 <https://orcid.org/0009-0004-3997-9305>

Abstract: The aim of this chapter is to highlight how teachers can develop knowledge about quality in assessment through pedagogical development work. The chapter is based on an analysis of nine action research-based development projects carried out and documented by teachers in vocational education. The teachers participated in an action research project on professional relevant teacher education. One key activity was a 15 ECTS credit school-based further education program related to vocational pedagogical development work. The content of the study was organized around the teachers' development projects, focusing on practitioner research and organizational learning, as well as an optional professional subject area. Teachers in these nine projects were focused on the quality of assessment, which was one of the school's three focus areas. The teachers themselves identified challenges related to assessment, and carried out and documented action research-based projects in collaboration with colleagues and students. This chapter is based on document analysis of the teachers' projects.

The analysis shows that the teachers were concerned with challenges related to a relevant basis for assessing their students' vocational holistic competence, assessment criteria, and the development of assessment tools. The findings show that the basis for assessment should be the students' vocational interest and their holistic vocational competence. The assessment criteria should also include

1 Likeverdige forfattere

key competencies. The same applies to assessment tools. Teacher collaboration on assessment should also be strengthened to ensure a common understanding of quality in vocational competence and what should be emphasized in the assessment.

Keywords: assessment quality, assessment criteria, assessment basis, assessment tools, holistic vocational competence

Introduksjon

Dette kapitlet handler om å utvikle kunnskap om hvordan lærere kan videreutvikle sin vurderingspraksis i yrkesutdanningen gjennom systematisk utviklingsarbeid i egen praksis. Som del to av et praksislærerstudium med søkelys på yrkespedagogisk utviklingsarbeid og organisasjonsutvikling gjennomførte og dokumenterte ni kollegagrupper – med lærere fra Strømmen videregående skole (vgs.) – aksjonsforskningsbaserte prosjekter i sin praksis. Prosjektene var rettet mot kunnskap om vurdering av betydning for elevene, lærerne selv, skolen og andre lærere (McNiff, 2017). De aksjonsforskningsbaserte prosjektene var et delprosjekt av LUSY-prosjektet (se kapittel 3). Lærerutdannere som hadde ansvar for studiet, fasiliterte lærernes prosjekter gjennom undervisning og veiledning knyttet til aksjonsforskning og vurdering (Kemmis, 2012). Dette kapitlet bygger på lærerutdannelsens analyse av de ni aksjonsforskningsbaserte utviklingsprosjektene. Forskningsspørsmålet for dette kapitlet er følgende: *Hvordan kan lærere videreutvikle sin vurderingspraksis gjennom skolebasert pedagogisk utviklingsarbeid?*

Vurdering er en utfordrende del av læreres arbeid i yrkesfaglig utdanning. Internasjonal forskning på vurdering i yrkesfag har i de senere år framhevet at vurderingen skal handle om yrkeskompetanse, og at yrkeskompetanse er helhetlig og handlingsrettet (Koenen et al, 2015; Zitter et al., 2016). Samtidig blir det påpekt at det er sprikende og uklare oppfatninger av hva yrkeskompetanse er (Lester & Religa, 2017). Forskning på vurdering i norsk yrkesutdanning har vist utfordringer i læreplaner og vurderingsformer knyttet til vurdering av helhetlig yrkeskompetanse (Bødtker-Lund et al., 2017; Aspøy et al., 2023). Forskning viser at læringsstøttende vurdering – vurdering *for* læring – har vært i søkelyset de siste årene (Hiim, 2020; Haaland, 2021; Torrance, 2007; Smith, 2009; Sylte, 2017a). Det blir framhevet at underveisvurdering av kvalitet og kompetanse, framovermelding og elevens egenvurdering er vesentlig. Likevel er det utfordringer med at

vurderingsformen i profesjons- og yrkesutdanninger fremdeles er preget av oppsplitting mellom teori og praksis, i stedet for at det legges vekt på helhetlig yrkes- og/eller lærerkompetanse (Dahlback et al., 2016; Haaland & Vagle, 2016; Sylte, 2014, 2017a). Læreplaner og retningslinjer for vurdering i fagfornyelsen (LK20) gir styrkede føringer om at det er helhetlig yrkeskompetanse som skal vurderes (Utdanningsdirektoratet [Udir], u.å.b), men det er fortsatt utfordringer knyttet til spørsmål om hva som skal vurderes, og hvordan.

Eksempler fra gjennomføring av fagprøver (sluttvurdering) viser store kvalitetsforskjeller for prøvenemndsarbeid (Aspøy et al., 2023). Utfordringene kan for eksempel dreie seg om at lærebedrifter ikke legger til rette for at kandidaten får gjennomføre prøven med relevant utstyr, lokale med mer, at kun produktet vurderes – ikke prosessen og begrunnelsen, at det kun er kandidatenes kunnskap, gjerne basert på et skriftlig dokument, og ikke helhetlig kompetanse som vurderes, eller at kandidatene ikke har tilstrekkelig erfaring med arbeidstegninger, som er en del av forventet yrkeskompetanse i mange yrkesfag, og som vektlegges i svenneprøven: «En slik individuell faktor er imidlertid knyttet til strukturelle forhold, ved at læretiden ikke har gjort kandidaten godt nok forberedt, eller at kompetansen som skal testes, ikke er i tråd med måten faget utøves på i arbeidslivet» (Aspøy et al., 2023, s. 9). Hva som vektlegges i vurderingen, og hvordan vurderingen gjennomføres i skolekonteksten, kan således få betydning for videre opplæring og sluttvurdering i lærebedriften.

Forsknings- og utviklingsarbeid hvor profesjonelle lærere selv identifiserer utfordringer med vurdering og gjennomfører forsøk med å møte dem, kan bidra med viktig kunnskap på feltet. Dette kapittelet bidrar med kunnskap om vurdering som er utviklet av praktiserende lærere sammen med oss som lærerutdannere. Vi forsket sammen med lærerne om hvordan lærernes vurderingspraksis kan videreutvikles, med søkelys på vurderingsgrunnlaget, vurderingskriterier, vurderingsverktøy og samarbeid om vurdering samt sluttvurdering i skolekonteksten.

Videre vil vi først gi en kort omtale av konteksten, og så vil vi belyse føringer i styringsdokumenter for yrkesopplæringen som gjelder vurdering. Slike føringer utgjør viktig bakgrunnsmateriale i lærernes utviklingsprosjekter. Diskusjoner om aktuelle styringsdokumenter ble lagt vekt på i fellesundervisning og i gruppeveiledning i videreutdanningen. Forskning på vurdering i yrkesutdanning, som også utgjorde en del av bakgrunnsmateriale, blir så presentert. Deretter følger en gjennomgang

av yrkesdidaktiske og kunnskapsteoretiske perspektiver på vurdering som var sentrale i videreutdanningen og i lærernes prosjekter.

I fortsettelsen vil vi si noe om hvordan dokumentanalysen av lærernes prosjektrapporter ble gjennomført, og om vår rolle i prosjektet. Resultater fra analysen blir presentert med søkelys på utfordringer og utviklingstiltak som gjelder vurderingskvalitet. Videre blir hovedresultatene presentert og drøftet tematisk. Siste del av kapittelet inneholder en sammenfattende diskusjon av resultater fra lærernes prosjekter knyttet til vurderingskvalitet sett i et yrkesdidaktisk perspektiv og ut fra føringer i LK20 (Udir, u.å.b). Til slutt vil vi oppsummere hvilken betydning resultatene kan ha, både for videre utvikling i skolen og for innhold i yrkesfaglærerutdanningen.

Konteksten

Delprosjektet i LUSY som dette kapittelet er basert på, dreide seg om et FoU-samarbeid mellom lærere på Strømmen vgs. og oss som lærerutdannere (forfattere) gjennom en aksjonsforskningsprosess innen rammen av et skolebasert videreutdanningstilbud for lærere med vekt på yrkespedagogisk utviklingsarbeid. Lærerne planla, gjennomførte og vurderte egne utviklingsprosjekter gjennom syv samlinger, med utgangspunkt i utfordringer de selv var opptatt av i sin praksis, og som de ønsket å gjøre noe med. Samlingene innbefattet undervisning og veiledning av oss lærerutdannere samt erfaringsdeling. Det ble lagt vekt på tydelig sammenheng mellom lærernes arbeidsoppgaver og utviklingsprosjekter og teorien på samlingene.

Sentrale styringsdokumenter om vurderingsgrunnlag og vurdering i yrkesfag

LK20 (Kunnskapsdepartementet [KD], 2017) framhever et helhetlig kompetansebegrep. Meld. St. 28 (2015–2016) sier i sin definisjon: «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (KD, 2017, s. 10). De største endringene i LK20 (Udir, u.å.b) er tidligere yrkesspesialisering og innføring av dybdelæring. Udir (u.å.a, s. 1) definerer dybdelæring som gradvis å utvikle kunnskap og varig forståelse «av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder».

Dybdekompetanse kan ses i sammenheng med helhetlig yrkeskompetanse (Magnussen & Sylte, 2022). Et helhetlig begrep av yrkeskompetanse hvor kunnskap og ferdigheter utgjør en helhet, blir viktig å gjenspeile i vurderingsgrunnlaget i yrkesutdanningene.

Formålet med vurdering av elevenes arbeid og kompetanse i yrkesopplæringens første år i skole er ifølge Udir (u.å.b) først og fremst å fremme læring. Vurderingen skal bidra til lærelyst underveis i opplæringen og skal gi informasjon om elevens kompetanse underveis og til slutt. Forskriften til opplæringslova om vurdering knyttet til Kunnskapsløftet (Opplæringsforskrifta, 2024) poengterer viktigheten med at vurdering skal være et redskap for læring. Samtidig er «[g]runnlaget for vurdering i eit fag [...] kompetansemåla i læreplanen i faget. Kompetansemåla skal forståast i lys av teksten om faget i læreplanen» (Opplæringsforskrifta, 2024, § 9-1): fagets relevans, tverrfaglige temaer, kjerneelementer og grunnleggende ferdigheter (Udir, u.å.b). Dette peker også på behovet for et helhetlig perspektiv på vurderingsgrunnlaget. Vurderingsforskriften (Forskrift til Opplæringslova, 2024) har dessuten tydeligere krav til underveisvurdering som har læring som mål. Det blir lagt vekt på en planmessig samtale med eleven minst hvert halvår og tydelige krav til elevens medvirkning i vurderingsarbeidet (Opplæringsforskrifta, 2024; Udir, u.å.b). Forskriften presiserer lærerens ansvar for å gi underveisvurdering og for å legge til rette for egenvurderinger (Sylte, 2021). I vurderingssammenheng skal læreren ifølge Haaland og Nilsen (2023, s. 81) «legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst gjennom varierte arbeidsoppgaver». Sluttvurderingen skal gi uttrykk for elevens oppnådde kompetanse i henhold til læreplanen for faget når opplæringsåret er omme (Opplæringsforskrifta, 2024). Det innebærer også vurdering av helhetlig yrkeskompetanse.

Tidligere forskning

Forskning påpeker viktigheten av god vurdering som redskap for læring (Haaland & Nilsen, 2023; Hiim, 2020; Sylte, 2021). Vurdering i yrkesfag dreier seg om å støtte opp under læringsprosesser gjennom helhetlige oppgaver, og som baseres på kompetansebehovet i yrkesutøvelsen, med mål om en helhetlig yrkeskompetanse (Sund et al., 2009; Sylte, 2014). Ved vurdering av yrkesoppgaver og -funksjoner vil teksten om faget og flere ulike kompetansemål berøres, for eksempel når en elev planlegger, gjennomfører og vurderer en yrkesoppgave.

I arbeid med mennesker kan teoretiske regler bli «hengende i løse luf-ten» og glemmes hvis de ikke prøves ut og korrigeres i dialogen med praksis (Sylte, 2017a). Derfor er det viktig at vurderingsformen gir elevene mulig-het til å vise hva de har kompetanse i, og hva som skal til for å øke denne kompetansen. Læringsstøttende vurdering med formative strategier og demokratiske prosesser fremmer læring (Smith, 2009). Når elever er aktivt involvert i vurderingsprosessen, styrkes både motivasjonen og læringsut-byttet (Hattie & Timperley, 2007).

Internasjonal forskning viser utfordringer med begrenset og til dels manglende samarbeid mellom utdanningsinstitusjoner og praksisfeltet i yrkesutdanning (Billett, 2014; Gessler, 2017; Hiim, 2017; Mulder, 2017). Dette gjør det vanskelig for elever å utvikle helhetlig yrkeskompetanse. Forskningen til Baartman et al. (2013) og Grollmann (2008) peker på nødvendigheten av at vurdering av kvalitet må ses i sammenheng med konteksten der yrket utøves. Grollmann (2008) framhever behovet for at vurdering i yrkesutdanning er basert på nær sammenheng mellom praksis og teori. Vurdering av kvalitet på arbeid og helhetlig yrkeskompetanse i den kompleksiteten som ligger i det å være yrkesutøver, må ses i sammenheng med yrkeskonteksten. Relevansproblematikken som har preget yrkesutdan-ninger, handler om et skille mellom teori og praksis (Billett, 2010; Hiim, 2017) samt om manglende sammenheng mellom opplæringen og kompe-tansebehovet i yrket eleven utdanner seg til (Haaland, 2021; Sylte, 2021).

Både Smiths (2009) og Torrances (2007) forskning viser at vurderings-praksisen har flyttet søkelys fra vurdering *av* læring til læringsstøttende vurdering *for* og *som* læring (Dahlback et al., 2020). Det innebærer både underveisvurdering og egenvurdering med søkelys på læring. Imidlertid peker nederlandsk forskning på at det ikke er nok med egen- og under-veisvurdering. Utfordringen er om selve yrkesutøvelsens kompetansekrav blir gjenspeilte i vurderingskriteriene (Baartman et al., 2013; Haaland, 2021; Sylte, 2017a) på en måte som gir eleven mulighet til å vise helhetlig yrkes-kompetanse (Sylte, 2017a).

Vurderingsgrunnlaget må innbefatte praktisk utøvelse i yrkesfaget som skal vurderes, og tankene bak arbeidet, for at utøveren skal få anledning til å vise sin helhetlige kompetanse i yrket (Dahlback et al., 2020). Det peker mot behov for sammenheng mellom praktisk forståelse og teoretisk kunn-skap i vurderingsformen. Tett sammenheng mellom teori og praksis bygger på et helhetlig kompetansesyn (Koenen et al., 2015). Helhetlig kompetanse innbefatter et integrert sett av kunnskaper, ferdigheter og holdninger, hvor

vurderingsgrunnlaget er en autentisk helhetlig oppgave som innbefatter «[...] problemløsning, fagintegrering og forståelse knyttet til oppgavene» (Koenen et al., 2015, s. 2).

Det finnes relativt lite forskning om vurderingskvalitet i norsk yrkesutdanning (Haaland & Nilsen, 2023). Vi støtter oss derfor på to forskningsprosjekter blant yrkesfaglærerstudenter om autentisk lærerarbeid som vektlegger både praksis og teori i vurderingen. Denne forskningen har stor overføringsverdi til vurdering i yrkesfagutdanning. Begge studiene handlet om vurdering av studentenes helhetlige yrkesfaglærerkompetanse. Eksamensformen innebar autentisk praktisk lærerarbeid etterfulgt av en skriftlig del med teoretiske begrunnelser og drøftinger knyttet til gjennomført undervisning. Både studentene og sensorene ga uttrykk for at studentene fikk større innsikt i reell og helhetlig yrkesfaglærerkompetanse enn ved tidligere eksamensformer, og sensorene fikk i større grad innsikt i studentenes reelle yrkesfaglærerkompetanse (Dahlback et al., 2016, 2020; Haaland & Vagle, 2016).

Forskning på norsk yrkesutdanning problematiserer at både læreplaner og vurderingsformer innebærer utfordringer knyttet til elevenes muligheter for å utvikle helhetlig yrkeskompetanse (Bødtker-Lund et al., 2017; Hiim, 2013, 2020; Sylte, 2014; Aakernes, 2018). Et aspekt er at planene fremdeles er preget av inndeling i skolefag som skal ha separat vurdering og karakter (Hiim, 2020). Inndelingen i fag med egne karakterer gjør vurdering av helhetlig yrkeskompetanse vanskelig (Hiim, 2013, 2020). Hiims (2020) forskning peker på at vurderingsgrunnlaget må innbefatte elevens planlegging, gjennomføring, begrunnelse for og vurdering av sentrale yrkesoppgaver og -funksjoner i det aktuelle yrket eleven utdanner seg til. Samtidig må det være rom for systematisk økende kompleksitet i oppgavene og økende grad av involvering og ansvar som gjenspeiler en utvikling fra novise til ekspert (Dreyfus & Dreyfus, 1986). «Et hovedkriterium i vurdering av ferdig utdannede yrkesutøvere er hvorvidt de behersker relativt komplekse oppgaver på en selvstendig måte og viser forståelse for sitt samfunnsansvar» (Hiim, 2020, s. 15). Fafo-rapporten viste at både vurderingsgrunnlaget og vurderingskriteriene som brukes, er svært ulike fra fag til fag, og at det dermed er forskjell på hvordan vurdering av dagens fag- eller svenneprøver viser kandidatens helhetlige yrkeskompetanse i faget (Aspøy et al., 2023).

Forskningen samlet sett peker på behovet for å styrke utdanningenes og vurderingens yrkesrelevans og forankring til arbeidslivet for å øke utdanningskvaliteten (Billett & Choy, 2013; Grollmann, 2008; Heggen et al., 2014;

Mulder, 2017). Yrkesrettet utdanning er en måte å imøtekomme relevansproblemene på. Det innebærer at både innhold, arbeidsmåter og vurdering tar utgangspunkt i og har sammenheng med krav til kvalitet i yrkesoppgavene, -funksjonene og -utøvelsen (Hiim, 2013, 2017; Sylte, 2017a). Problemet er at denne sammenhengen ofte mangler i yrkesutdanningene (Billett, 2010). Forskningen til Baartman et al. (2013) og Sylte (2017a) viser at det er lite oppmerksomhet på yrkesrettet vurdering i yrkesutdanninger, og spesielt på hvordan denne vurderingen kan gjøres, noe dette kapitlet vil bidra med.

Kunnskapsbaserte perspektiver på vurdering i yrkesfagutdanning

For å belyse hvordan lærere kan videreutvikle sin vurderingspraksis gjennom skolebasert pedagogisk utviklingsarbeid, vil vi her se på vurderingskvalitet og vurdering av helhetlig kompetanse i et pragmatisk kunnskapsteoretisk perspektiv (Dewey, 1916; Dreyfus & Dreyfus, 1986; Schön, 1983).

Vurderingskvalitet

For å kunne drøfte utviklingen av vurderingspraksis ved skolen gjennom de ulike utviklingsprosjektene kan det være hensiktsmessig å definere hvordan vi forstår kvalitet i vurderingsarbeid. Utgangspunktet er sentrale vurderingsfaglige begreper som gyldighet, pålitelighet og rettferdighet knyttet til de yrkesfaglige utdanningsprogrammene og hensikten med vurderingsarbeidet, slik det beskrives i læreplanverket (Udir, u.å.b). Her vil vi kort forklare begrepene betydning, og hvordan de kan forstås i sammenheng med vurdering i yrkesopplæringens vg1 og vg2.

Gyldighet i vurderingen handler om hvordan vurderingen måler det den skal måle i henhold til læringsoppgavene underveis i opplæringen og innholdet i læreplanen. Forståelsen av vurderingens validitet avhenger av hvordan lærere, instruktører i bedrift og elever tolker læreplanen og den helhetlige kompetansen elevene skal utvikle i henholdsvis vg1, vg2 og vg3 (Udir, u.å.b). Hva som er sentral kompetanse i det yrkesfaget eleven utdanner seg til, setter rammen for hvordan innholdet i læreplanen kan forstås, samt omfanget av de ulike kompetansemålene (Aspøy et al., 2023). I vg1 helse- og oppvekstfag (HO) kan for eksempel kompetansemålet

«eleven skal kunne planlegge, gjennomføre, vurdere og dokumentere eige arbeid» handle om arbeidsoppgaver i hudpleiefaget for dem som er interessert i eller utdanner seg til det, mens det kan handle om pedagogisk arbeid med barn og unge for «barne- og ungdomsarbeiderspirer» (Udir, u.å.b). I tillegg skal kompetansemålene tolkes i henhold til hva oppgavene i faget handler om, beskrevet i teksten om faget som ligger i læreplanens første del (Opplæringsforskrifta, 2024, § 9-1). Det betyr at kompetansemålene ikke lenger «står på egne ben» når elevenes kompetanse skal vurderes. Begrunnelse for faglige valg skal kanskje ikke bare handle om arbeidets funksjon, men kanskje også om for eksempel bærekraft og bærekraftig utvikling. Siden opplæringen skal tilpasses elevenes læreforutsetninger, og siden elevenes yrkesinteresser eller yrkesvalg er en sentral del av disse, må vurderingsarbeidet også ta høyde for ulike tolkninger av innholdet i læreplanen og elevenes valg av ulike læringsoppgaver (Haaland & Nilsen, 2023).

Pålitelighet handler om at vurderingen i så liten grad som mulig skal være avhengig av hvem som vurderer. Det kan være viktig med klare kriterier og utvikling av felles forståelse gjennom gode tolkningsfellesskap for lærerne som vurderer (Aspøy et al., 2023).

Rettferdighet i vurderingsarbeidet handler om at alle elever skal ha de samme mulighetene til å vise og få vurdert sin kompetanse (Udir, u.å.b). Det betyr at forhold som eksempelvis yrkesvalg, kjønn eller språkbakgrunn ikke skal ha noen betydning for vurderingen. Å bli vurdert på noe som betyr noe for elevene, kan være viktig for deres motivasjon og opplevelse av rettferdighet (Hattie & Timperley, 2007). En utfordring i yrkesopplæringen vgl og den brede vg2, hvor elever utdanner seg til mange forskjellige yrker i samme klasse, kan knyttes til om vurderingsgrunnlaget er relevant for og tilpasset elevenes ulike yrkesinteresser. Det vil for eksempel kunne oppleves urettferdig dersom en elev som brenner for å bli servitør, skal vurderes i filetering av fisk; det er ikke relevant for servitøryrket. Vurderingen kan dermed oppleves urettferdig. Manglende motivasjon og mestringsbehov (Deci & Ryan, 2002; Keller, 2010) som dermed ender i et dårlig faglig resultat og en svak karakter, kan gjøre at vurderingen oppleves urettferdig.

Vurdering av helhetlig kompetanse

Et helhetlig kompetansebegrep bygger på et pragmatisk kunnskapsteoretisk perspektiv på læring og vurdering hvor sammenheng mellom praktisk

utøvelse og teoretiske begrunnelser står sentralt (Dewey, 1916; Dreyfus & Dreyfus, 1986; Schön, 1983). Helhetlig kompetanse kan med utgangspunkt i læreplanverket oppsummeres med at elevene skal lære: 1) å gjøre helhetlige oppgaver selvstendig og i samarbeid med andre, 2) å fungere på arbeidsplassen sammen med kolleger og andre og 3) å jobbe samfunns-tjenlig (Udir, u.å.b). Helhetlige oppgaver betyr her å gjøre en arbeidsprosess – fra valg av faglig løsning til gjennomføring, refleksjon, vurdering og oppsummering av læring (Sund et al., 2009). Det innebærer å knytte teori og praksis sammen gjennom helhetlige, praktiske yrkesoppgaver, noe som er et nødvendig grunnlag for vurdering av elevenes helhetlige yrkeskompetanse (Sylte, 2017a). Forskning viser viktigheten av at elevene selv ser nytteverdien av teorien i lys av yrkets behov for kompetanse (Bødtker-Lund et al., 20217; Hiim, 2013, 2020; Haaland, 2021; Sylte, 2017a, 2021). Det må være klargjort hvilken nytteverdi vurderingsgrunnlaget har for elevenes framtidige yrkesvirksomhet. Analyse av kjerneoppgaver og kompetansebehov i yrket som grunnlag for innhold, arbeidsmåter og vurdering er et viktig didaktisk prinsipp (Hiim, 2013, 2017; Sylte, 2017a, 2021).

Dette pragmatiske perspektivet innebærer at elever må få mulighet til å reflektere over bruk av teorier i praktisk handling i vurderingsgrunnlaget og -prosessen. Schöns (1983) begrep *handlingsrefleksjon* («*reflection-in-action*») handler om at elevene tenker og reflekterer mens de gjør en handling, altså en praktisk arbeidsoppgave som må begrunnes i relevant teori. I en slik arbeidsprosess gjør de eventuelt endringer, justeringer og korrigeringer underveis. Tanke og handling inngår her i en helhetlig prosess, mens eleven i «*reflection-on-action*» tenker og reflekterer mer bevisst i etterkant av den utførte arbeidsoppgaven og sammenlikner og vurderer alternative handlinger (Schön, 1983; Sylte, 2021). Dermed ser vi nødvendigheten av at vurderingsgrunnlaget innbefatter praktisk yrkesutøvelse og gir rom for kritisk refleksjon i og over helhetlige arbeidsoppgaver og refleksjon over læring knyttet til ulike skolefag som er integrert i oppgaven.

Kriterier for vurderingskvalitet kan kort oppsummeres i følgende punkter:

- Relevans for elevenes yrkesinteresser og potensielle framtidige yrke.
- Fleksibilitet i tolkning og konkretisering og forankring av det enkelte vurderingskriteriet i elevenes yrkesinteresse og valg av faglig arbeid som er relevant for deres videre utdanning og framtidige arbeidsliv.

- Hvordan vurderingen ivaretar elevenes helhetlige yrkeskompetanse, innbefattet den kompetansen som beskrives i teksten om faget (nøkkelkompetanse).
- Sammenhengen mellom lærernes innsikt i elevens arbeid og tankene bak arbeidet (vurderingsgrunnlaget) og vurderingskriteriene som ligger til grunn for vurderingen. Vurderingsgrunnlag kan i denne sammenhengen være for eksempel et produkt eleven har lagd, observasjon av elevens arbeidsprosess eller elevens dokumentasjon av arbeidet.
- Pålitelighet, gyldighet og rettferdighet.

Forskningstilnærming

Forskningen i dette kapitlet er basert på analyser av dokumentasjonen som viser resultater fra de ni prosjektene om videreutvikling av vurderingspraksis.

Konteksten var en delstudie i LUSY-prosjektet som handlet om utprøving av en videreutdanning i praksislærerutdanning del 2 med vekt på pedagogisk utviklingsarbeid og skole- eller organisasjonsutvikling (se kapittel 3). Deltakerne skulle gjennomføre yrkespedagogiske utviklingsprosjekter med utgangspunkt i egne erfarte utfordringer fra sin praksis som lærere, og som de var engasjert i. Studiet ble organisert som syv skolebaserte samlinger ved skolen, ledet av lærerutdannerne fra YLU. Samlingene inneholdt fellesforelesninger, gruppeundervisning og veiledning i tre parallelle sesjoner, basert på skolens tre satsingsområder. Vurdering var ett av områdene. Innholdet var i stor grad rettet mot metodologiske og teoretiske perspektiver på deltakernes utviklingsprosjekter. I studiet inngikk det to arbeidskrav som omhandlet planleggingen og gjennomføringen av lærernes utviklingsprosjekter, med teoretiske begrunnelser. Eksamen innebar en skriftlig prosjektrapport og en muntlig eksamen som ble organisert som en erfaringsdelingskonferanse for alle deltakerne, lærerutdannerne, gjester fra YLU og andre skoler samt skoleeier. I denne studien var vi forskere og lærerutdannere. Vi underviste og veiledet de ni gruppene om vurderingskvalitet knyttet til lærernes utviklingsprosjekter. Samtidig forsket vi på hvordan utdanning i pedagogisk utviklingsarbeid og organisasjonsutvikling kan bidra til å styrke relevant lærerutdanning (se kapittel 5). I dette kapitlet er søkelyset rettet mot hvordan lærere kan videreutvikle sin vurderingspraksis gjennom skolebasert pedagogisk utviklingsarbeid.

Analyse

Empirigrunnlaget i dette kapittelet er basert på vår analyse av lærernes dokumentasjon. Prosjektrapportene var en oppsummering av det vi hadde observert underveis og snakket om i veiledningssamtalene, samt dokumentasjon på lærernes utviklingsprosjekter. Den metodiske analysen var dokumentanalyse, en form av kvalitativ innholdsanalyse av prosjektrapportene (Scott, 1990; Thagaard, 2018). De ni prosjektrapportene ble valgt ut for å gi mest og best mulig informasjon (Thagaard, 2018) om hvordan lærere kan videreutvikle kvaliteten i vurderingen gjennom skolebasert pedagogisk utviklingsarbeid.

Baartman et al. (2013) og Grollmann (2008) ser nødvendigheten av at vurdering av kvalitet må ses i sammenheng med konteksten der yrket utøves. Grollmann (2008) poengterer at vurdering må ha nær sammenheng mellom praksis og teori. Vurdering av kvalitet må dermed ses i sammenheng med yrkeskonteksten. Både lærerne og vi var opptatt av at vurderingen skulle være yrkesrelevant og støtte opp under læringsprosesser på vei mot helhetlig yrkeskompetanse gjennom helhetlige oppgaver. Dermed ble vurderingskriteriene *yrkesrelevant vurdering* og *helhetlig yrkeskompetanse knyttet til elevens yrkesvalg og/eller yrkesinteresse(r)* utledet fra både empirien, tidligere forskning og teori om vurderingskvalitet (Sund et al., 2009; Sylte, 2014). Det samme gjaldt kriteriet *erfaringslæring* og *elevmedvirkning* (Hiim, 2020; Sund et al., 2009; Sylte, 2017a). *Vurderingsverktøy* eller *vurderingsmetoder* ble utledet av empirien eller prosjektrapportene som viste hva lærerne prøvde ut. *Vurderingskriterier: innholdet og vektleggingen i vurderingen* ble utledet av empirien, i tillegg til styringsdokumenter og forskning som påpeker at utfordringen er om selve yrkesutøvelsens kompetansekrav blir gjenspeilt i vurderingskriteriene (Baartman et al., 2013; Haaland, 2021; Sylte, 2017a). Dette perspektivet prøvde vi å ivareta i undervisningen og veiledningen. Samtidig var også lærerne opptatt av det.

Analysekategoriene er valgt ut fra kapittelets forskningsspørsmål, prosjektets teoretiske grunnlag, styringsdokumenter og viktige elementer som hadde sitt utspring i empirien:

- Vurderingskvalitet/gyldighet
 - o yrkesrelevant vurdering
 - helhetlig yrkeskompetanse knyttet til elevens yrkesvalg og/eller yrkesinteresse(r)

- erfaringslæring
- o vurderingsverktøy/vurderingsmetoder
 - elevmedvirkning
- o vurderingskriterier: innholdet og vektleggingen i vurderingen

Analyseprosessen er basert på Kvale og Brinkmanns (2009) tre analysenivåer: selvforståelse, kritisk forståelse basert på sunn fornuft samt forfatternes pragmatiske og teoretiske forståelse knyttet til vurdering. Fortolkningen av hver av de ni prosjektrapportene (P) ble systematisk kategorisert innenfor analysekategoriene. Forfatterne merket av sitater med ulike farger og kategoriseringer i en matriseoversikt. Det tredje analysenivået ga en oversikt over mønstre, som sammenfall og ulikheter.

Resultatene av de analyserte utviklingsprosjektene blir først presentert gjennom en kronologisk deskriptiv beskrivelse av hvert prosjekt. Her vil vi ta med sitater fra prosjektene for å gjøre presentasjonen mer transparent og valid (Winter, 1989). Strukturen på presentasjonen vil følge analysekategoriene. Deretter viser vi hvordan disse ni prosjektene dannet grunnlaget for analysekategoriene i tabell 1.

Validitet: gyldighet, relevans og etikk

I denne studien, hvor vi som lærerutdannere forsker i vår praksis, handler gyldighet og pålitelighet i dokumentasjonen om å vise så tydelig og konkret som mulig *hvordan* lærere har utviklet kvalitet på vurdering (Cochran-Smith & Lytle, 1993). Det innebærer å vise konkret hva slags utfordringer lærerne identifiserte, samt deres tiltak og vurderinger knyttet til vurderingskvalitet og hva som ble vektlagt i praksislærerstudiet del 2. Samtidig handler det om å la deltakernes stemmer og deres muligheter for påvirkning underveis komme klart til uttrykk, noe lærerne dokumenterte i sine prosjektrapporter (Hiim, 2010; Winter, 1989). For å unngå å være suveren i forskerrollen i utvelgelsen av empiriske eksempler presenterte vi våre analyser til lærerne slik at de fikk mulighet til å korrigere. I tillegg var vi bevisst på å være profesjonelle som forskere og tilstrekkelig distansert i vår forskerrolle gjennom analyseprosessen (Sylte, 2017b).

Studien ble gjennomført i henhold til gjeldende personvernforordning (GDPR-reglement) og etter Sikts forskningsetiske retningslinjer.

Resultater om vurderingskvalitet

Utviklingstiltak med utgangspunkt i erfarte utfordringer i prosjektene

For å belyse hvordan lærere har videreutviklet sin vurderingspraksis gjennom skolebasert YPU, presenterer vi først hvordan lærerne identifiserte og imøtekom sine utfordringer med vurdering i de ni utviklingsprosjektene. Resultatene av de analyserte utviklingsprosjektene blir først presentert kronologisk, knyttet til analysekategoriene. Deretter viser vi hvordan disse ni prosjektene dannet grunnlaget for analysekategoriene i tabell 1. Videre vil hovedresultatene presenteres og drøftes tematisk, før vi gjør en oppsummerende drøfting og konkluderer.

Ifølge prosjektrapportene står lærerne overfor en rekke utfordringer, spesielt når det kommer til vurdering av elevers læring og prestasjoner. Vurderingsgrunnlaget var ikke alltid tilstrekkelig klart, helhetlig og yrkesrelevant. Av de ni utviklingsprosjektene innebar fem av dem vurderingskvalitet knyttet til både yrkesrelevant vurdering, vurderingsgrunnlag med søkelys på helhetlig yrkeskompetanse, vurderingsverktøy og vurderingskriterier. De fire andre vektla vurderingskvalitet knyttet til vurderingsverktøy og vurderingskriterier (jf. tabell 1 med oversikt over utviklingsprosjektene, kodet P1–P9.). Videre presenteres lærernes utviklingstiltak knyttet til vurdering som lærerne gjennomførte i sine ni prosjekter.

Yrkesrelevant vurdering, vurderingsverktøy og vurderingskriterier

To av prosjektene (P1 og P2) rettet søkelys på utvikling av helhetlige yrkesoppgaver som vurderingsgrunnlag, med norskfaget og programfagene integrert. I begge prosjektene samarbeidet programfaglærere og norsklærere om praksis- og yrkesforankring av helhetlige yrkesoppgaver som vurderingsgrunnlag og om elevenes prosessorienterte skriving.

P1 handlet om utvikling av skriftlig dokumentasjon som en tverrfaglig prosess. Den tverrfaglige dokumentasjonen av elevenes praksis i helsesektoren innebar også yrkesretting av norsk for eksempel i form av loggskriving fra praksis. Hensikten var at dokumentasjonen med underveisvurdering skulle være «motiverende og læringsfremmende for elevene» (P1, s. 5). I en seksukers periode arbeidet lærerne med prosessorientert skriving knyttet til elevenes praksisperiode. I de fire første ukene var oppmerksomheten

rettet mot loggskrivning. Vurderingskriteriene innbefattet at elevene skulle lære seg å skille mellom objektivt og subjektivt språk samt å skrive konkret og kronologisk. Vurderingsverktøyet var skriftlige tilbakemeldinger på loggene fra uke til uke. De siste to ukene skulle elevene skrive et refleksjonsnotat med utgangspunkt i to av sine fire logger fra praksis. Lærerne gjennomførte skriftlige og muntlige tilbakemeldinger. Målet var økt læring knyttet til elevens dokumentasjon (norsk) og refleksjon rundt egne arbeidsprosesser i praksis (helsearbeiderfag).

I P2 var også søkelyset rettet mot tverrfaglig samarbeid og dokumentasjon. P2 handlet om utvikling av elevens egenvurdering gjennom en tverrfaglig eksamensuke med skriftlig dokumentasjon av helhetlige autentiske arbeidsoppgaver (norsk + yrkesfag). Hensikten var å utvikle kvaliteten i vurderingen gjennom å styrke «elevens evne til å planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid», i tråd med fagprøven (P2, s. 3). Første utprøving innebar et vurderingsverktøy der elevene skulle planlegge en autentisk arbeidsoppgave og fylle inn «hva, hvordan og hvorfor». «Under 'hva' skulle de beskrive hvilken arbeidsoperasjon de skulle gjennomføre, i 'hvordan' fremgangsmetoden, og i 'hvorfor' en begrunnelse for hvorfor arbeidsoperasjonen var nødvendig eller ønskelig, og hvorfor de valgte den metoden de valgte» (P2, s. 7). En annen oppgave handlet om skriftlig dokumentasjon (norsk) av en fiktiv kundeklage der bremsene foran på bilen ble varme, og der bremsepedalen seg inn (vg2 Kjøretøy). Vurderingskriteriene innebar at elevene i praksis skulle feilsøke og vurdere, samt dokumentere prosessen (skriftlig og/eller visuelt).

I P3 og P4 var det også søkelys på samarbeid, men med veilederne i elevenes praksis i arbeidslivet. Hensikten med både P3 og P4 var utvikling av helhetlig yrkeskompetanse.

P3 innebar et trekantsamarbeid i helsefagarbeiderfaget mellom lærerne, elevene og veiledere i arbeidslivet om en felles læreplananalyse og utvikling av helhetlige oppgaver. P3 handlet om utvikling og utprøving av et opplæringshefte. Hftet skulle favne kjerneelementer, tverrfaglige temaer og grunnleggende kompetansemål og knytte grunnlaget for vurderingen til arbeidsoppgavene i praksis. I P3 var det viktig for lærerne å bidra til at elev, veileder og lærer har felles forståelse for læreplanens innhold slik at kvaliteten på elevens opplæring styrkes. Hensikten var å knytte teoriundervisningen i skolen og praksis i arbeidslivet tettere sammen. Sammen utarbeidet de et oppgave- eller praksishefte (vurderingsverktøy) for praksisperiodene bestående av praktiske arbeidsoppgaver knyttet til relevante

kompetansemål. «Vi kom frem til at hjelpespørsmål som definerte innholdet i det enkelte mål ville gi en god oversikt over hva elevene skulle arbeide med [...]» (P3, s. 8). Oppgavene tok utgangspunkt i felles forståelse av læreplanen og arbeidsplassens arbeidsoppgaver med søkelys på helhetlig yrkeskompetanse. Vurderingsverktøyet innbefattet også underveisvurdering hvor vurderingskriteriene innebar for eksempel gjennomføring av ulike prosedyrer og selvstendig utførelse av oppgaver knyttet til kompetansemålet.

P4 handlet om utvikling av et opplæringshefte med yrkesrelevante oppgaver som struktur til opplæringsarbeidet og vurderingen. Samarbeidet i P4 dreide seg om utvikling og utprøving av et opplæringshefte som favnet kjerneelementer, tverrfaglige temaer og grunnleggende kompetansemål for å gjøre vurderingsgrunnlaget mer praktisk: «Vi ønsket et tettere samarbeid med praksisfeltet om vurdering av deltakernes helhetlige yrkeskompetanse på vei mot fagbrevet» (P4, s. 1). Opplæringsheftet innbefattet yrkesrelevante oppgaver som en form for konkretisering av læreplanen. Heftet skulle være et vurderingsverktøy i samarbeidet mellom lærere, veiledere og elever. Opplæringsheftets oppgaver og vurderingskriterier handlet om hvordan elevene kan planlegge, gjennomføre, vurdere og dokumentere helhetlige yrkesoppgaver som kjennetegner barne- og ungdomsarbeideryrket (BUA), og om å gjøre elever forberedt til fagprøven. En av oppgavene var knyttet til barns sosialkompetanse.

P5 handlet om å styrke yrkesrelevansen i vurderingsgrunnlaget gjennom utprøving av storyline (historier eller caser) i helsesekretærfaget. Hensikten var bruk av mer praktiske situasjonsbeskrivelser i oppgavene, noe som skulle være mer motiverende. Elevene skulle samarbeide, men samtidig jobbe mer selvstendig. Med utgangspunkt i autentiske arbeidsoppgaver utarbeidet lærerne fire historier i to deler. Del 2 bygde videre på del 1: «Elevene samarbeidet om å opprette en fiktiv familie på 5 personer, 2 foreldre og 3 barn og denne familien ble brukt som grunnlaget for historiene» (P5, s. 4). Elevene fikk utdelt en historie hvor de skulle finne problemstillingen og løse oppgaven. Vurderingskriteriene dreide seg om at «[e]lvene må da reflektere og handle innenfor sitt fagfelt, og de må tilegne seg både kunnskaper og ferdigheter til å løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger. Dette vil kreve både kritisk tenkning og refleksjon» (P5, s. 4). Her var det søkelys på å knytte teori og praksis sammen gjennom at elevene jobbet med praksisretting av teorien i historiene. Oppgavene innebar imidlertid ikke en praktisk del. Elevene fikk velge en av historiene de

kunne fordype seg i. Vurderingsverktøyet innebar at historien var utgangspunktet for elevens vurderings- og fagsamtale avslutningsvis.

Vurderingsverktøy og vurderingskriterier

I P6 ble det gjort forsøk med utvikling av vurderingsverktøy som en systematisering av årsplanen for hver klasse, med en oversikt over hver av elevenes arbeider og vurderingen av dem. Utfordringen var at lærerne ofte manglet dokumentasjon fra andre lærere om elevenes gjennomførte oppgaver og vurdering. Dette kunne være spesielt problematisk i situasjoner med vikarer eller mange ulike lærere. Hensikten var å sikre sammenheng, progresjon og vurdering gjennom et felles vurderingsverktøy for alle lærerne. I P6 ble det utarbeidet et felles skjema med rom for avkrysning og kommentarer om ulike temaer elevene hadde arbeidet med. Skjemaet ble implementert i årsplanen til hver klasse og skulle følges opp kontinuerlig. Vurderingsverktøyet skulle gi lærerne god oversikt over elevenes arbeid, vurdering og progresjon gjennom skoleåret. Det skulle også gi grunnlag for elevsamtaler og videre oppfølging av elevene for bedre tilpasset opplæring: «Involverte lærere vil få bedre innsikt i elevens ståsted og utvikling. Underveisvurderinger skulle bli mer tilpasset hver enkelt elev enten i undervisningssammenheng eller i utviklingssamtaler» (P6, s. 8). Vurderingskriteriene vektla kjennetegn på måloppnåelse, beskrevet som «påbegynt», «ferdigstilt» eller «ikke vurdert» måloppnåelse, for eksempel når det gjaldt bakaksel, foraksel og montering lastebil.

I P7 ble det gjort forsøk med utvikling av et felles kartleggingsverktøy i lærerteamet. Behovet for vurderingsverktøy som «fanger opp svake elever» tidlig i skoleåret, var en sentral utfordring. Hensikten var at undervisningen kunne tilpasses elevenes behov ved elektro og datateknologi. Lærerne valgte først å identifisere elevens utfordringer: «[...] Dette kan gjøres ved å bruke spørreskjema f.eks. før høstferien slik at vi får kartlagt hvor elevene ligger på faglig nivå. 2. Bruke et vurderingsskjema til en-en-til-en samtale/intervju med elever med fastsatte spørsmål slik at flere lærere har samme vurderingsgrunnlag» (P7, s. 6). Lærerne var opptatt av at skjemaet skulle være enkelt å bruke og oversiktlig. Eksempelvis innebar skjemaet vurderingskriterier knyttet til temaer som Ohms lov, effektformel og type spenninger i et hus: «Dette skjemaet har et fast oppsett med en vurderingsskala som består av under, middels og over i faste kolonner. Skjemaet er laget slik at det enkelt kan tilpasses ønsket situasjon og at det skal være enkelt å

gjøre endringer» (P7, s. 7). Begrunnelsen var å styrke tilpasset opplæring: «Vi vil lettere se hvilke områder eleven trenger en ekstra innsats for å bli løftet opp i et høyere faglig nivå. Da kan vi tilpasse undervisningen slik at alle elevene forstår og følger med i undervisningen» (P7, s. 13).

P8 handlet om at elevene regelmessig og hyppigere – fire ganger med 14 dager imellom – vurderte engelsklærerens undervisning. Begrunnelsen var at elever i større grad vurderer undervisningen som grunnlag for utvikling og bedre tilpasset læring. Her var det elevenes vurdering av læreren som ble brukt som vurderingsverktøy. Videre brukte læreren elevenes svar for å utvikle egen undervisning. Utprøvingen skjedde i en elektroklasse med tolv elever som i gjennomsnitt lå på karakterene 4 og 5. Samtidig poengterte læreren: «Det er generelt arbeidsro og elevene kan beskrives som motiverte» (P8, s. 3). Elevene ga tilbakemelding på eksempelvis tidsrammen på et miniprojekt med tanke på hvordan arbeidsmåtene i engelsk hadde fungert: «Er det noen arbeidsformer som passer deg bedre som du ønsker vi gjorde mer av?» (P8, s. 4). Læreren var opptatt av elevmedvirkning og henviste til læreplanens overordnede del, som framhever viktigheten av at elever har reell innflytelse på opplæringen (KD, 2017).

I P9 ble det gjennomført en spørreundersøkelse og intervjuer med elever om deres syn på og ønsker knyttet til vurdering i kroppsøving (KØ). Problemstillingen var: «Hvordan gjennomføre underveivurdering i KØ slik at elevene får større innsikt i egen kompetanse og potensial for utvikling og læring, uten at det tar for mye tid for faglærer?» (P9, s. 4). Utfordringen var både tid og manglende system eller vurderingsverktøy for elevvurdering i KØ, hvor lærerne har mange klasser. Undersøkelsen innebar vurderingskriterier som omhandlet kvaliteten på dagens underveivurdering. Spørsmålene dreide seg om hvorvidt elevene hadde behov for hyppigere underveivurdering, og om de ønsket å få vurderingen muntlig og/eller skriftlig. 45 prosent av elevene ønsket både muntlig og skriftlig vurdering, mens 40 prosent ønsket muntlig. Lærerne selv så flere fordeler med både skriftlig og muntlig vurdering, mens utfordringen var tidsfaktoren. Hele 70 prosent av elevene ønsket tidligere underveivurdering enn dagens, og 60 prosent ønsket den oftere. Disse utfordringene ville lærerne forsøke å imøtekomme gjennom utprøvinger i et senere aksjonsforskningsprosjekt.

I tabell 1 gir vi en oversikt over hvordan de ni prosjektene knyttet til analysekategoriene ble utledet av utviklingsprosjektene.

Tabell 1. Utviklingsprosjektene knyttet til analysekategoriene

Vurderings-kvalitet/ gyldighet	Yrkesrelevant vurdering: - Helhetlig yrkeskompetanse - Erfaringslæring	Vurderingsverktøy: - Vurderingsmetoder - Elevmedvirkning	Vurderingskriterier: - Innholdet og vektleggingen i vurderingen
P1: Dokumentasjon som tverrfaglig prosess (Hafne & Storemyr, 2023)	Integrering av norsk gjennom skriftlig dokumentasjon underveis og etter elevenes praksisperiode.	Tilbakemeldinger (skriftlig og muntlig). Muntlig veiledning.	Objektivt og subjektivt språk. Skrive konkret og kronologisk.
P2: Fiktive kundeklager (Hammersgård et al., 2023)	Autentiske tverrfaglige arbeidsoppgaver: Elevene planla praktisk arbeid i norsktimene samt gjennomførte og vurderte arbeidet i programfaget.	Egenvurdering gjennom utfylling av skjema om hva, hvordan og hvorfor.	Feilsøking og oppretting av feil: Hva, hvordan og hvorfor resultatet ble som det ble.
P3: Samarbeid skole – arbeidsliv gjennom felles læreplananalyse og utvikling av helhetlige oppgaver (Bjørnstad et al., 2023)	Helhetlig yrkeskompetanse: Samarbeid mellom elev, lærer og praksisveileder om læreplananalyse for å knytte skolens teori/ undervisning og praksis i arbeidslivet sammen. Oppgavehefte basert på kompetansemålene til bruk i praksis.	Veiledningsskjema med kolonner for framovermelding og faglig refleksjon over eget arbeid. Oppgavehefte med spørsmål og vurderingskriterier.	Underveisvurdering som for eksempel: Gjennomføring av oppgaver knyttet til kompetansemålene. Selvstendig utførelse av oppgaver knyttet til kompetansemålet. Eksempel: Hvordan fulgte jeg opp observasjonene?
P4: Utvikling av opplæringshefte: helhetlig opplæring i barne- og ungdomsarbeiderfaget (Hoffshagen et al., 2023)	Helhetlige oppgaver som vurderingsgrunnlag for å knytte skolens teori/ undervisning og praksis i arbeidslivet sammen.	Oppgavehefte med helhetlige praktisk-teoretiske oppgaver.	Planlegge, gjennomføre, vurdere, dokumentere og oppsummere egen læring.
P5: Storyline (Bergmann et al., 2023)	Mål: å knytte teori og praksis sammen gjennom helhetlige og relevante caseoppgaver som vurderingsgrunnlag. Caseoppgavene inneholdt ingen praktisk del, men teorien ble praksisrettet.	Fagsamtale.	Utforming av og planlegging, gjennomføring og vurdering av helhetlige caser/ historier (basert på praktisk erfaring og praksisrettet teori).

(Forts.)

Vurderings-kvalitet/ gyldighet	Yrkesrelevant vurdering: - Helhetlig yrkeskompetanse - Erfaringslæring	Vurderingsverktøy: - Vurderingsmetoder - Elevmedvirkning	Vurderingskriterier: - Innholdet og vektleggingen i vurderingen
P6: Utvikling av felles vurderingsskjema/årsplan (Breen et al., 2023)		Vurderingsskjema: Sikre at alle lærerne i teamet er kontinuerlig oppdatert på elevenes arbeider og kompetanse underveis. Tilpasset opplæring.	Påbegynt, ferdigstilt, ikke vurdert måloppnåelse (lav, middels, høy) av for eksempel: Bakaksel Foraksel Montering lastebil
P7: Utvikling av felles kartleggingsverktøy/ vurderingsverktøy i lærerteamet (Bertheussen & Fagerli, 2023)		Kartleggingsverktøy/ spørreskjema (under middels, middels, over middels) basert på elevens erfaring/ kompetanse: For å fange opp svake elever tidlig Tilpasset opplæring	Ohms lov Effektformel Type spenning i hus Hvilke oppgaver har et vern / en sikring?
P8: Elevvurdering av lærers undervisning (Marøy, 2023)		Spørreskjema med elevvurdering av læreren for å kvalitetssikre og utvikle elevenes opplæring. Tilpasset opplæring.	
P9: Elevsamtaler som systematisk undervisningsvurdering i kroppsøving (Jansen & Mikkelsen, 2023)		Spørreskjema til elever. Elevsamtaler som systematisk undervisningsvurdering i kroppsøving. Tilpasset opplæring.	Eksempel: Synes du tilbakemeldinger du får fra KØ-lærer, er gode nok, ofte nok? Svaralternativer: ja/ nei. Undervisningsvurdering gis muntlig i idrettshallen. Hvor og hvordan vil du at vurderingen gis (muntlig/ skriftlig eller begge deler)?

Hovedresultater og tematisk drøfting av vurderingskvalitet

Her vil hovedresultatene om hvordan lærerne videreutviklet vurderingspraksisen gjennom skolebasert pedagogisk utviklingsarbeid, presenteres og drøftes tematisk. Deretter kommer en oppsummerende drøfting og videre en konklusjon med implikasjoner.

I prosjektene viste lærere ulike tilnærminger for utvikling av vurderingskvalitet. Kvalitet i vurdering dreier seg om at vurderingen må ha nytteverdi for elevenes framtidige yrkesvirksomhet (Hiim, 2020; Haaland, 2021; Sylte, 2021). Et viktig didaktisk prinsipp er analyse av kjerneoppgaver og kompetansebehov i yrket som grunnlag for innhold, arbeidsmåter og hva som vektlegges i vurderingen (Hiim, 2013, 2017; Sylte, 2017a, 2021).

Yrkesrelevant vurdering knyttet til erfaringsbasert helhetlig yrkeskompetanse

Det helhetlige kompetansesynet innebærer at opplæringen og vurderingen tar utgangspunkt i autentiske arbeidsoppgaver, noe som preger LK20 og kapittelets teoretiske ramme (Dewey, 1916; Schön, 1983; Udir, u.å.b). Det helhetlige synet på yrkeskompetanse ble gjenspeilt i vurderingsgrunnlaget i fem av de ni prosjektene. Lærerne viste hvordan vurderingsgrunnlaget kan bli mer helhetlig og yrkesrelevant gjennom styrking av felles forståelse og utvikling av helhetlige oppgaver med søkelys på helhetlig yrkeskompetanse, likedan gjennom tverrfaglig samarbeid og med arbeidslivet. I samarbeidsprosjektene P1 og P2 var fellesfaglærere og yrkesfagfaglærere opptatt av at de tverrfaglige helhetlige oppgavene hadde utgangspunkt i autentiske yrkesoppgaver. Alle de fem første prosjektene dreide seg om vurderingsgrunnlag for underveisvurdering, mens i P2 skulle den andre utprøvingen være mer lik sluttvurderingen i en fagprøve (Aspøy et al., 2023). Noen lærere mente at tverrfaglige helhetlige oppgaver gir muligheter både til å tilegne seg fagspesifikk sjangerkunnskap og til å reflektere rundt egen utvikling som yrkesutøver. Samtidig fikk elevene mulighet til å «utvikle seg i deres nærmeste utviklingssone, i deres eget tempo i skriveprosessen» (P1, s. 11).

Lærerne så behov for tett oppfølging av elevene: «Flertallet av elevene opplever det som nyttig og positivt både å dokumentere egne arbeidsprosesser og å få tilbakemeldinger på disse» (P2, s. 11). «Da formålet var at vi

skulle styrke elevenes yrkeskompetanse gjennom norskfaget og yrkesfaget, har både evalueringen og elevenes refleksjoner vist at læringsutbytte er stort», skrev noen av lærerne i P2 (s. 8). Selv om lærerne erfarte at prosjektene ga positive resultater, var prosessen tidkrevende: «Viktig at en kjøretøylærer var tilgjengelig for å svare på faglige spørsmål fra elevene» (P2, s. 8). Sitatet viser samtidig viktigheten av lærerens tette dialog og oppfølging av elevene i undervisvurderingen. Lærerne var opptatt av at elevene skulle lære gjennom erfaring og refleksjon i og over handling (Dewey, 1916; Schön, 1983): «For å kunne finne feil, må man kunne bruke kjøretøyteknisk forståelse for å kunne lage en plan ut ifra dette. Det er her elevene får vist at de behersker det teoretiske» (P2, s. 9). Og «[f]or hver gang elevene øver blir kriteriene og læringsprosessen tydeligere» (P2, s. 9). Lærerne erfarte at prosjektene bidro til styrking av elevenes evne til å planlegge, gjennomføre, dokumentere og reflektere over det faglige, i tråd med LK20 (Udir, u.å.b).

Vurderingsverktøy knyttet til medvirkning og tilpasset opplæring

Vurderingsforskriftens (Udir, u.å.b) tydeligere krav til undervisvurdering med læring som mål, planmessig samtale hvert halvår samt elevmedvirkning preget prosjektene. Vurderingsverktøyene som ble utviklet, dreide seg om for eksempel skriftlige og muntlige tilbakemeldinger, muntlig veiledning, egenvurdering og framovermelding.

Elevmedvirkning var spesielt viktig i samarbeidet mellom lærerne, elevene og arbeidslivet i P3 og P4. Erfaringene fra de helhetlige oppgavene ble drøftet og videreutviklet: «Partene opplevde endringene underveis i utarbeidelsen av oppgavene som nyttig» (P3, s. 9). Vurderingsverktøyet var et oppgavehefte med spørsmål og vurderingskriterier i form av et veiledningsskjema med kolonner for framovermelding og faglig refleksjon over eget arbeid. Elevene ble mer aktive i opplæringen, og veilederne erfarte at det ble lettere å tilrettelegge for og veilede elevene på arbeidsplassen: «Oppgavene bidro til å styrke sammenhengen mellom praksis og den erfaringsbaserte kunnskapen gjennom konkrete eksempler på hva eleven mestret og trengte å øve mer på» (P3, s. 9). Partene opplevde at samarbeidet ble tettere og skapte mer engasjement i tolkningen av kompetansemålene, som ble formulert til helhetlige elevoppgaver. Lærerne i P4 hadde liknende erfaringer: «Vi kan si at oppgavene i heftet er helhetlige yrkesoppgaver som gir delta-gerne rammer for å kunne lære og utvikle helhetlig yrkeskompetanse som

karakteriserer dagens BUA-yrket» (P4, s. 10). Underveis så lærerne behov for å utvikle «malen» på oppsummering av arbeidsoppgavene til videre bruk. Underveisvurderingen innebar at elevene fikk tilbakemelding fra lærer og veileder på hva som var bra, og hva de måtte jobbe mer med: «Vi tenker at hvordan deltager, veileder og lærer i samarbeid arbeider med heftet er viktig med tanke på deltagers utvikling av helhetlig yrkeskompetanse. Dette gjøres kontinuerlig i underveisvurderingen» (P4, s. 9).

Vurderingsverktøy i P5 var en fagsamtale med underveisvurdering i sammenheng med caseoppgaver. Selv om det helhetlige oppgaveperspektivet i storyline-prosjektet i P5 ikke førte til markant økning i læringen gjennom fagsamtalene, opplevde likevel elevene både medvirkning og tilpasset opplæring. Samtidig er det et poeng at caseoppgavene ikke innebar en praktisk del. Her ble det mer praksisretting av teorien enn søkelys på helhetlig yrkeskompetanse. Samtidig sa lærerne: «[...] de elevene som til vanlig er mer engasjerte og gjerne jobber godt, har også vist mer dybdelæring enn de elevene som ikke viser særlig engasjement og lærelyst» (P5, s. 8). Likevel var tilbakemeldingene fra elevene i all hovedsak positive, skrev lærerne: «Syntes det var en fin måte å lære på, fikk mye kunnskap siden jeg gikk i dybden ved forberedelsedelen. Altså når vi skrev om de casene» (elevsitat i P5, s. 7). Samarbeidslæring i underveisvurderingen ble også vektlagt: «Jeg likte at jeg kunne jobbe selvstendig, samtidig at jeg kunne samarbeide med andre i klassen. Det var fint at vi kunne hjelpe hverandre og det ble flere samtaler hvor vi reflekterte som de på hva feiler det deg programmet» (elevsitat i P5, s. 7).

Selv om fire utviklingsprosjekter hovedsakelig hadde søkelys på kvalitetsutvikling av vurderingsverktøy for tilpasset opplæring, viser de samtidig flere medvirkningsbaserte utviklingstiltak. Et eksempel var hvordan lærersamarbeid og elevmedvirkning kan bidra til å kvalitetssikre tilstrekkelig vurderingsgrunnlag for den enkelte elev. Et annet prosjekt innebar lærersamarbeid om utvikling av en «utvidet form for årsplan» – et vurderingsverktøy som inkluderte dokumentasjon av elevenes ståsted: «Vi hadde som mål å lage et hjelpeverktøy som kunne bidra til høyere kvalitet i vurderingsarbeidet og vi er sikre på at vi er på rett vei» (P6, s. 13). I ett prosjekt dreide vurderingsverktøyene seg om å evaluere lærernes undervisningsøker og i et annet om kartlegging av elevenes læreforutsetninger ved skolestart. Selv om kartleggingen var utformet som et avkrysnings-skjema som ga lite kvalitativ informasjon, ble likevel elevmedvirkning vektlagt. Kartleggingsverktøyet dannet videre grunnlag for elevsamtaler

og underveisvurdering med kvalitativt innhold og ble vurdert som nyttig for flere klasser: «[...] hensikt å gjøre det enkelt for andre å bruke» (P7, s. 13).

En annen måte å involvere elevene mer i vurderingsarbeidet innebar elevers vurdering av lærerens undervisning i P8. De fleste elevene pleide i svært liten grad å gi tilbakemelding. Elevmedvirkning gjennom elevers vurdering av læreren hadde ingen sterk kultur, selv om elevene opplevde det som nyttig å gi tilbakemelding etter en undervisningsøkt. Likevel så elevene «ikke behov for å gjøre det ofte» (P8, s. 6). Det kan indikere at elevene opplevde at deres medvirkning var tilfredsstillende, eller at de medvirket mer i andre sammenhenger. Samtidig poengterte læreren at den aktuelle klassen var sterk, med snittkarakter på 4 og 5, og at elevene virket rimelig fornøyd med dagens undervisning. I en annen undersøkelse om underveisvurderingen i KØ-faget ønsket de fleste elevene oftere tilbakemelding selv om de var fornøyd med tilbakemeldingene de fikk. Videre vil KØ-lærerne «prøve ut å kombinere gjennomføring av underveisvurdering og undervisningsøkter hvor elevene jobber med teorioppgaver i klasserom, i tillegg til å gjennomføre underveisvurdering slik det gjøres i dag» (P9, s. 15). Dagens underveisvurdering gis muntlig i idrettshallen. Dette kan bidra til en brobygger mellom teori og praksis i KØ-faget, noe som er i tråd med LK20s (Udir, u.å.b) mer helhetlige kompetansesyn.

Vurderingskriterier: vektleggingen i vurderingen

Vurderingskriterier handler om innhold, og om hva som skal vektlegges i vurderingen (Haaland, 2021; Sylte, 2017a). Vurderingskriteriene i noen av de fem første prosjektene var rettet mot autentiske oppgaver. Eksempler var feilsøking og oppretting av feil med begrunnelser samt gjennomføring av ulike prosedyrer og oppgaver knyttet til kompetansemålene. Andre var rettet mot objektivt og subjektivt språk, å skrive konkret og kronologisk, selv om det i prosjektet var søkelys på helhet. I de fire siste prosjektene vektla lærerne mer fagspesifikke vurderingskriterier, selv om helhetsperspektivet får stor oppmerksomhet i LK20 (Udir, u.å.b). Eksempler var kjennetegn på måloppnåelse beskrevet som «påbegynt», «ferdigstilt» eller «ikke vurdert» måloppnåelse av for eksempel bakaksel og montering på lastebil, type spenning i hus og hvilken oppgave et vern har. Samtidig viser forskning at utfordringen er om selve yrkesutøvelsens kompetansekrav blir gjenspeilt i vurderingskriteriene (Baartman et al., 2013).

Vurderingskvalitet i prosjektene

Forståelsen av hva helhetlig kompetanse er, syntes å være noe ulik blant lærerne og i de forskjellige prosjektene. utfordringer som ble identifisert, var at kompetansemål i læreplanen ofte kan virke for «skolske», for generelle og vanskelige å forstå. Bildet kompliseres ytterligere av at lærere, veiledere og elever ofte mangler felles forståelse av grunnlaget for vurderingen. Det er derfor behov for en konkretisering av hva elevene skal lære, som ressurs i samarbeid mellom lærere, veiledere eller instruktører og elever. I kompetansepakkene for fagopplæringen (rettet mot bedrifter og prøvenemnder) beskrives helhetlig kompetanse som at elevene skal kunne planlegge, begrunne, gjennomføre, vurdere, dokumentere og lære av eget faglig arbeid (Udir, u.å.b). Samtidig skal de mestre et nødvendig spekter av oppgaver i yrket de utdanner seg til, de skal kunne jobbe på en samfunns-tjenlig måte (relatert til de tverrfaglige temaene), og de skal kunne fungere godt og bidra til utvikling av et godt arbeidsmiljø på arbeidsplassen. Ifølge Udir (u.å.b) innbefatter helhetlig kompetanse både fagteknisk kompetanse og kompetanse fra overordnet del av læreplanene, noe som er beskrevet i teksten om faget først i læreplanen. Likevel ble ikke helhetlig kompetanse i vurderingskriteriene og i den konkrete vurderingen vektlagt i alle prosjektene. Noen beskrev grunnlaget for vurdering av helhetlig kompetanse som bruk av realistiske eksempler i teoretiske caser og elevenes skriftlige eller muntlige løsninger på disse, mens andre hadde med en tydelig praktisk del.

Noen vektla kompetanse beskrevet i teksten om faget innledningsvis i læreplanen, som kompetansemålene skal tolkes i henhold til, mens andre ikke rettet oppmerksomhet mot denne kompetansen. En forklaring kan være at vi i vår kommunikasjon med lærerne på samlinger og i veiledninger ikke var tydelige nok når det gjaldt rammene rundt forståelsen av hva helhetlig kompetanse kunne være. I fellessamlingene var vi opptatt av at innholdet skulle være relevant for alle de tre satsingsområdene for skolen: «kvalitet og vurdering», «livsmestring» og «norsk i alle fag», noe som kan ha resultert i litt for lite oppmerksomhet på hvert av de tre temaene. Kanskje kunne vi ha brukt mer tid på felles samlinger med lærerne som hadde valgt det samme satsingsområdet. Da hadde vi kanskje truffet enda bedre med relevant innhold. Samtidig var det et poeng at lærerne gjennom fellessamlingene skulle bli kjent med hverandres arbeid innenfor de ulike satsingsområdene. Kompetansesyntet i LK20 er forankret i et helhetlig kompetansesynt som frontes av blant andre Koenen et al. (2015), selv om

for eksempel handlinger som kan vise holdninger og personlig egnethet, også kunne ha vært konkretisert tydeligere i henhold til definisjonen i Meld. St. 28 (2015–2016).

Grunnlaget for vurdering var i stor grad basert på elevarbeider lærerne mente var relevant for alle yrkene elevene kunne velge videre, mens arbeidet i liten grad var rettet direkte mot elevenes yrkesinteresser. For de av elevene som hadde bestemt seg for hvilket yrke de ville utdanne seg til, kan det ha resultert i at vurderingen opplevdes urettferdig, selv om vurderingsforskriften poengterer rettferdig vurdering (Opplæringsforskrifta, 2024). Samtidig kommer opplevelsen av vurderingen ellers an på hvordan elevene opplever overføringsverdien av det de lærer, til egne interesser og motivasjon for arbeidet og yrket.

Konklusjon

Målet med dette kapittelet er å utvikle kunnskap om hvordan lærere kan utvikle vurderingspraksisen gjennom pedagogisk utviklingsarbeid. Resultatene viser at vurderingsgrunnlaget kan videreutvikles og i større grad innbefatte relevant praksis for elevens yrkesinteresse som grunnlag for vurdering av elevenes helhetlige kompetanse. Vurderingskriteriene kan også videreutvikles og i større grad innbefatte kompetanse som beskrives i teksten om faget innledningsvis i læreplanen, som kompetansemålene skal tolkes i henhold til. Lærersamarbeidet om vurderingsarbeidet kan også styrkes for å sikre felles forståelse og krav til kvalitet, og hva som skal vektlegges i vurderingen.

Samtidig formidlet alle lærerne positive erfaringer med utviklingsprosjektene. Alle uttrykte profesjonslæring, der flere sa at prosjektene hadde gitt dem dypere forståelse og kunnskap om hvor viktig det er å ha gode helhetlige yrkesoppgaver. Disse lærerne utdypet med at arbeidet også ga dem mer kunnskap og forståelse for at det er mange faktorer som påvirker læreres pedagogiske arbeid, for eksempel utvikling av nytt opplæringshefte. Denne beskrivelsen ga uttrykk for lærernes profesjonslæring, som var preget av høy grad av medvirkning og profesjonell utvikling. Lærerne opplevde erfaringslæring og kollegalæring gjennom å forske i egen praksis i samarbeid med kollegaer og lærerutdannerne. Samtidig lærte også vi som lærerutdannere gjennom vår forskning i vår praksis (utdypet i kapittel 15) i denne aksjonsforskningen, i tråd med Cochran-Smith og Lytle (1993). Samtidig ga innholdet relevant kunnskapsgrunnlag for yrkesfaglærerutdanningen.

Lærerne jobbet systematisk og godt med utvikling av egen eller avdelingens vurderingspraksis. De utviklet verktøy og systemer for samarbeid om vurderingen, noe som gjorde dem enda mer bevisst på utfordringene i vurderingsarbeidet. Aktuelle måter å videreutvikle skolens vurderingspraksis på kan være i større grad å vektlegge teksten om faget som kompetansemålene skal tolkes i henhold til. Dette kan gjøres gjennom å tydeliggjøre denne kompetansen i vurderingskriteriene (Baartman et al., 2013; Haaland, 2021; Sylte, 2017a). Lærerne kan også videreutvikle sin vurderingspraksis ved å legge til rette for at elearbeidene er basert på yrkesoppgaver som er direkte relevante for yrket elevene utdanner seg til, eller som de er interessert i å bli bedre kjent med. Dette kan gjøres gjennom videreutvikling av et enda mer yrkesrelevant vurderingsgrunnlag (Haaland, 2021; Sylte, 2021). Noen lærere har også utviklingspotensial ved at de inkluderer praksis mer systematisk i vurderingsgrunnlaget for å sikre at vurderingen innbefatter elevens helhetlige kompetanse med både ferdigheter og kunnskap.

Implikasjonen kan være at man bør videreutvikle vurderingskvalitet i yrkesutdanningen gjennom videre samarbeid mellom lærerutdannere og lærere i aksjonsforskning knyttet til utviklingsprosjekter i skolene. Samtidig blir det viktig at denne nye kunnskapen, med empiriske erfaringer fra denne studien, også gjenspeiles i yrkesfaglærerutdanningen.

Forfatterbiografier

Grete Haaland er professor i yrkespedagogikk og -didaktikk ved OsloMet. Hun er utdannet dame- og herrefrisør og har erfaring fra egen næring samt fra prøve- og klagenemndsarbeid. Hun har mange års erfaring som yrkesfaglærer. Haaland er også forfatter og har skrevet flere lærebøker for videregående opplæring og fagbøker for yrkesfaglærere og studenter ved yrkesfaglærerutdanningene. Haaland har doktorgrad i yrkespedagogikk og -didaktikk og har mange års erfaring som lærer ved yrkesfaglærerutdanningene og med oppdrag for landets fylkeskommuner, videregående skoler, lærebedrifter og opplæringskontor. Hennes interesser og kompetanse innen yrkesfag er knyttet til yrkes- og interessedifferensiering og vurdering, inklusive fag- og svenneprøver.

Ann Lisa Sylte er professor i pedagogikk ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier ved Institutt for yrkesfaglærerutdanning ved OsloMet – storbyuniversitetet. Sylte har doktorgrad i utdanningsvitenskap.

Hun har omfattende erfaring fra forskning, undervisning og veiledning ved bachelor- og masterutdanningene i yrkespedagogikk, universitets- og høyskolepedagogikk og er nå emneansvarlig for flere doktorgradskurs ved lærerutdanningens doktorgradsprogram. Sylte har vært forskningsleder ved instituttet og er nå prosjektleder for aksjonsforskningsprosjektet «Lærerutdanningsskoler i yrkesfaglærerutdanningen» (LUSY). Syltes forskning og publikasjoner er hovedsakelig innen det yrkespedagogiske og profesjonspedagogiske feltet knyttet til aksjonsforskning, profesjonspedagogikk, didaktiske prinsipper for relevant yrkes- og profesjonsutdanning, skoleutvikling og organisasjonsutvikling samt utvikling av samarbeid mellom universitet, skole og arbeidsliv.

Referanser

- Aspøy, T. M, Skålholt, A. Haaland, G., Drange, C. & Gran, L. (2023). *Vurdering og kvalitet i fag- og svenneprøver* (Fafo-rapport 2023: 27). Fafo Institutt for arbeidslivs- og velferdsforskning. <https://www.fafo.no/images/pub/2023/20863.pdf>
- Bakken, R. (2020). *HELVYRD: Helhetlig vurdering i et yrkesdidaktisk perspektiv: En studie av vurderernes helhetlige vurderinger av siste års lærlinger i elektrikerfaget i ulike vurderingssystemer innen fag- og yrkesopplæringen* [Doktorgradsavhandling]. OsloMet.
- Billett, S. (2010). Learning through practice. I S. Billett (Red.), *Learning through practice: Models, traditions, orientations and approaches* (s. 1–20). Springer.
- Billett, S. & Choy, S. (2013). Learning through work: Emerging perspectives and new challenges. *Journal of Workplace Learning*, 25(4), 264–275. <https://doi.org/10.1108/13665621311316447>
- Billett, S. (2014). Integrating learning experiences across tertiary education and practice settings: A socio-personal account. *Educational Research Review*, 12, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.01.002>
- Bødtker-Lund, D., Hansen, K. H., Haaland, G. & Vagle, I. (2017). Endringsbehov i norsk yrkesopplæring? Elevers, lærlingers og yrkesfaglæreres erfaringer med yrkesopplæring i Vgl. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 2. <http://dx.doi.org/10.7577/sjvd.2577>
- Baartman, L., Gulikers, J. & Dijkstra, A. (2013). Factors influencing assessment quality in higher vocational education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(8), 978–997. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.771133>
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1993). *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. Teachers College Press.
- Dahlback, J., Haaland, G. & Vagle, I. (2016). *Arbeidsplassbasert treårig yrkesfaglærerutdanning (ABY)* (HiOA rapport 2016 nr. 1). Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Dahlback, J., Olstad, H. B., Sylte, A. L. & Wolden, A.-C. (2020). The importance of authentic workplace-based assessment: A study from VET teacher education. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 7(3), 302–324. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.7.3.3>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (Red.). (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.

- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Free Press.
- Gessler, M. (2017). The lack of collaboration between companies and schools in the German dual apprenticeship system: Historical background and recent data. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 4(2), 164–195. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.4.2.4>
- Grollmann, P. (2008). The quality of vocational teachers: Teacher education, institutional roles and professional reality. *European Educational Research Journal*, 7(4), 535–547. <https://dx.doi.org/10.2304/eeerj.2008.7.4.535>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Heggen, K., Smeby, J.-C. & Vågan, A. (2014). Coherence: A longitudinal approach. I J.-C. Smeby & M. Sutphen (Red.), *From vocational to professional education* (s. 70–88). Routledge.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning: Tilnæringer, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning: Hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv*. Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. (2017). Ensuring curriculum relevance in vocational education and training: Epistemological perspectives in a curriculum research project. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 4(1), 1–19. <http://dx.doi.org/10.13152/IJRVET.4.1.1>
- Hiim, H. (2020). Å vurdere yrkeskompetanse: Hva er yrkeskompetanse, og hvordan kan den vurderes?. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 10(3), 45–66. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2010345>
- Haaland, G. (2021). Vurdering i yrkesfag: *helhetlig yrkeskompetanse*. Fagbokforlaget.
- Haaland, G. & Nilsen, S. E. (2023). *Læring gjennom praksis: En grunnbok i yrkesdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Haaland, G. & Vagle, I. (2016). Profesjonsretting og forholdet mellom eksamensform og sluttvurdering. I U.-G. S. Goth (Red.), *Yrkes- og profesjonsutdanning i en norsk kontekst* (s. 33–50). Gyldendal Akademisk.
- Keller, J. M. (2010). *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach*. Springer.
- Kemmis, S. (2012). Researching educational praxis: Spectator and participant perspectives. *British Educational Research Journal*, 38(6), 885–905. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.588316>
- Koenen, A.-K., Dochy, F. & Berghmans, I. (2015). A phenomenographic analysis of the implementation of competence-based education in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 50, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.04.001>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg., T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Gyldendal Akademisk.
- Lester, S. & Religa, J. (2017). «Competence» and occupational standards: Observation from six European countries. *Education and Training*, 59(2), 201–214. <http://dx.doi.org/10.1108/ET-05-2016-0084>
- Magnussen, K.-L. & Sylte, A. L. (2022). Tilrettelegging for dybdeløring og helhetlig yrkeskompetanse i helsefagarbeiderutdanningen. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 7(1), 20–39. <https://doi.org/10.7577/sjvd.4282>
- McNiff, J. (2017). *Action research: All you need to know*. SAGE Publications.

- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – fordypning – forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Mulder, M. (2017). *Competence-based vocational and professional education: Bridging the worlds of work and education*. Springer.
- Opplæringsforskrifta. (2024). Forskrift om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (FOR-2024-06-03-900). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2024-06-03-900?q=Forskrift%20om%20grunnskoleoppl%C3%A6ringa%20og%20den>
- Reason, P. & Bradbury, H. (2008). Introduction. I P. Reason, P. & H. Bradbury (Red.), *The SAGE handbook of action research: Participative inquiry and practice* (2. utg., s. 1–10). SAGE Publications.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Scott, J. (1990). *A matter of record: Documentary sources in social research*. Polity Press.
- Smith, K. (2009). Samspeilet mellom vurdering og motivasjon. I S. Dobson, A. B. Eggen & K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis: nye perspektiver på elev- og læringsvurdering* (s. 23–39). Gyldendal Akademisk.
- Sylte, A. L. (2014). Vurdering for yrkesrelevant opplæring. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 4(1), 1–18. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.14v4i1a4>
- Sylte, A. L. (2017a). *Didaktiske prinsipper for relevant yrkes- og profesjonsutdanning* [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Sylte, A. L. (2017b). Validitet i aksjonsforskning. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 443–462). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.17>
- Sylte, A. L. (2020). Predicting the future competence needs in working life: Didactical implications for VET. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 7(2), 167–192. <https://doi.org/10.13152/IJRNET.7.2.3>
- Sylte, A. L. (2021). *Profesjonspedagogikk: Relevant læring i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Sund, G., Nore, H. & Vagle, I. (2009). Vurdering for og av læring i yrkesfag. I S. Dobson, A. B. Eggen & K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis: Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering* (s. 214–234). Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Torrance, H. (2007). Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14(3), 281–294. <https://doi.org/10.1080/09695940701591867>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.a). *Fagfornyelsen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.b). *Læreplanverket*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Winter, R. (1989). *Learning from experience: Principles and practice in action-research*. Falmer Press.
- Zitter, I., Hoeve, A. & de Bruijn, E. (2016). A design perspective on the school-work boundary: A hybrid curriculum model. *Vocations and Learning*, 9, 111–131. <https://doi.org/10.1007/s12186-016-9150-y>
- Aakernes, N. (2018). From school to work: Coherence between learning in school and learning in workplaces for apprentices in the Media graphics programme in Norway. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 8(1), 76–97. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458XHaaland.188176>

Lærernes prosjektrapper

- Bergmann, M. & Fiane, L. K. (2023). *Storyline*. OsloMet.
- Bertheussen, S. K. & Fagerli, T. (2023). *Fange opp svake elever tidlig*. OsloMet.
- Bjørnstad, I. K., Grasmo, A. M. & Krogstad, L. (2023). *Samarbeid skole–arbeidsliv gjennom felles læreplananalyse og utvikling av helhetlige oppgaver*. OsloMet.
- Breen, V., Bärnholdt, T. & Jensen, E. (2023). *Utvikling av lærerteamets årsplan som felles vurderingsverktøy*. OsloMet.
- Hafne, M.-H. & Storemyr, C. (2023) *Dokumentasjon som tverrfaglig prosess*. OsloMet.
- Hammersgård, T. I., Johansen, C., Johansen, R., Mokhtar, J. & H. Nese, S. (2023). *Fiktive kundeklager, ekte resultater*. OsloMet.
- Hoffshagen, A. R., Sund, M. & Aarum, M. (2023). *Utvikling av opplæringshefte: Helhetlig opplæring i barne- og ungdomsarbeiderfaget*. Oslomet.
- Jansen, M. & Mikkelsen, M. (2023). *Hvordan øke kvaliteten på undervisningsvurderingen i kroppsøving*. OsloMet.
- Marøy, E. (2023). *Elevvurdering av lærers undervisning*. OsloMet.

KAPITTEL 10

Livsmestring i yrkesopplæringen

Aina Kristiansen Universitetslektor, OsloMet – storbyuniversitetet

Kaija-Liisa Magnussen Førstelektor, OsloMet – storbyuniversitetet

Marie Syverstad Universitetslektor, OsloMet – storbyuniversitetet

Abstract: This chapter examines how teachers approach the interdisciplinary topic of Public Health and Life Skills (LK20) in vocational education and how vocational pedagogical development work (YPU) has contributed to the development of their practice. The study is a sub-project of the action research project 'Teacher Education Schools in Vocational Teacher Education', the LUSY project at Oslo Metropolitan University (OsloMet). The theoretical foundation of the LUSY project has a pragmatic and critical perspective on learning, education, and research, which is reflected in this chapter, supplemented by perspectives related to life skills. Through qualitative analysis of YPU exam reports, the study aims to deepen the understanding of teachers' work on this interdisciplinary theme, with the research question: How do teachers work on the theme of life skills in vocational education through vocational pedagogical development work?

The teachers have worked independently on their projects, with the school environment serving as a platform for sharing experiences and developing competencies. Our role as researchers was to facilitate dialogue-based action research and guide teachers in their development work. The analysis of the exam reports shows how life skills can be integrated into vocational education and strengthen students' self-confidence, both individually as students and in their future careers.

Keywords: life skills as interdisciplinary theme, vocational education and training, experiential and holistic learning, organisational learning

Introduksjon

Med fagfornyelsen av Kunnskapsløftet (LK20) ble det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring innført i opplæringen (Kunnskapsdepartementet [KD], 2017a). Det tverrfaglige temaet skal integreres i alle fag samtidig som skolen skal fremme elevenes helse og livsmestring (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 7). Forskningsperspektivet i denne studien oppsto som følge av aksjonsforskningsprosjektet «Lærerutdanningsskoler i yrkesfaglærerutdanningen» (LUSY) ved OsloMet – storbyuniversitet. LUSY-prosjektet er finansiert av Norges forskningsråd (NFR), og målet er å styrke profesjonsrelevans i lærerutdanningen i henhold til *Lærerutdanning 2025* (KD, 2017b) gjennom tettere samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjon og praksisfeltet. Samarbeidet mellom yrkesfaglærerutdanningen (YLU) ved OsloMet og Strømmen videregående skole (vgs.) innebar at lærerne deltok i et yrkespedagogisk utviklingsarbeid (YPU) basert på et selvvalgt tematisk område og med lærerutdannere som veiledere. Dette kapitlet utforsker hvordan yrkesfaglærere integrerer temaet livsmestring i undervisningen, og hvordan læreres deltagelse i YPU har bidratt til å utvikle deres undervisningspraksis. YPU-studiet ved Strømmen vgs. var et 15 studiepoengs (stp.) studium som ble avsluttet med en eksamensrapport. Disse eksamensrapportene danner det empiriske grunnlaget for denne studien, og våre resultater er basert på tekstanalyse av rapportene. Gjennom analyse av lærernes arbeid med YPU har vi hatt søkelys på hvordan de har jobbet selvstendig med sine prosjekter, og på deres erfarte utfordringer. Skolekonteksten fungerte som en møteplass for erfaringsdeling og kompetanseutvikling, og vi har tilrettelagt for dialogbaserte aksjonsforskningsprosesser og veiledning. Lærerne ved den aktuelle skolen valgte selv tre satsingsområder på grunnlag av egne erfarte utfordringer: «norsk i alle fag», «kvalitet og vurdering» og «livsmestring». I denne studien benytter vi kun termen livsmestring i tråd med lærernes begrepsbruk, men den ligger innunder det overordnede temaet folkehelse og livsmestring.

Med basis i LUSY-prosjektet og lærernes ønsker om å utvikle sin praksis ved å legge til rette for temaet livsmestring i opplæringen ble det utarbeidet følgende problemstilling:

Hvordan arbeider lærere med temaet livsmestring i yrkesopplæringen i et yrkespedagogisk utviklingsarbeid?

Livsmestring – bakgrunn

I formålsparagrafen for grunnopplæringen står det at elever og lærlinger skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livet sitt og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet: «Elevane og dei som har læretid i bedrift, skal utvikle kunnskap, dugleik og haldningar som gjer at dei kan meistre livet sitt og delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 2023, § 1-3). Elever skal utvikle kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å kunne ta ansvarlige livsvalg. I en rekke land har fagfolk og politikere vært bekymret over forskning som viser økende forekomst av psykososiale problemer blant barn og unge. I Norge viser tall fra Ungdata-undersøkelsen at de unge strever med sin psykiske helse (Bakken, 2022).

I 2015 kom et opprop kalt «Boken som mangler», ledet av Norsk psykologforening, i forbindelse med Arendalsuka. Oppropet handlet om at psykisk helse må inn i læreplanen. Den fikk støtte av Elevorganisasjonen, Norsk Lektorlag, Mental Helse Ungdom, Rådet for psykisk helse og Norsk psykiatrisk forening (Danielsen, 2021). Det ble argumentert med at det i generasjoner har vært søkelys på kroppslig helse, som kosthold og fysisk aktivitet, mens det å utvikle et positivt selvbilde og en trygg identitet ikke har blitt fremmet i opplæringen. Året etter, med regjeringens strategi for ungdomshelse, argumenteres det for å innføre livsmestring i skolen der en rekke relevante temaer knyttet til livsmestring ble utdypet, som psykisk helse, privat økonomi, selvrespekt, mellommenneskelige relasjoner og seksualitet (Helse- og omsorgsdepartementet, 2016, s. 13). Folkehelse og livsmestring ble innført som ett av tre overordnede tverrfaglige temaer i læreplanen for grunnopplæringen og ble fremhevet i *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen i LK20* (KD, 2017a). Her står det følgende om livsmestring: «Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (KD, 2017a, s.13). God psykisk helse blir ansett som den viktigste byggesteinen for et godt liv og er grunnlaget for god selvfølelse, omsorgsevne og opplevelsen av livsmestring. «Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte», heter det videre (KD, 2017a, s. 13).

Teoretiske perspektiver på erfaringsbasert arbeid med livsmestring

I dette kapittelet vil vi starte med å redegjøre for teorigrunnlag knyttet til organisasjonslæring, der vi forklarer hvordan lærere arbeider på egen skole for å utvikle et profesjonsfellesskap som bidrag til utvikling av ny praksis. Teorigrunnlag knyttes til livsmestring i skolen, og hvordan begrepet livsmestring i yrkesopplæringen kan motivere for læring gjennom yrkesdidaktiske prinsipper. Disse teoretiske perspektivene var sentrale i studiet og i lærernes prosjekter.

Lærende organisasjon og profesjonsfaglig fellesskap

Profesjonsfaglig fellesskap er i denne sammenheng lærere som jobber med YPU på egen arbeidsplass, med temaet livsmestring. Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap som er forankret i den overordnede delen av læreplanen som «et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte skal reflektere over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (KD, 2017a, s. 20). Kjernen i et profesjonsfaglig fellesskap er at utvikling og læring skjer i fellesskap når deltagere deltar frivillig. De som uttrykker at de er presset til å gjennomføre et utviklingsarbeid i fellesskap, lærer lite (Vangrieken et al., 2015). For å utvikle skolen som organisasjon vil det være viktig å sette av tid til refleksjon over skolens praksis, og over hvordan opplæringen bidrar til elevenes læring og utvikling. I organisasjonslæring trekkes ofte teorien til Peter M. Senge (1999) frem, som viser til hvordan organisasjoner kan utvikles over tid. Kjernen i organisasjonslæring ligger i endring av tankesett i hele organisasjonen. Tolkningene av organisasjonslæring og intensjon med den er mange, men i denne sammenheng trekker vi frem forståelsen av at organisasjonslæring er en måte å lære på, kollektivt og praktisk, der deltagere prøver ut og øver på ulike måter å gjøre ting på sammen (Eikeland, 2022, s. 143).

De fem disiplinene i Senge (1999) sin teori er en forklaring på å se verden i et helhetlig perspektiv: *Personlig mestring* omtales som en prosess av livslang læring hos deltager. Neste disiplin som fremheves, er *mentale modeller*, som omhandler våre antagelser og generaliseringer om hvordan verden fungerer, og dermed også om hvordan en organisasjon virker, med de menneskene som er del av den. Det handler om å bli bevisst sine egne mentale modeller, om å bli klar over hva vi selv mener og tenker, og dermed

om å kunne åpne opp for påvirkning fra andre. Neste disiplin er *felles visjoner*, som handler om å ha felles verdier, mål og en felles forståelse for hvor man vil, frem i tid. *Teamlæring* eller *gruppelæring* er den fjerde disiplinen og handler om personlig vekst og mestring i en gruppe. Dialogen er sentral i teamlæring, der medlemmene lytter til hverandre. *Systemtenkning* er den femte disiplinen. Ifølge Senge (1999, s. 14–18) er det avgjørende at de fem disiplinene utvikles parallelt for å oppleve en forståelse av at alle delene henger sammen og påvirker helheten.

I denne sammenheng er det lærerne sine YPU-arbeider som løftes frem, der hele organisasjonen jobber sammen om kollektiv kompetanseutvikling med tydelige mål og visjoner og et ønske om å løse ulike oppgaver bedre. Vår rolle var å legge til rette for profesjonsfaglig samarbeid der lærere sammen prøver ut arbeidsmåter og øver på å bli bedre. «Organisasjonslæring kan imidlertid prinsipielt ikke påføres utenfra eller ovenfra. Organisasjonslæring er kollektiv «Praxis-utvikling» (Eikeland, 2022, s. 143). I egen organisasjon har lærerne valgt tema for sitt YPU-arbeid og har selv valgt å delta i kompetanseutviklingen kollektivt, med kolleger og ledelsen i egen organisasjon samt oss som veiledere. Denne måten å legge til rette for møteplasser eller dialogsamlinger på viser til erfaringsdeling fra mange ulike ståsteder som realiseres ulikt for et praksisfellesskap (Eikeland, 2022, s. 316). Eikeland (2022, s. 318) henviser til at «erfaringer og dialogikk er uadskillelige, slik også teori og praksis er». Dette omtaler han som den avgjørende lærdommen fra den dialogiske middelhavsfilosofen Aristoteles (Eikeland, 2022, s. 318). En slik måte å legge til rette for dialogsamlinger på har i så måte eksistert lenge. Denne måten å arbeide på tas opp igjen senere i kapittelet, når resultat skal drøftes opp mot teorien.

Begrepet livsmestring

Begrepet livsmestring skal her ses i et teoretisk perspektiv, og med tanke på hvordan skolen som læringsarena kan legge til rette for temaet livsmestring på individnivå, men også i et samfunnsmessig og sosialt perspektiv (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 39). Deltagerskolen i studien skal legge til rette for livsmestring på timeplanen, slik at den enkelte elev trives bedre på skolen og mestrer skolehverdagen. Livsmestring som fagovergripende kompetanse vil i denne sammenheng trekkes frem som en kompetanse som utvikles og anvendes i og på tvers av fag (Danielsen, 2021, s. 155). Livsmestring i lys av et didaktisk perspektiv vil være naturlig å synliggjøre

i dette kapittelet, da læreprofesjonen og YPU-rapportene viser til didaktiske utprøvinger med hensikt å legge til rette for livsmestring i skolehverdagen og mot fremtidig arbeidsliv. Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring indikerer at opplæringen skal «gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse» og at «elevene skal lære å håndtere både medgang, motgang og personlige og praktiske utfordringer» (KD, 2017a, s. 13). Dette gir muligheter for at elevene lærer å ta ansvar for eget liv og fremtidige valg. Det å utvikle eget selvbylde og trygge egen identitet er avgjørende i all opplæring. Livsmestring dreier seg om å forstå og kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Ulike aspekter ved temaet livsmestring kan være selvinnsikt, å bli kjent med seg selv og egne styrker, fysisk og psykisk helse, personlig økonomi, prioriteringer og valg i hverdagen, samhandling med andre, å bygge relasjoner, levevaner, å reflektere over hva som er gode og dårlige valg, å sette grenser for seg selv og respektere andre, og å håndtere ulike tanker og følelser (KD, 2017a). Begrepet livsmestring favner flere sider ved det å håndtere vansker, motstand og varierende livssituasjoner, å være trygg på seg selv, å ha ferdigheter til å håndtere krevende situasjoner og å ha tro på egen mestring. I vår rolle som veiledere, ble teorier om livsmestring introdusert og koblet til tema i lærernes prosjekter. Tematikken omhandlet å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper den enkelte til å håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på best mulig måte – å skape en trygghet og tro på egne evner til å mestre også i fremtiden (Prebesen & Hegstad, 2017). Opplæringen har et overordnet mål om å legge til rette for sosial læring der eleven får utvikle sin identitet og sitt selvbylde i samspill med andre. «Elevens identitet og selvbylde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre. Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi. Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring» (KD, 2017a, s. 10). Sosial støtte i opplæringen er viktig for at den enkelte elev skal trives på skolen, mestre hverdagen og føle tilhørighet. Skolen som læringsarena for temaet livsmestring er ikke ny i seg selv. Det hevdes at livsmestring har vært et skolens viktigste oppdrag, og at dette knyttes til danning til et «gagns menneske», som det het i tidligere læreplaner (Myskja & Fikse, 2020, s. 9). Det henvises til nyere forskning om at elevene lærer mye om seg selv i møtet mellom seg selv og andre, og der livsmestring er en del av opplæringen i

skolen (Klomsten & Uthus, 2020). Dette temaet er noe som blir løftet frem senere i dette kapittelet.

Livsmestring som relevant opplæring mot fremtidig yrkeskompetanse

Lærerne i denne sammenheng er utdannet yrkesfaglærere. De møter sine elever daglig i en skolekontekst der det legges til rette for at elevene skal utvikle seg, sosialt og faglig. De blir godt kjent med sine elever gjennom daglig samhandling, der de også blir kjent med hver enkelt elev sine yrkesinteresser. Relevant yrkesopplæring handler ikke bare om fag og yrkeskompetanse, men også om å utvikle kompetanse til å håndtere livet og ulike overganger i hverdagen og livet generelt. Utvikling av et inkluderende klasse- og skolemiljø er viktig for at elevene skal oppleve trygghet og utvikle sin identitet og selvtillit (Haaland & Nilsen, 2023, s. 73). Det henvises til viktigheten av at elevens læreforutsetninger må ivaretas og planlegges inn i undervisningen (Sylte, 2021, s. 301). Et didaktisk perspektiv hos lærerne innebærer at de retter oppmerksomhet mot refleksjon omkring og deltagelse i utdanningens mål, rammebetingelser, faglig innhold, undervisningsmetoder og vurderingsformer. Et viktig oppmerksomhetspunkt er å sikre at elevene er aktive deltagere i sin egen lærings- og utviklingsprosess (Hiim, 2010, s. 81). I denne sammenheng vil skolekonteksten være et møtepunkt for opplæring som ivaretar prinsipper for læring, utvikling og danning (KD, 2017a). Relevant yrkesopplæring med dette utgangspunktet viser til undervisning der elevene utvikler seg sammen i et fellesskap med vekt på å håndtere skolehverdagen for å forberede seg til et fremtidig yrkesliv. Bandura (1986) knytter livsmestringbegrepet til sosialkognitiv teori og viser til begreper som mestring og mestringstro (Danielsen, 2021, s. 136). I følge Bandura er det tre viktige faktorer som fremmer læring: ytre adferd, personens indre kognitive og følelsesmessige egenskaper og de sosiale omgivelsene i samspill med andre i læringsprosessen (Bandura, 1986).

Motivasjon og trivsel i skolen er viktig for all læring. Det vises til viktigheten av anerkjennelse fra medelever og lærere i skolehverdagen (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Å legge til rette for relevant yrkesopplæring der elevene ser meningen med innholdet i sin skolehverdag og mot et fremtidig yrke, er

viktig og helt nødvendig i arbeid med livsmestring i en helhetlig tenkning rundt utvikling av yrkeskompetanse. Det dreier seg om å utvikle sosialkompetanse som en nøkkelkompetanse i alle profesjoner og yrker (Sylte, 2021). Lærernes erfaringer i vår studie handlet mye om elevene sine læreforutsetninger, om hvordan temaet livsmestring kan være en del av opplæringen, og om hvilke arbeidsmåter man kan benytte til utvikling av helhetlig yrkeskompetanse. Elevene skal lære å lære, slik at de utvikler seg personlig gjennom danning og bidrar til felleskapet i en klasse, men også som en forberedelse til arbeidslivet (Sylte, 2021). Helhetlig yrkeskompetanse var gjennomgående i vår veiledning i lærernes arbeid med YPU. Sylte (2021, s. 287) viser til utviklingspsykologiens vekt på at barn og unge utvikler et positivt selvbilde og en trygg identitet for å håndtere ulike utfordringer i skolen og i samfunnet ellers (Erikson, 1968; Piaget, 1973). Didaktisk relasjonstenkning i planlegging av yrkesopplæringen vil være et godt verktøy, der temaet livsmestring forankres i læringsoppgaven slik at opplæringen oppleves meningsfull og relevant for eleven (Haaland & Nilsen, 2023, s. 49).

Formålet med å arbeide med temaet livsmestring i yrkesopplæringen er at elevene skal utvikle kompetanse til å ta fremtidige valg og utvikle egen identitet og selvbilde som bidrar til deres evne til å håndtere overganger og mestre eget liv. Å arbeide med dette temaet i yrkesopplæringen vil være viktig for elevene i dagens samfunn, der endringer skjer fort, og der fremtidige arbeidstagere må lære å ta valg og omstille seg raskt i ulike arbeidssituasjoner. Relevant yrkesopplæring omhandler mer enn selve yrket; det handler også om utvikling av ulike nøkkelkompetanser innenfor selvinnsikt, personlig danning, identitet, valgkompetanse, håndtering av overganger, utvikling av sosial kompetanse, kompetanse innenfor økonomi og kompetanser som danner grunnlag for å utvikle yrkeskompetanse og mestre fremtidig arbeidsliv. Gjennom en slik helhetlig tenkning om livsmestring fikk vi gjennom vår rolle som veiledere i YPU utfordret og satt i gang gode diskusjoner i felleskap, der lærerne fikk utfordret seg selv til utvikling av gode prosesser i sitt YPU-arbeid.

Forskningstilnærming

Her vil vi beskrive vår rolle som forskere i dette aksjonsforskningsprosjektet, og prosessen vi fulgte i veiledningen av lærerne i YPU-studiet. Vi vil gå gjennom hvordan vi la til rette for utviklingsarbeid innen temaet

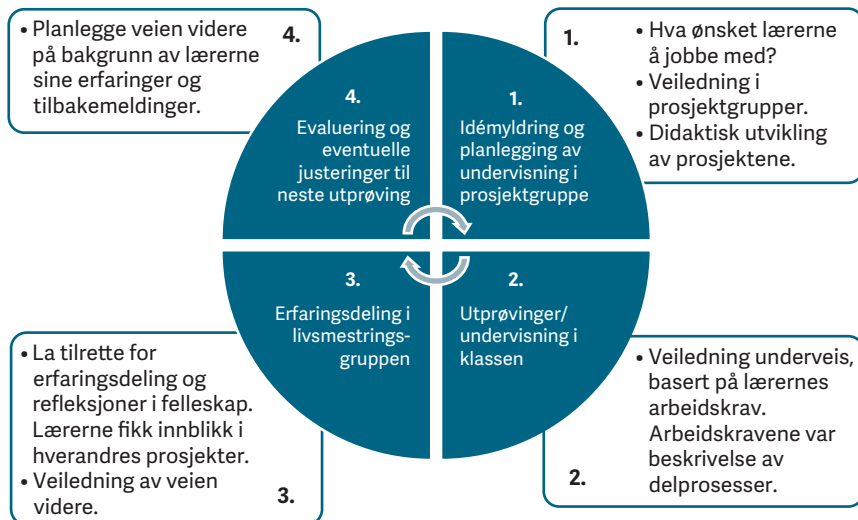
livsmestring i yrkesopplæringen, og hvordan dette arbeidet ble gjennomført på skolenivå. Kapittelet vil også presentere vår metodiske tilnærming, aksjonsforskningscyklusene og beskrivelse av innholdsanalysen av lærernes eksamensbesvarelser, som utgjør grunnlaget for våre funn.

Vår rolle i prosjektet

Vi forskere har veiledet lærere i studiet YPU6100 (15 stp.). Lærere gjennomførte utviklingsarbeid på egen skole med temaet livsmestring. Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring var nytt for lærere som deltok i studiet, i den forstand at det skal arbeides systematisk med temaet i alle skolefagene (KD, 2017a, s. 13). Vi ledet lærerne gjennom fire samlinger med veiledning, dialog og erfaringsdeling. I tillegg gjennomførte lærerne to arbeidskrav og en grupperefleksjon som evaluering av YPU-prosjektet, der vi forskere var observatører. Avslutningsvis ble det som nevnt tidligere gjennomført muntlig og skriftlig eksamen. De skriftlige eksamensbesvarelse utgjør empirien for denne studien.

Utviklingsprosessen

Aksjonsforskning handler om en kritisk og selvkritisk prosess som kan lede til endringer individuelt og kollektivt i en organisasjon. Aksjonslæring kan skje når lærere løser opp spenninger og utvikler en ny praksis (Kemmis, 2009). Vår rolle var å legge til rette for ulike sykluser der målet var å arbeide med livsmestring i opplæringen på lærernes egen skole. En dialogbasert aksjonsforskningstilnærming er basert på viljen og evnen til å lytte til deltagerne sine, ut fra deres ønsker og behov. Gustavsen (1992) uttrykker verdien av å reflektere sammen i et fellesskap, og verdien av å tilrettelegge for møteplasser der deltagerne får rom og tid til å samarbeide om utvikling og læring. Lærerne ønsket tid til refleksjon og erfaringsdeling i fellesskap, knyttet til sine individuelle prosjekter. Vi la til rette for slike møteplasser for erfaringsdeling der deltagere fikk innsyn i hverandre prosjekter, inspirert av kollektiv praksisutvikling, som beskrevet av Eikeland (2022). Avslutningsvis ved hver samling gjennomførte vi en veiledningøkt for hvert av prosjektene som vi tre veiledere hadde ansvar for. Nedenfor har vi utarbeidet en visuell fremstilling av den helhetlige prosessen. Vi har latt oss inspirere av Kolbs (1984) læringsssirkel og den didaktiske relasjonsmodellen (Hiim & Hippe, 2022).



Figur 1. Sirkelens indre kjerne viser hvordan lærerne arbeidet i sin undervisning, og sirkelens ytre kjerne viser til hvordan vi forskere arbeidet i de fire syklusene

Refleksjonsgrupper

Vi benyttet refleksjonsgrupper med lærerne som en første tilnærming i undersøkelsen. Som en første tilnærming i undersøkelsen hadde vi forberedt noen spørsmål for å hjelpe deltagerne i gang, der de satt i grupper på fire. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er gruppesamtaler velegnet når man ønsker å samle et mangfold av synspunkter, holdninger og erfaringer heller enn detaljert informasjon fra enkeltindivider. Deretter løftet vi de samme spørsmålene til en plenumsdiskusjon. Gjennom åpne diskusjoner og erfaringsdeling samlet vi innsikt i deltagerne perspektiver og erfaringer, noe som ga oss forskere en dypere forståelse for kompleksiteten i temaet livsmestring, og for hva begrepet kan romme. Dette var en fin metode for å få lærerne i dialog og for å lage rom for refleksjon og en møteplass for erfaringsdeling. Krueger (1988) påpeker at dynamikken i gruppesamtaler kan gi både dypere og bredere innsikt, og at den kan åpne for nyanser som enkeltintervjuer ikke nødvendigvis kan avdekke.

Empirigrunnlaget

Lærernes eksamensrapporter i YPU-studiet er vårt empirigrunnlag, og en analyse av disse er brukt for å besvare vår problemstilling. Vi har valgt et kvalitativt design (Johannessen et al, 2016, s. 82) for å undersøke lærernes

erfaringer med og forståelse av det tverrfaglige temaet livsmestring, og hvordan lærerne arbeider med temaet i sin yrkesopplæring. Gjennom analyse av eksamensbesvarelsene søker vi å skape et helhetlig bilde av læreres arbeid. I eksamensrapportene beskriver lærerne hvordan de har jobbet på ulike måter med temaet livsmestring i yrkesopplæringen, samt gir begrunnelse for og evaluering av valgte metoder.

Utvalget består av 16 lærere og 9 eksamensbesvarelser, og i tabell 1 viser vi til problemstillinger og antall deltagere i hvert prosjekt. Lærerne i denne studien er både yrkesfaglærere og fellesfaglærere, og de representerer utdanningsprogrammene helse- og oppvekstfag, elektro og teknologi- og industrifag. Hver eksamensbesvarelse har fått en egen kode som et verktøy i analysearbeidet, og når vi siterer, vil vi henviser til koder i tabellen nedenfor.

Tabell 1. Oversikt over problemstillingene

Kode	Problemstilling	Antall lærere
G1	Hvordan påvirkes elevers motivasjon og mestringsfølelse som følge av undervisningsoppleggenes lengde, tidsfrist for innlevering og tidspunkt for vurdering fra lærer? (Gaming)	1
G2	Hvordan kan lærer legge til rette for dysleksivennlig undervisning slik at elever med dysleksi opplever mestring av skolehverdagen sin?	1
G3	Konsekvenspedagogikk: Et økende antall elever opplever manglende livsmestring. Hvis denne teorien kan forklare fenomenet, kan det bidra til å bedre og kanskje løse dagens situasjon i skolen?	1
G4	Hvordan kan vi som yrkesfaglærere legge til rette for livsmestring for vg1-elever?	2
G5	Hvordan kan vi som lærere bidra til elevenes livsmestring og god psykisk helse ved å gi elevene verktøy og kunnskaper de kan benytte for å få kontroll over sin personlige økonomi?	3
G6	Hvordan kan vi gi bedre opplæring til elever med sosial angst?	2
G7	Hvordan legge til rette for livsmestring for elever på læringsskolen?	3
G8	Kan klassens time bidra til elevenes livsmestring?	2
G9	Hvordan kan jeg som yrkesfaglærer tilrettelegge for temaet livsmestring i helhetlige yrkesoppgaver i yrkesopplæringen ved vg1 helse- og oppvekstfag?	1

Kvalitativ innholdsanalyse av eksamensrapporter

Analysen ble gjennomført ved at vi gikk nøye gjennom de ni eksamensbesvarelsene. Vi benyttet oss av en tematisk innholdsanalyse ved å kode

og kategorisere innholdet i tekstene, i lys av vår problemstilling: Hvordan arbeider lærere med temaet livsmestring i yrkesopplæringen i et yrkespedagogisk utviklingsarbeid? Vi brukte koding etter det Tjora (2021) beskriver som «empirinær koding», der data ligger tett på hva deltagere har uttalt i eksamensrapportene. I empirinær koding vil det ikke være mulig å lage kodene før selve analysen, og koden gjenspeiler et konkret innhold (Tjora, 2021, s. 222–224). I rapportene så vi etter hvordan lærerne hadde jobbet med temaet livsmestring, og på hvilke måter de hadde tolket og jobbet med livsmestringsbegrepet. Vi så at mens noen av rapportene primært handlet om å styrke elevenes selvbylde og psykiske helse, hadde andre jobbet mer med selve opplæringen, eksempelvis utvikling av undervisningsopplegg for bedre økonomiforståelse og elevoppgaver med kortere innleveringsfrist. Det siste som kom frem i analysen, handlet om elevenes deltagelse i samfunnet og i fremtidig arbeidsliv. Johannessen et al., (2016) beskriver denne prosessen som å identifisere mønstre og strukturere empirien. Vi jobbet først ut fra en forståelse av at det handlet om livsmestring i henholdsvis et individperspektiv, et skoleperspektiv og et samfunnsperspektiv. Da vi kodet materialet ut fra denne forståelsen, ble vi oppmerksom på at disse kategoriene overlappet hverandre, og at de avdekket at alle rapportene hadde individperspektivet i søkelyset, men med ulike perspektiver innenfor individperspektivet.

Analysen av eksamensrapportene viste dermed den samme kompleksiteten som teorien har avdekket. Ved å kombinere tidligere kunnskap og teori om temaet folkehelse og livsmestring med innholdsanalysen av lærernes tilnærming identifiserte vi tre overordnede kategorier innen det individuelle perspektivet på livsmestring: i) å håndtere eget liv, ii) å mestre opplæring og iii) relevans mot fremtidig yrkesliv.

Etikk

Vi meldte prosjektet til Sikt under prosjektnummer 142572. Vi samlet inn sekundære personopplysninger som ble anonymisert i analysen. I forskning som involverer nær kontakt med deltagerne, er det spesielt viktig å ivareta konfidensialitet og personvern, særlig når det gjelder sensitive opplysninger om lærere og elever. I en av gruppene jobbet deltagerne eksempelvis med sosial angst hos enkeltelever.

En annen utfordring kan være maktbalanse. Lærernes prosjekter ble avsluttet med eksamen, der vi som forskere skulle vurdere disse. Som

forskere har vi ofte makt og innflytelse på grunn av vår rolle og ekspertise. Vi hadde et tydelig engasjement for temaet, på lik linje med lærerne. Som Tjora (2021, s. 279) påpeker, er fullstendig nøytralitet ikke-eksisterende i den fortolkende tradisjonen i kvalitativ forskning. Det viktigste i denne sammenhengen er å være åpen og villig til å justere forståelsen underveis (Repstad, 1993). Gjennom hele prosessen jobbet vi aktivt for å gi deltagerne mulighet til å uttrykke sine synspunkter og til å ta selvstendige beslutninger. Lærerne var involvert fra starten, og idéene til prosjektene kom fra lærerne selv. I vår rolle som veiledere hadde vi god dialog med lærerne underveis. I aksjonsforskning er gyldigheten koblet til en demokratisk erkjennelsesprosess og endringsarbeid (Tjora, 2021, s. 261). Kvale og Brinkmann (2015) henviser til denne koblingen som «pragmatisk gyldighet». Påliteligheten i studien styrkes ved at vi har satt alle prosjektene og deres problemstilling inn i et skjema, og vi henviser til eksempler fra alle rapportene i avsnittet om resultater (Tjora, 2021, s. 263–266).

Presentasjon av resultater

Vi vil her presentere resultater fra de ni eksamensbesvarelsene som viser til hvordan lærerne arbeider med temaet livsmestring i sine utprøvinger. Resultatene blir presentert etter kategorier som vi utarbeidet i analysen, som er beskrevet i metodedelene.

Livsmestring – håndtering av eget liv

En stor andel av lærerne som arbeidet med temaet livsmestring i sine YPU-prosjekter, viser til at de ønsket å utarbeide øvelser eller verktøy til elevene for at de skal kunne finne sine egne styrker og få støtte i egen hverdag. Mange av elevene gir uttrykk for utfordringer rundt det å håndtere ulike utfordringer i livet generelt. Utprøvingene hadde ulikt innhold, men med et felles formål om at elevene skulle bli tryggere på seg selv, kjenne på ulike følelser og håndtere livet sitt. Psykisk helse er noe som trekkes frem i lærernes begrunnelser for valg av temaet livsmestring: De er tett på sine elever i hverdagen og ser behov for utvikling innenfor områder som sosial kompetanse, for forutsigbarhet i hverdagen og for å synliggjøre meningen med tilværelsen. «Trening i egenomsorg kan stimulere prosesser i hjernen som har med følelsen av kjærlighet, tilhørighet, trygghet og støtte å gjøre» (YPU-rapport G9). Tematikken i noen av YPU-rapportene omhandler

utvikling av ulike øvelser som kan benyttes av elevene som verktøy for å mestre egen hverdag. «Arbeid med livsmestring i skolehverdagen har bidratt til at elevene gir uttrykk for trygghet, følelse av mestring både i og utenfor klasserommet, at det har vært gøy å gjøre ting annerledes» (YPU-rapport G4). Videre oppsummerer samme gruppe det slik: «Elevene syntes det var positivt å ha fokus på glede, de ble mer kjent med seg selv, det var fint å sette ord på følelsene sine» (YPU-rapport G4). Det kommer frem av samme rapport at elevene gjennom prosjektet har fått mer innsikt i egne tanker og følelser. Disse øvelsene var tenkt som verktøy til å trene på å mestre utfordringer i hverdagen og fremtidige utfordringer i et arbeidslivsperspektiv. I en gruppe jobbet deltagerne frem et undervisningsopplegg om personlig økonomi, både ved presentasjon og ved praktiske øvelser basert på kartlegging av elevenes forkunnskaper. Deler av refleksjonene i dette prosjektet er knyttet til både fag- og yrkesopplæringen, men hovedformålet til gruppen var personlig økonomi for å mestre eget liv. «Vi tenker at oversikt og kontroll over egen økonomi og god psykisk helse har en sammenheng, som igjen påvirker evne til livsmestring videre i livet» (YPU-rapport G5).

Livsmestring – å mestre opplæring

Et av prosjektene viser til et undervisningsopplegg som ga store utslag i elevers arbeidsinnsats, og elevene uttrykte mestringsfølelse og motivasjon. Opplegget var inspirert av «gaming», der man får umiddelbare, hurtige tilbakemeldinger og belønning. Læreren hadde erfaring med at elevene hadde lav arbeidsinnsats i oppgaver som pågikk over tid. Denne erfaringen resulterte i utprøving av oppgaver der innlevering var samme dag, og som inkluderte vurdering med fremovermelding i samtale med hver enkelt elev. Lærernes evaluering av prosjektet viser til at «[...] elevene var aktive i sin egen læring, arbeidet intensivt for å bli ferdig innen fristen og var motiverte for å få tilbakemelding på egen arbeidsinnsats» (YPU-rapport G1).

I to av gruppene arbeidet deltagerne med utfordringer knyttet til sosial angst hos enkeltelever, og med hvordan lærer, i samarbeid med eleven og andre instanser, eksempelvis helsesykepleier, kan tilrettelegge for at elever med slike utfordringer kan komme seg gjennom opplæringen. Selv om oppmerksomheten i en av disse gruppene er rettet mer mot lærlinger og er mer direkte knyttet til yrkesliv, har deltagerne i begge gruppene kommet frem til noen fellestrekk som kan bidra positivt til elevenes mestring

av skolehverdagen. I en av gruppene endte deltagerne opp med et opplegg der de i samarbeid med helsepersonell lagde individuelle opplæringsplaner med tiltak tilpasset hver av elevene med utfordringer. «Oppsummert blir dette; forståelse, trygghet og tillit samt et godt tverrfaglig samarbeid» (YPU-rapport G6). Begge disse prosjektene hadde til hensikt å bidra til at elevene skal mestre skolehverdagen, men de kan på sikt også bidra til elevenes håndtering av eget liv. I en av gruppene trekker deltagerne også frem elevenes mestringsforventning som en viktig faktor for å lykkes med opplæringen, og de beskriver at de jobber med dette blant annet ved jevnlig å gi positive tilbakemeldinger til elevene (YPU-rapport G7).

I et prosjekt ble det satt i gang et systematisk arbeid med temaer som kan bidra til livsmestring gjennom relasjonsbygging og elevmedvirkning for å gi elevene mulighet til å påvirke egen skolehverdag der de kan gi læreren tilbakemeldinger og vurdering av uken som har gått. Videre samarbeider lærere med elevene om undervisningsmetoder og vurderingsformer. I klassens time ønsket de å utvikle en årsplan med aktiviteter som kan bidra til livsmestring. Lærere i dette prosjektet tenkte at de ved å veilede og støtte elevene til å finne strategier for mestring av skolehverdagen kan bidra til at elever lærer å mestre både medgang og motgang gjennom konkrete øvelser. «Lærerne står og går sammen med elevene sine. Vi tenker det er her lærere kommer inn og skal være veiledere og støtte for elevers valg på veien til å finne strategier for sin egen livsmestring» (YPU-rapport G8).

Et av prosjektene viser til et arbeid der målet var at skolen frem i tid skal bli dysleksivennlig for å fremme livsmestring hos elevene – en undervisningsform som også vil gagne andre typer lærevansker, som språkutfordringer og ADHD. Lærere blir alene med utfordringer i klasserommet, og for at skolen skal være en inkluderende skole for alle, bør de få kjennskap til læremidler som kompenserer for funksjonsnedsettelse, som dysleksi. En støttende lærer som bryr seg og har tro på eleven, er særlig viktig for elever med lese- og skrivevansker. Disse elevene er ofte mer sårbare i møte med skolens krav og forventninger, noe som kan gi økt risiko for negativ utvikling, både psykisk og faglig. Deltakeren i prosjekt G2 skriver at elever med Lese- og skrivevansker opplever mindre emosjonell støtte fra lærere enn andre elever. Det er et skjult handikap der tilgang til digitale verktøy er viktig for elevenes selvstendighet, slik at de kan nå sitt potensial. «En elev har ikke bare dysleksi i engelsk eller matte, men i alle fag. Her kan skolen heve sin kompetanse rundt dysleksi og andre lærevansker ved å bli en dysleksivennlig skole» (YPU-rapport G2).

I et annet prosjekt ble det jobbet med teorien til Jens Bay og konsekvenspedagogikk. Skolen har tidligere hatt konsekvenspedagogikk som pedagogisk plattform, der studenten(læreren) ser sammenheng mellom teorien og dagens situasjon der unge sliter med livsmestring. Videre reflekterer læreren rundt det at manglende opplevelse av livsmestring kan skyldes manglende normgivende voksenpersoner i skolemiljøer: «Skolen har blitt mer et sted for formidling av kunnskap og mindre av verdier og normer og dermed føler mange elever at de ikke blir ivaretatt når det gjelder grunnleggende behov» (YPU-rapport G3). Det henvises i flere YPU-rapporter til at lærerne opplever at de har manglet verktøy til å arbeide med livsmestring opp mot læreplanmål, og de ser at skolen kan utvikle dette videre innenfor skolens utdanningsprogrammer. En gruppe oppsummerer det slik:

Livsmestring bør inn i alle fag og vi lærere bør dele erfaringer på tvers av utdanningsprogrammer slik at livsmestring blir integrert inn i all pedagogisk planlegging frem i tid. Forbedre vår pedagogiske praksis gjennom systematisk arbeid i fellesskap og sette av tid til dette. (YPU-rapport G4)

Livsmestring – relevans mot fremtidig yrkesliv

Lærerne arbeidet med sine YPU-prosjekter på ulike måter. Noen av lærerne vinklet livsmestring som tema direkte rettet mot elevenes fremtidige yrker. Målet var å gi elevene ulike metoder de kan benytte for å mestre egen hverdag, og å styrke deres helhetlige yrkeskompetanse frem i tid. «Livsmestring må på timeplanen, elevene må mestre sine liv før de kan være en ressurs i yrkeslivet og hjelpe andre med å mestre egne liv» (YPU-rapport G4). Lærerne viser til ulike eksempler på hvordan temaet livsmestring kan knyttes direkte til yrkesutøvelsen. En av YPU-rapportene viser viktigheten av at elever opplever koherens mellom undervisningen og fremtidig yrke. «Ulike utprøvinger med eksemplifisering av ulike situasjoner fra arbeidslivet, ga en naturlig og fin inngangsport til å synliggjøre relevant teori slik at det ga en koherens mellom temaet livsmestring og praksis for elevene» (YPU-rapport G9). På denne måten ble konkrete eksempler synliggjort for elevene med en øvelse som gikk ut på å håndtere stress ved hjelp av pustøvelser i hverdagen. Lærerne oppsummerer den praktiske øvelsen slik:

I etterkant reflekterte de over funn og tanker, og de fikk en oppgave med å knytte det til deres fremtidige yrke, og se sammenhengen til yrkesutøvelsen. Kanskje ambulansarbeideren hadde vært på et tynge oppdrag og trengte en avkobling og puste ut? (YPU-rapport G9)

Med en slik eksemplifisering vises det til at elevene opplevde øvelsen som relevant knyttet opp mot en konkret yrkesoppgave. De ble selv også utfordret til å tenke gjennom hvilke yrkesoppgaver i sitt eget fremtidige yrke en slik øvelse kan være relevant for. Samme YPU-rapport viser til hvordan det ble arbeidet med planlegging av elevens skolehverdag gjennom en øvelse der elevene ble utfordret til å lage seg en oversikt over uken som kunne bidra til å forhindre stress og til opplevelse av mestring av hverdagen.

Elevene fikk i oppgave og laget en ukeplan, for å skape oversikt over aktiviteter i løpet av en uke, og kategorisere de innenfor hva de skal, bør og vil. Igjen skulle elevene knytte det opp mot fremtidig yrkesutøvelse. Hvorfor er det eksempelvis viktig for en helsefagarbeider å kunne hjelpe en eldre dame på sykehjem med å organisere hennes hverdag? (YPU-rapport G9)

Med en slik eksemplifisering ga elevene tilbakemelding på oppgaven, som lyder slik: «Dette ga mening, vi fikk teste øvelsen ut selv, samtidig som vi så hvordan dette kunne være nyttig i yrket jeg ønsker å utdanne meg til» (YPU-rapport G9). Lærerne viser til at de ønsker å videreutvikle sine utprøvinger, som kan knyttes opp mot elevene sin fremtidige yrkeskompetanse innenfor ulike utdanningsprogrammer. Som en av gruppene uttrykker:

Elevene på vgl helse og oppvekst skal i fremtiden arbeide med mennesker, noe som tilsier at livsmestring bør være et satsingsområde for skolen. For hvordan kan man ta vare på andre, når man ikke kan ta vare på seg selv? (YPU-rapport G4)

Når det henvises til øvelser, menes i denne sammenheng hva lærerne har hatt som tematikk i utprøvingene: stressmestring, følelser, pusteøvelser, ønsker og drømmer, «burde-tanker», ukeplan med aktiviteter, disponering av tid i hverdagen, egenomsorg og oppmerksomt nærvær. Bakgrunnen for å utarbeide ulike øvelser har også vært manglende verktøy og eksempler i skolen på hvordan man didaktisk skal arbeide med livsmestring i den videregående skolen. Øvelsene som ble utarbeidet, ga konkrete eksempler fra yrkeslivet slik at elevene så mening og relevans for oppgaven. Metodisk ble det gjennomført en bred introduksjon av temaer og disse ble eksemplifisert slik at øvelsen eller oppgaven kunne knyttes direkte til konkrete arbeidsoppgaver i arbeidslivet.

Drøfting

Våre funn viser at livsmestring tolkes og praktiseres på ulike måter i opplæringen. Teorien belyser også begrepets kompleksitet. For å svare på

vår problemstilling; «Hvordan arbeider lærere med temaet livsmestring i yrkesopplæringen i et yrkespedagogisk utviklingsarbeid?» vil vi i dette avsnittet binde sammen disse aspektene. Først vil vi drøfte resultatene fra analysen av lærernes eksamensrapporter i lys av relevant teori. Deretter vil vi reflektere over vår rolle i prosjektet, og diskutere hvordan en dialogbasert aksjonsforskningstilnærming kan fremme utvikling og læring.

Som tidligere nevnt i metodekapittelet og også i beskrivelser av resultater er livsmestringsbegrepet komplekst. Gjennom analyse kom vi frem til tre perspektiver på livsmestring: å mestre eget liv, å mestre opplæringen og relevans til fremtidig yrkesliv. I vårt første møte med lærerne viste de tydelig engasjement for temaet livsmestring. Engasjementet var primært knyttet til lærernes erfaringer fra klasserommet og i møte med elevene. De hadde også vært i flere diskusjoner med kolleger om temaer, da tverrfaglige temaer, deriblant folkehelse og livsmestring ble satt på agendaen gjennom overgang til fagfornyelsen (LK20) og innføring av *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (KD, 2017a).

Lærerne løfter i YPU-rapportene frem viktigheten av å synliggjøre den positive effekten prosjektet har hatt på elevene som deltok, med bedre læringsmiljø og klassemiljø som igjen kan bidra til bedre trivsel og trygghet og mer selvsikre elever. Felles erfaringer som kommer til syne i YPU-rapportene, er at lærerne ser det som helt nødvendig å arbeide systematisk med temaet livsmestring i klasserommet også i fremtiden. Denne forståelsen samsvarer med funn i rapporten til Prebesen og Hegstad (2017), der de viser til viktigheten av å skape trygghet i klassemiljøet, som styrker eleven sin tro på egne evner til å mestre fremtiden. Begrepet «self-efficacy» blir nevnt i en av rapportene, med søkelys på å styrke elevenes mestringstro gjennom positive tilbakemeldinger og også tydelige krav og forventninger.

Overordnet del av læreplanen viser til viktigheten av at elevene skal lære å lære, og lære å håndtere medgang og motgang på ulike arenaer som har betydning for deres eget liv (KD, 2017a). Dette kommer frem av flere YPU-rapporter, der lærerne viser til utprøvinger som har gitt elevene eksempler på øvelser der de har reflektert over hvordan de selv kan arbeide fremover for å håndtere ulike utfordringer i egen hverdag. Slike øvelser vil igjen bidra til at hver enkelt elev styrker sin kompetanse til å fremme god psykisk og fysisk helse. Erfaringer lærerne viser til fra sine utprøvinger, handler om elevenes opplevelser av viktigheten av å håndtere egen hverdag. I denne sammenheng kan ulike gruppers «life skills» (livsferdigheter) regnes som grunnleggende og sentrale i elevenes livsmestring.

Livsferdigheter fremheves av Verdens helseorganisasjon (WHO, 1994), der den viser til fagovergripende kompetanser som «selvbevissthet, empati, kritisk tenkning, kreativ tekning, beslutningstaking, problemløsning, mellommenneskelig relasjoner, effektiv kommunikasjon, å takle stress og følelser» (Danielsen, 2021, s. 158–159; WHO, 1994, s. 22). Slik det kommer frem av lærernes arbeid med livsmestring, har de alle vært innom flere av disse fagovergripende kompetanseområdene der de viser til gode eksempler på hvordan livsmestring kan arbeides med i opplæringen på måter som fremmer kvalitet og effektivitet i utdanningssystemet, og livslang læring og livskvalitet (Danielsen, 2021, s. 159). Det er, slik vi ser det, en helt nødvendig satsing for at elevene skal kunne tilegne seg fremtidig yrkeskompetanse. De trenger grunnleggende kompetanse innenfor de fagovergripende kompetansene som Danielsen (2021) beskriver, for å utvikle seg som mennesker og håndtere fremtidig arbeidsliv. Livsmestring på timeplanen vil styrke yrkesopplæringen generelt, og lærernes eksempler fra YPU prosjektene kan bidra til å konkretisere temaet livsmestring, ved å knytte det til selve yrkesutøvelsen og helhetlige yrkesoppgaver.

Livsmestring innebærer å utvikle ferdigheter og kunnskap som hjelper elevene til å håndtere livets utfordringer, både personlige og profesjonelle. Skolen har ansvar for å legge til rette for livsmestring, både på individnivå og i et samfunnsmessig og sosialt perspektiv (Meld. St. 28 (2015–2016), s. 39). Skolens rolle i å fremme livsmestring er ikke ny. Ifølge Myskja og Fikse (2020, s. 9) har denne oppgaven vært en viktig del av skolens oppdrag, knyttet til danning til et gagns menneske. Nyere forskning viser også at elevene lærer mye om seg selv i møte med andre, der livsmestring er en integrert del av opplæringen (Klomsten & Uthus, 2020).

I yrkesopplæringen er det spesielt viktig at elevene ikke bare lærer faglige ferdigheter, men også hvordan de kan håndtere overganger og utfordringer i hverdagen og i fremtidige arbeidssituasjoner. Yrkesfaglærere spiller her en nøkkelrolle ved at de kjenner sine elever godt og kan tilpasse undervisningen til deres interesser og læreforutsetninger. For at elever skal mestre opplæringen, er det essensielt at de føler seg trygge og utvikler et positivt selvbilde og en trygg identitet. Anerkjennelse fra medelever og lærere har stor betydning for elevenes motivasjon og trivsel (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Det kan igjen være avgjørende for at elever skal kunne utvikle nødvendig yrkeskompetanse og tro på egen mestring. Didaktisk relasjonstenkning kan være et godt verktøy for å integrere livsmestring i undervisningen, slik at opplæringen oppleves meningsfull og relevant

(Haaland & Nilsen, 2023, s. 49), og slik at elever blir aktive deltagere i sin egen lærings- og utviklingsprosess (Hiim, 2010, s. 81).

Selv om livsmestring til dels er et komplekst og vanskelig begrep, har vi gjennom dette prosjektet fått eksemplifisert og konkretisert hvordan det kan jobbes med begrepet på en slik måte at det er overførbarhet til fremtidig yrkesliv. Vi ønsker i dette kapittelet å belyse lærernes arbeid med å skape trygghet og mestringstro, og med å gi elevene et grunnlag for at de skal ha gode forutsetninger for å takle et langt yrkesliv og bli gode samfunnsborgere. På individnivå viser funnene til Bandura (1986) sin sosialkognitive teori: Ved å knytte ulike øvelser eller oppgaver til konkrete yrkesoppgaver styrker lærerne ikke bare elevenes individuelle mestring, men også deres tro på at de kan håndtere utfordringer i sitt fremtidige yrke. Samtidig gir funnene en forståelse av at læring ikke er begrenset til individuell mestring, men utvides til en felles innsats. Den dialogiske tilnærmingen til livsmestring, som er tydelig i funnene, bekrefter den sosiokulturelle læringsteorien. Gjennom dialog og samhandling deler ikke elevene bare erfaringer; de skaper også en felles forståelse av viktigheten av livsmestring i deres fremtidige yrkesliv. Funn i lærernes YPU-prosjekter viser i lys av relevant teori at livsmestring er mer enn en individuell ferdighet; det blir en kollektiv praksis som former skolens kultur og forbereder elevene på kompleksiteten i deres fremtidige yrker. Integreringen av livsmestring i undervisningen blir dermed ikke bare et pedagogisk krav, men en nødvendighet for å møte kravene i et stadig skiftende samfunn og arbeidsliv.

Arbeidsplassen som læringsarena for utvikling og læring har vært en stor del av lærernes YPU-arbeid, der arbeidsplassen har lagt til rette for læring på både individ- og gruppenivå i egen organisasjon. I hverdagen kan man glemme hvor viktig kommunikasjon mellom kolleger er, og hvordan kommunikasjonen kan påvirke læring og utvikling på egen arbeidsplass. Senge (1999) viser til viktigheten av å utvikle seg sammen over tid: Det må settes av nok tid til refleksjon over egen praksis og til erfaringsdeling i kollegiet. En felles visjon i en organisasjon er avgjørende for å nå mål, noe som var godt forankret gjennom prosjektet. Men tiden til gjennomføring av YPU med utprøvinger og samlinger i LUSY-prosjektet har vært krevende for mange. Eikeland (2022, s. 144) trekker frem forståelsen av at organisasjonslæring er en måte og lære på, en kollektiv kompetanseutvikling. I sine tilbakemeldinger trekker lærerne frem det å møtes i mindre grupper der vi forskere la til rette møteplasser for erfaringslæring, innspill og refleksjoner sammen med kolleger, som utviklende og læringsfremmende. Eikeland

(2022) viser til, at dialogene om erfaringer i et praksisfellesskap er uadskilnelige, slik også teori og praksis er.

Konklusjon

Livsmestring i yrkesopplæringen er et komplekst og flerdimensjonalt begrep som tolkes og praktiseres på ulike måter. Gjennom lærernes YPU-arbeid har vi sett hvordan livsmestring i skolen kan være en nødvendig satsing for elevenes fremtidige yrkeskompetanse. Analysen har identifisert tre sentrale perspektiver på livsmestring: håndtering av eget liv, mestring av opplæring og relevans for fremtidig yrkesliv. Funnene viser at lærernes systematiske arbeid med livsmestring bidrar til bedre læringsmiljø, økt trygghet og styrket selvbylde blant elevene. Disse funnene samsvarer med teorier om self-efficacy, og viser hvordan positive tilbakemeldinger og tydelige forventninger kan fremme elevenes tro på egen mestring.

Samtidig understreker lærernes rapporter at livsmestring ikke bare er en individuell ferdighet, men også en kollektiv praksis som styrker fellesskapet i klasserommet. Den dialogiske aksjonsforskningstilnærmingen har fremmet samarbeid og refleksjon og bidratt til felles læring og utvikling i organisasjonen. På denne måten har vi fått innsikt i hvordan livsmestring kan integreres i undervisningen og knyttes til yrkesutøvelse, og hvordan denne integreringen i undervisningen gir elevene bedre forutsetninger for å møte fremtidige utfordringer, både i yrkeslivet og i samfunnet. Livsmestring bør derfor være kontinuerlig i søkelyset i yrkesopplæringen for å sikre elevenes utvikling av grunnleggende livsferdigheter og yrkeskompetanse.

Forfatterbiografier

Aina Kristiansen er universitetslektor ved OsloMet – storbyuniversitetet ved Institutt for yrkesfaglærerutdanning (YLU), hvor hun underviser og veileder studenter ved praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag (PPU-y) og videreutdanning i karrierelæring og utdanningsvalg. Hun er utdannet frisør og yrkesfaglærer og har mange års erfaring som yrkesfaglærer og rådgiver i den videregående skolen. Hennes forskningsinteresser omfatter yrkesopplæring og yrkesfaglig kompetanse i ungdomsskolen samt utvikling av karrierekompetanse i et livslangt perspektiv. Hun er medlem av forskningsgruppen Samarbeid skole – arbeidsliv – universitet, og hun har publisert og formidlet forsknings- og utviklingsarbeid på nasjonale og internasjonale konferanser.

Kaija-Liisa Magnussen er førstelektor ved OsloMet – storbyuniversitetet ved Institutt for yrkesfaglærerutdanning (YLU), hvor hun underviser og veileder studenter ved bachelorutdanning for yrkesfaglærere i helse- og oppvekstfag. Hennes forskningsinteresser er innen yrkesopplæring, og hun er medlem av forskningsgruppen Samarbeid skole – arbeidsliv – universitet. Hun har publisert og formidlet forsknings- og utviklingsarbeid på nasjonale og internasjonale konferanser. Hun har erfaring fra utviklingsarbeid i yrkesfaglærerutdanningen, særlig knyttet til samarbeid med praksisfeltet og internasjonalisering gjennom prosjektene «Lærerutdanningskoler i yrkesfaglærerutdanningen» (LUSY) og «Økt studentutveksling for yrkesfaglærerutdanning» (SØKUT).

Marie Syverstad er frisør og utdannet yrkesfaglærer og jobber som universitetslektor ved OsloMet – storbyuniversitetet ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier ved Institutt for yrkesfaglærerutdanning. Hun har flere års erfaring fra videregående skole og ungdomstrinnet og underviser nå ved praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag (PPU-y) og ved videreutdanningen yrkesdidaktikk og entreprenørskap i arbeidslivsfaget. Hun har publisert og formidlet forsknings- og utviklingsarbeid på nasjonale og internasjonale konferanser. Hennes faglige interesser omfatter samarbeid skole–arbeidsliv–universitet, yrkesfaglig fordypning, pedagogisk praksis og utvikling av praktisk kompetanse på ungdomstrinnet.

Referanser

- Bakken, A. (2022). *Ungdata 2022: Nasjonale resultater* (NOVA-rapport 5/22). Velferdsforskningsinstituttet NOVA, OsloMet. <https://hdl.handle.net/11250/3011548>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Danielsen, G. A. (2021). *Læreren arbeid med livsmestring*. Fagbokforlaget.
- Eikeland, O. (2022). *På sporet av en syvende forfatning: Aristoteles og den norske samarbeidsmodellen – makt, dialog og organisasjonslæring*. New Deal Publishing.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity. Youth and crisis*. Faber & Faber.
- Gustavsen, B. (1992). *Dialogue and development: Theory of communication, action research and the restructuring of working life*. Van Gorcum.
- Haaland, G. & Nilsen, S. E. (2023). *Læring gjennom praksis: En grunnbok i yrkesdidaktikk*. (3. utg.) Fagbokforlaget.
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2016). *Ungdomshelse: Regjeringens strategi for ungdomshelse 2016–2021*. https://www.regjeringen.no/contentassets/838b18a31b0e4b31bbfa61336560f269/ungdomshelsestrategi_2016.pdf
- Hiim, H. (2010) *Pedagogisk aksjonsforskning: Tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Gyldendal Akademisk.

- Hiim, H. & Hippe, E. M. (2022). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt.
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463–474. <https://doi.org/10.1080/09650790903093284>
- Klomsten, A. T. & Uthus, M. (2020). En sakte forvandling: En kvalitativ studie av elevers erfaringer med å lære om psykisk helse i skolen. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(2), 122–139. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2210>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Krueger, R. A. (1988). *Focus groups: A practical guide for applied research*. SAGE.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Lærerutdanning 2025: Nasjonal strategi for kvalitet og – samarbeid i lærerutdanningene*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nasjonal-strategi-for-larerutdanningene/id2555622/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Gyldendal Akademisk.
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – fordypning – forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Myskja, A. & Fikse, C. (2020). *Perspektiver på livsmestring i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringslova. (2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den videregående opplæringa*. (LOV-2023 -06-09-30). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2023-06-09-30>
- Piaget, J. (1973). *Psykologi og pædagogik*. Hans Reizels.
- Prebesen, C. & Hegstad, R. (2017). *Livsmestring i skolen: For flere små og store seiere i hverdagen* (Rapport). Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2021/10/lis-sluttrapport-1.pdf>
- Repstad, P. (1993). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Senge, P. M. (1999). *Den femte disiplin: Kunsten å utvikle den lærende organisasjon* (A. Lillebo, Overs.). Egmont Hjemmets.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. T. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvføpfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget
- Sylte, A. L. (2021). *Profesjonspedagogikk: Relevant læring i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i vg1 helse- og oppvekstfag (HSF01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/hsf01-03>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Verdens helseorganisasjon. (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools* (2. utg.). <https://iris.who.int/handle/10665/63552>

Lærere som har deltatt i prosjektet

Ahsan Basit

Angelita Johansen

Astrid Høghjelle

Catarina Myhre

Hilde Sørensen

Lena Lindquist

Merita Gerguri

Nils Ole Hagen

Ole Solheim

Robert Strand

Stine Kårstad

Sven Goll

Torbjørn Langseth

Tore Gotteberg

Trond Syversen

Vivian Matre

Takk for godt samarbeid gjennom deres YPU-prosjekter.

KAPITTEL 11

Praksislærerens dobbeltrolle som yrkesfaglærer og lærerutdanner i videregående skole

Kjersti Johnsen Førstelektor, OsloMet – storbyuniversitetet

Kaija-Liisa Magnussen Førstelektor, OsloMet – storbyuniversitetet

Torill Hammeren Møllerhagen Universitetslektor, OsloMet – storbyuniversitetet

Abstract: This chapter explores how vocational teachers in upper secondary schools perceive their role as mentors for vocational teacher students during their pedagogical practice. Our research question is: How do mentors in upper secondary schools understand and perform their role as vocational teacher educators? The study is based on qualitative data from students and mentors in the health and social care (HO) program and the hairdressing, floral design, interior design, and visual merchandising (FBIE) program. The theoretical framework is based on identity and role theories.

The results show that vocational teachers experience a loyalty conflict between their role as vocational teachers and their role as teacher educators. Practice teachers seem to identify more with the role of vocational teacher than with the role of Teacher Education in School (LUSY). Unclear role understanding and weak identification with the role of teacher educator may lead to varying practices and expectations regarding follow-up and guidance during the practicum period. The study highlights the need for closer cooperation between the practice field and teacher education at universities to strengthen the quality of vocational teacher education.

Keywords: vocational teacher education, identity and professional role, pedagogical practice, teacher educator, school–university collaboration

Introduksjon

Hensikten med dette kapitlet er å frembringe kunnskap om hvordan yrkesfaglærere identifiserer seg i rollen som praksislærer og lærerutdanner, og hvordan denne identiteten kan påvirke rolleatferden. Kapitlet omhandler hvordan praksislærere fra yrkesfaglærerutdanningen (YFL-utdanningen) i utdanningsprogrammene helse- og oppvekstfag (HO) og frisør, blomst, interiør og eksponeringsdesign (FBIE) forstår og utøver sin YFL-utdannerrolle.

I forbindelse med LUSY-prosjektet ledet vi veilederkurs for ledere og det pedagogiske personalet ved en samarbeidsskole i studieåret 2019–2020. Her kom det frem at flere av yrkesfaglærerne opplevde utfordringer knyttet til praksislærerrollen ved oppfølging av yrkesfaglærerstudenter (YFL-studenter) i pedagogisk praksis. Forfatterne, som er universitetslærere ved den treårige YFL-utdanningen, opplevde derfor behov for å få mer innsikt i yrkesfaglærernes forståelse og utøvelse av praksislærerrollen. Det ble derfor gjennomført en spørreundersøkelse på ulike skoler i hele Norge blant YFL-studenter fra HO om deres erfaringer fra pedagogisk praksis. Resultatene viste blant annet at YFL-studentene opplevde at praksislærere etterlot dem til seg selv med å planlegge og gjennomføre undervisning, og at de selv måtte skape de faglige sammenhengene i pedagogisk praksis (Johnsen & Magnussen, under utgivelse).

Ifølge strateginotatet *Lærerutdanning 2025* (L2025) er praksislærere i skolen og universitetslærere å betrakte som likeverdige lærerutdannere (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lærerutdanner kan defineres bredt og kan innbefatte alle som bidrar til lærerstudenters læring og utvikling (Cochran-Smith, 2003). I lærerutdanningsinstitusjonene gjelder dette forskere, universitetslærere og administrasjon, mens det i praksisskoler innbefatter rektor, avdelingsledere, praksislærere og andre lærere.

Gjennom YFL-utdanningen skal YFL-studentene kvalifisere seg fra å være fagarbeidere til å bli yrkesfaglærere, noe som vekselvis foregår både i lærerutdanningsinstitusjoner og i praksisskoler. Utdanningsmyndighetene har lagt føringer for at pedagogisk praksis skal være veiledet, variert og vurdert (Forskrift om endring i forskrift om rammeplan for yrkesfaglærerutdanningen, 2023). Pedagogisk praksis i i skolen har en vesentlig betydning for utdanningens kvalitet, men praksislærere oppfatter det som uklart hva rollen innebærer (Munthe & Ohnstad, 2008). Selv om det ikke alltid

er så tydelig uttalt, forventes det at praksislærere har veilederkompetanse, fagkunnskap og kunnskap om lærerutdanningen (Nilssen, 2009). Ulvik og Smith (2018) viser til at praksislærere generelt er usikre på lærerutdannerrollen, og at denne usikkerheten kan forklares med at det ligger andre forventninger og krav til rollen som lærerutdanner enn til lærerrollen.

Nilssen (2009) argumenterer for at det er betydelige forskjeller mellom arbeidsoppgavene i lærerrollen med elever og i praksislærerrollen for studenter. Rollen som lærerutdanner beskrives som kompleks, den tar tid å utvikle, og den kan være krevende å fylle (Smith, 2011; Ulvik & Smith, 2018). Videre viser Nilssens (2009) undersøkelse at praksislærere mangler identitet som lærerutdannere, noe som kan påvirke kvaliteten på studentenes praksisopplæring negativt.

Det finnes noe kunnskap om praksislærerrollen i grunnskoleopplæringen, men vi vet mindre om hvordan yrkesfaglærere utøver denne rollen. YFL-utdanningen ble etablert først i 2000 (Rokkones et al., 2019) og er en relativt ny bachelorgrad. Det er gjennomført få studier av praksisopplæringen i YFL-utdanningen, og feltet er i hovedsak uutforsket (Herudsløkken et al., 2019; Sarastuen, 2020; Schaug & Herudsløkken, 2019). Derfor er det behov for forskning som gir innsikt i hvordan praksislærere for YFL-studenter oppfatter og utfører sin lærerutdannerrolle. På denne bakgrunnen har vi valgt å belyse følgende forskningsspørsmål: *Hvordan forstår og utøver praksislærere i den videregående skole sin rolle som yrkesfaglærerutdannere?*

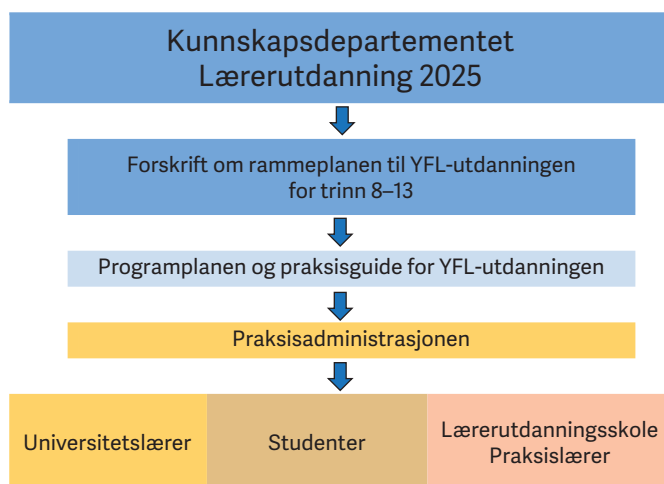
Videre i kapittelet vil vi se på føringene i styringsdokumentene som omhandler samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjoner (universitet) og lærerutdanningsskolene, og som kan belyse praksislæreres sammensatte rolle. Skoler der studenten gjennomfører pedagogisk praksis, vil i fortsettelsen bli omtalt som lærerutdanningsskoler. Deretter beskrives tidligere forskning på feltet vi undersøker. Det teoretiske rammeverket tar utgangspunkt i Katz og Kahn (1978) sin rolleteori og i Mead (1913, 1934) sin identitets- og rolleteori, som forklarer utviklingen av selvet. Disse teoriene kan bringe inn perspektiver som belyser praksislæreres yrkesidentitet og rolleforståelse. I metoddelen beskrives og begrunnes forskningsdesignet. Gjennom analysefasen har vi sett på hvordan praksislærer forstår og utøver sin rolle som lærerutdanner. Avslutningsvis vil vi drøfte hvordan tildeling av rollen og praksislærers egen oppfatning og tolkning av innholdet i praksislærerrollen påvirker utøvelsen av lærerutdanneroppdraget.

Samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjoner og lærerutdanningskoler

Det skal legges til rette for kvalitetsutvikling i utdanningen ved at det etableres strukturer og arenaer for samarbeid. Denne oppgaven blir beskrevet som utfordrende, da lærerutdanningsinstitusjonen har ansvaret for studentene, mens skolene har ansvaret for elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Nasjonale retningslinjer for den treårige YFL-utdanningen gir ikke tydelige føringer for hvordan praksislærer skal utføre rollen sin, bortsett fra at «[...] studenter, praksislærere og yrkesfaglærere skal etablere trygge samarbeidsrelasjoner» (Universitets- og høyskolerådet [UHR], 2018, s. 21). Det er anbefalt at praksislærere skal ha veilederkompetanse som dokumenteres med minimum 15 studiepoeng (UHR, 2018). I forskrift om rammeplanen til YFL-utdanningen for trinn 8–13 (Forskrift om endring i forskrift om rammeplan for yrkesfaglærerutdanningen, 2023) presiseres det at minimum 70 dager pedagogisk praksis skal være en integrert del av utdanningen. Praksis skal være veiledet, variert og vurdert. Selv om anbefalingen i forskriften maner til samarbeid om innhold, kvalitet og vurdering, er ligger det overordnede ansvaret hos lærerutdanningsinstitusjonen. Videre skal den enkelte lærerutdanningsinstitusjon følge de nasjonale retningslinjene og utvikle studieplaner som gir utdanningen helhet og sammenheng

Programplanen for den treårige YFL-utdanningen er utarbeidet ved den enkelte lærerutdanningsinstitusjon og gir føringer for studentenes læringsutbytte. Siden det ikke er tydelig definert hvilke oppgaver og forventninger som stilles til rollen som praksislærer i skolen, har den enkelte lærerutdanningsinstitusjon forsøkt å definere rollen, blant annet gjennom en praksisguide (OsloMet, 2025). Denne kan tolkes som en form for arbeidsinstruks som uttrykker forventninger til praksislærer i oppfølging og veiledning av YFL-studenter gjennom praksisperiodene. Den bygger på nasjonale retningslinjer for treårig YFL (UHR, 2018) som «[...] er styrende for studenter, praksisstedet/-lærere, universitetslærere og praksisadministrasjonen på OsloMet – storbyuniversitet når det gjelder planlegging, gjennomføring og vurdering av pedagogisk praksis» (OsloMet, 2025). Praksisguiden legger noen føringer for hvordan praksislæreres veiledning skal utføres, for eksempel at studentene skal få observere og få tilbud om før- og etterveiledning. Videre legger praksisguiden også føringer for samarbeidet mellom universitetet, praksislærere og studenter. Vurdering av studenten anses som et «samarbeid mellom praksislærer og universitetslærer», og

«det skal være sammenheng mellom studentens læring på universitetet sine samlinger og læring på praksisarenaene». Universitetet, praksislærere og studenter innehar ulike roller, og vi må utvikle en felles forståelse for disse rollene (OsloMet, 2025). Figuren nedenfor viser en oversikt over det som er fastsatt av utdanningsmyndighetene, som videre legger føringer for hvordan rammeplan, programplan og praksisguide for YFL-utdanningen utformes. Dette er rammebetingelser som praksislærere og universitetslærere må forholde seg til i sin utøvelse av lærerutdannerrollen overfor YFL-studentene.



Figur 1. Hvordan føringene i L2025 forplanter seg til alle styringsdokumentene som lærerutdannere må forholde seg til

Forskning på oppfatning og utførelse av praksislærerrollen

Det er store forskjeller i hvordan praksisopplæringen er organisert i ulike land. I Finland er praksislærere direkte involvert i lærerutdanningen gjennom en partnerskoleordning, mens det i for eksempel England ikke stilles slike krav. I mange land legges det ikke føringer for at studentene skal bli veiledet i praksisopplæringen, mens det å praktisere som lærer blir tillagt større vekt (Munthe et al., 2020).

Det meste av forskningen på praksislærerrollen i Norge er gjennomført i grunnskolelærerutdanningen, og mye av forskningen har dreid seg om

teknikker og metoder for god veiledning (Munthe et al., 2020). De senere årene er det forsket noe mer på praksislæreres rolleforståelse fra ulike perspektiver. Denne forskningen viser at det er bred enighet om hensikten med praksisopplæringen, men at forventningene til rolleutførelsen er uklare mellom aktørene som deltar i lærerstudenters profesjonsutvikling (f.eks. Ulvik et al., 2021). Lejonberg (2019) har undersøkt hvilke forventninger til praksislærere som uttrykkes i faglitteratur, styringsdokumenter og forskning i Norge, og her viser hun til at praksislærer skal tilrettelegge for studentenes faglige utvikling ved å innta rollen som «den lyttende», men også som «en kritisk venn».

Amdal og Mastad (2022) har analysert praksislæreres refleksjoner i forbindelse med at de følger opp studenter i pedagogisk praksis. De finner at praksislærere ser på *veiledning* som en vesentlig del av praksislæreroppdraget. Videre oppfatter praksislærere at rollen innebærer å være *relasjonsbygger*, som de definerer som å vise studentene omsorg og å bygge tillit. De mener at det å være *rollemodell* innebærer at studentene får mulighet til å observere praksislærer i arbeid og har mulighet til å utfordre praksislærer ved å stille spørsmål om utførelsen av hens læreroppgaver. Forskerne viser videre til at praksislærere ser på seg selv som *portvoktere*, noe som betyr at praksislærer skal sikre «kvalitet i profesjonen» (Amdal & Mastad, 2022, s. 9). Det foregår gjerne ved at de observerer studentene mens de øver seg på læreroppgaver, og derigjennom avgjør hvilke studenter som er egnet til lærerprofesjonen. Et annet funn i studien er at praksislærere bygger sin rolle på tidligere erfaringer fra egen lærerutdanning. Forskerne etterlyser imidlertid at praksislærere skal se på samarbeid med lærerutdanningsinstitusjonen som en viktig del av sin lærerutdanningsrolle. Andreasen et al. (2019) viser til at praksislærere i skolen vegrer seg for å identifisere seg med *akademia* og dermed ikke aktivt ønsker å søke samarbeid med lærerutdanningsinstitusjonen. Forskningen viser at praksislærere stiller seg positive til å veilede studenter i praksisopplæringen (Munthe & Ohnstad, 2008), noe som kan skyldes at de ser på praksislærerrollen som et viktig samfunnsoppdrag.

Andre studier i grunnopplæringen viser at praksislærere har en sterkere identitet i rollen som lærer for sine elever enn i rollen som lærerutdanner (Munthe & Ohnstad, 2008). Koskela og Ganser (1998) viser til at rollen som praksislærer for studenter oppfattes som en sekundær-oppgave. Fra forskning i yrkesfaglig kontekst, innen Praktisk-pedagogisk

utdanning for yrkesfag (PPU-y) og YFL- utdanning innen HO, kommer det frem at praksislærere står i et lojalitetsdilemma mellom rollen som praksislærer for YFL-studenter og rollen som yrkesfaglærer for sine elever (Schaug & Herudsløkken, 2019; Johnsen & Magnussen, under utgivelse). Herudsløkken et al. (2019) fant i sin studie at praksislæreres uklare oppfatning av lærerutdannerrollen var en utfordring i praksisopplæringen.

Sarastuen (2020) har undersøkt identitetsutviklingen i overgangen fra fagarbeider til yrkesfaglærer, og beskriver at prosessen dreier seg om å utvikle en hybrididentitet. Yrkesfaglærere som skal fungere som praksislærere, skal også inkludere et tredje element, YFL-utdanner, og må utvikle en trippelidentitet. Overgangen fra læreridentitet til lærerutdanneridentitet er kompleks, noe som kan skape usikkerhet om rollene (Trent, 2013). Svensk forskning belyser det kompliserte med å sjonglere flere roller (Fejes & Köpsén, 2014). Forskerne viser til at yrkesfaglærere som studenter former sin rolle og identitet gjennom grensekryssing mellom ulike praksisfellesskap; det yrkesfaglige miljøet fra sin opprinnelige fagutdanning, YFL-utdanningen som innebærer å håndtere overgangen til en skolekontekst. Sarastuen (2020) viser til at overgangen fra en identitet til en annen kan oppleves følelsesmessig utfordrende fordi den vil sette i gang en transformasjonsprosess.

Yrkesfellesskapet vurderes som viktig for utforming av yrkesidentitet og påvirker videre utøvelsen av egen yrkesrolle (Fejes & Köpsén, 2014), for eksempel hvordan å være rollemodell, gjennomføre en veiledningssamtale eller vurdere studenters kompetanse i rollen som praksislærer.

Oppsummert viser forskningsgjennomgangen at det meste av forskningen på praksislærerrollen og lærerutdanneridentitet er gjennomført i grunnskolelærerutdanningen. Derfor vet vi mindre om hvordan yrkesfaglærere oppfatter og utøver sin lærerutdannerrollen. Tidligere forskning på yrkesfaglærere peker på utfordringer med å balansere mellom ulike identiteter, som fagarbeider og yrkesfaglærer (Fejes & Köpsén, 2014). Hvordan disse identitetene kombineres og utøves, vet vi imidlertid mindre om. Derfor er det behov for en bredere forståelse av hvordan praksislærere i yrkesfag håndterer komplekse forventninger og balanserer ulike profesjonelle roller i forbindelse med praksislæreroppdraget. Ved å belyse denne balansen kan vi få mer kunnskap om hva som skal til for å sikre god kvalitet i praksisopplæringen.

Teoretiske perspektiver på roller og identitet

Praksislærere som følger opp YFL-studenter i pedagogisk praksis, navigerer mellom flere roller i sin profesjonsutøvelse (Fejes & Köpsén, 2014; Sarastuen, 2020). I denne studien ser vi spesielt på rollen som praksislærer for YFL-studenter, som i skolen kombineres i nær tilknytning til rollen som yrkesfaglærer for elever. En rolle kan defineres som en samling av normer og forventninger som er knyttet til en bestemt stilling eller posisjon (Lunenberg et al., 2014). Videre er det vesentlig hvordan rolleinnhaveren oppfatter og aksepterer forventningene. Rolleaksept handler om hvordan du godtar rollen, og den kan være nært knyttet til hvilke arbeidsoppgaver du oppfatter som vesentlige i rollen du innehar. YFL-rollen er en formell rolle som er basert på en arbeidsinstruks som beskriver forventninger til utførelsen. Imidlertid stilles det andre forventninger til praksislærerrollen, men både normer og forventninger til denne rollen blir av praksislærere oppfattet som mer uklare (Ulvik et al., 2021).

De ulike rollene er nært knyttet til praksislæreres identitet. Mead (1913, 1934) og Katz og Kahn (1978) sine rolle- og speilingsteorier kan bidra med innsikt i hvordan praksislæreres selvoppfatning og yrkesidentitet kan påvirke lærerutdannerutøvelsen. Teorien dreier seg om at selvoppfatningen dannes med utgangspunkt i de signalene som mottas både verbalt og nonverbalt fra for eksempel utdanningsmyndighetene, lærerutdanningsinstitusjonene og studentene. Videre er det avgjørende hvordan responsen blir tolket.

Mead (1934) viser til at identiteten er nært knyttet til våre sosiale roller, og at den kan handle om hvordan praksislærer tilpasser seg de ulike formelle og uformelle forventningene. Mead (1913) viser til at oppfatningen av hvem du er, selvet, ikke er en fast størrelse, men utvikles og dannes gjennom sosial samhandling i en dynamisk prosess med omgivelsene. Påvirkningen forutsetter imidlertid at det foregår en aktiv samhandling mellom partene gjennom god kommunikasjon og nærvær mellom samarbeidspartene i tillegg til gjensidig anerkjennelse og forståelse for hverandres kultur (Mead, 1913, 1934).

I teorien om selvoppfatningen lanserte Mead (1934) to begreper han omtalte som «jeg» og «meg», og han viste til at de sammen utgjør vår personlige oppfatning av hvem vi er. «Jeg» representerer den spontane og kreative delen av identiteten som eksempelvis kan tillate praksislæreren å

handle ubevisst ut fra hva hen selv antar at praksislærerrollen innebærer. Det vil da kunne dreie seg om at identiteten som YFL-utdanner ikke er en bevisst del av yrkesrollen. Den delen av identiteten som Mead (1934) omtaler som «meg», er den delen av selvet som reflekterer over egne handlinger og bidrar til bevisstgjøring av det ubevisste hos individet. I denne sammenhengen vil «jeg» bli til «meg» når praksislærer blir bevisst og godtar sin rolle som YFL-utdanner. Dette skjer blant annet ved at praksislærere speiler seg i omgivelsenes respons, noe som vil kunne påvirke hvordan de ser på seg selv. Ved at yrkesfaglæreren foretar en selvrefleksjon, formes «meg» som resultat av at det skjer en tilpasning til normene og forventningene i samfunnet, eller i de gruppene som hen samhandler med.

Mead (1934) viser til at også tidligere erfaringer og fremtidige forventninger spiller en sentral rolle i identitetsutviklingen. Dette kan bety at praksislæreres erfaringer fra eget liv, for eksempel fra egen studietid og som yrkesfaglærer, vil ha betydning for hvordan de utformer egen praksislærerrolle. I tillegg vil et fremtidig utbytte i form av personlig og faglig utvikling kunne ha betydning for praksislæreres forståelse og utøvelse av egen lærerutdanneridentitet.

Praksislærer går ut og inn av flere roller, og for en som besitter ulike roller samtidig, kan det oppstå rollekonflikter. Intrarollekonflikter finner sted når dilemmaer er knyttet til samme rolle, mens en interrollekonflikt oppstår når to eller flere roller ikke kan enes om hva som vil fungere best for å løse et problem (Katz & Kahn, 1978). Det siste vil være aktuelt når praksislærerrollen og YFL-rollen skaper dilemmaer for eksempel i situasjoner der praksislærer må velge mellom oppfølging av studenter eller oppfølging av egne elever. Dersom en rolle ikke er klart definert eller utydelig kommunisert kan det oppstå rolleklarhet slik Katz og Kahn (1978) beskriver. For praksislærer kan uklare forventninger dreie seg om usikkerhet rundt hvordan man best kan gjennomføre en veiledningssamtale eller vurdere studenters kompetanse. En uklar rollebeskrivelse kan gi en opplevelse av rollestress, som videre kan påvirke relasjonen mellom partene og virke negativt på utførelsen av rollen (Katz & Kahn, 1978). Blant annet kan uklarheten påvirke utviklingen av lærerutdanneridentiteten som forutsetter god kommunikasjon og nærvær mellom partene i tillegg til anerkjennelse og forståelse for hverandres kultur.

Metodisk tilnærming

Studien søker etter innsikt i hvordan praksislærere innen yrkesfag i videregående skole forstår og utøver rollen som lærerutdannere, sett fra både studenters og praksislæreres eget perspektiv. Ved å belyse rollen fra begge synspunkter ønsker vi å oppnå et helhetlig bilde. For å generere empiri har vi benyttet kvalitative metoder med mål om å forstå deltakeres opplevelser og tanker (Kvale & Brinkmann, 2015).

Deltakere i studien

I ulike deler av studien deltok til sammen 124 studenter fra studieprogrammene HO og FBIE samt 30 praksislærere fra de samme to programområdene. Studentene var inne i sitt første, andre eller tredje studieår og hadde dermed ulik mengde erfaring fra praksisopplæringen. Praksislærernes erfaringer med veiledning av studenter varierte fra lite til mye.

I den første delen av studien deltok 97 HO-studenter som svarte gruppevis på en spørsmålssliste, samt fire HO-praksislærere via to gruppeintervjuer. I den andre delen av studien deltok til sammen 26 praksislærere og 27 studenter fra FBIE i digitale samtaler med universitetslærer via Zoom i forbindelse med oppfølging av studenter i pedagogisk praksis. Alle de 124 studentene og 30 praksislærerne samtykket til å bidra i studien, og til at empiri kunne benyttes til forskningsformål. Prosjektet ble vurdert som ikke meldepliktig av Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, da det ikke ble benyttet lydopptak, og siden ingen personopplysninger ble samlet inn.

Tabell 1. Oversikt over innhenting av empiri

Tidspunkt	Hvem	Hva/hvordan
Del 1 2021–2022	97 studenter fra YFL HO Fire praksislærere i den videregående skolen ved HO	Spørsmålsslisten med åpne spørsmål ble besvart gruppevis med fire–fem studenter. To gruppeintervjuer med to informanter i hvert møte. Ett av intervjuene ble gjennomført i videregående skole, og ett ble gjennomført via Zoom.
Del 2 Vår 2022 Høst 2023	20 samtaler med til sammen 21 studenter og 20 praksislærere ved FBIE	Nettbaserte samtaler via Zoom med universitetslærer, praksislærer og student sammen.
Vår 2024	Seks samtaler med seks praksislærere og seks studenter i FBIE	Nettbaserte samtaler via Zoom med universitetslærer, praksislærer og student sammen.

Gruppesamtaler med HO-studenter

Gruppesamtaler med spørsmålssliste ble valgt som forskningsmetode for å få tilgang til studentenes erfaringer og refleksjoner rundt pedagogisk praksis. Slike samtaler gjør det mulig å fange opp en bredde av meninger og erfaringer som kan være vanskelige å få frem gjennom individuelle samtaler (Kvale & Brinkmann, 2015). Krueger og Casey (2000) understreker at gruppedynamikken kan inspirere deltakere til dypere refleksjoner, siden samtalen kan fremkalle perspektiver som den enkelte kanskje ikke hadde uttrykt alene. Samtidig peker han på at metoden har begrensninger som kan føre til at noen vegrer seg for å ytre avvikende meninger i grupper. For å motvirke dette dilemmaet var gruppesamtalene styrt slik at alles stemmer skulle komme frem og i tillegg bli ledet av tematikken i spørsmålsslisten.

Vi valgte gruppestørrelser på fire–fem studenter, som kan skape en trygg og inkluderende atmosfære samtidig som man kan unngå at noen dominerer diskusjonen (Krueger & Casey, 2000). Etter gruppesamtalene fylte studentene ut spørsmålsslisten, som besto av 14 åpne spørsmål. Utviklingen av spørsmålene baserte seg på erfaringer som studenter tidligere har formidlet gjennom arbeidskrav knyttet til pedagogisk praksis. Temaer berørte områder som hvordan observasjonsuken ble gjennomført, erfaringer med veiledning, hvordan de samarbeidet med praksislærer om undervisning, beskrivelser av læringsutbytte og hvilke utfordringer de møtte i praksis. Gruppesamtalene ble gjennomført umiddelbart etter pedagogisk praksis for å sikre at studentene hadde sine erfaringer friskt i minnet. Spørsmålsslisten ble før samtalen gjort tilgjengelig for studentene på læringsplattformen Canvas, men studentene leverte besvarelsene i papirform for å sikre anonymitet. Hver gruppe fikk to timer til disposisjon.

Intervjuer med praksislærere på HO

For å få tilgang til praksislærerens erfaringer og refleksjoner rundt sin praksislærerrolle gjennomførte vi to gruppeintervjuer med fire praksislærere høsten 2021 og høsten 2022. Hvert intervju inkluderte to praksislærere fra HO og ble gjennomført av to forskere. Intervjuguiden ble utformet med utgangspunkt i egne erfaringer vi universitetslærere har hatt med praksisoppfølging, i tillegg til studentenes beskrivelser fra pedagogisk praksis. Ved å inkludere spørsmål som inviterte til åpne refleksjoner, kunne vi i tråd med Kvale og Brinkmann (2015) sin anbefaling skape en dialog som bidro til å belyse praksislærerens oppfatninger av egen rolle, utfordringer

i veiledningen og hvordan hen opplevde samarbeidet med lærerutdanningsinstitusjonen. Den ene forskeren sto for intervjuene, mens den andre noterte fortløpende og kunne stille oppfølgings spørsmål.

Samtaler mellom universitetslærer, praksislærer og student innen FBIE

I perioden 2022–2024 ble det gjennomført 26 digitale samtaler via Zoom, der en universitetslærer, en student og en praksislærer ved utdanningsprogrammet FBIE deltok i hver samtale. Ved å benytte betegnelsen «samtale» i stedet for «intervju» ønsket vi å understreke en mindre formell, men dialogisk tilnærming der både student og praksislærer fikk rom til å dele og reflektere. Den uformelle tilnærmingen bidro til en åpen atmosfære for utveksling av erfaringer. Ifølge Johannessen et al. (2021) er gruppesamtaler en egnet metode for å utforske deltakernes forståelse av et tema. Dynamikken i gruppen kan fremme refleksjon og innsikt. Hver samtale hadde en varighet på rundt en time og omhandlet pedagogisk praksis.

Våren 2024, etter påbegynt forskning, ble det i tillegg gjennomført seks digitale samtaler mellom universitetslærer, praksislærer og student via Zoom. Det var derfor mulig å stille spesifikke spørsmål for å få mer detaljert innsikt i praksislæreres forståelse og utøvelse av lærerutdannerrollen og om deres opplevelse av praksislærerrollen. Underveis ble det fortløpende tatt notater som ble gjenstand for analysen. Samtalen mellom universitetslærer, praksislærer og student kan på grunn av det asymmetriske maktforholdet ha ført til at studentene uttrykte seg annerledes enn de ville ha gjort i en individuell samtale, noe som kan ha påvirket validiteten i forskningen.

Analyseprosess

I utgangspunktet hadde vi en deduktiv inngang til empirien, da vi var opptatt av praksislæreres identitet og rolleforståelse, slik Mead (1913, 1934) beskriver teorien om selvet. Analysen ble gjennomført i tråd med de seks fasene i tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006).

I første fase skaffet vi oss oversikt over materialet ved å lese gjennom empirien og drøfte innholdet i fellesskap. I andre fase identifiserte vi koder i tekstene fra de transkriberte intervjuene, samtalene og svar fra spørsmålslistene. Denne kodingen gjennomførte vi manuelt ved hjelp av veggplakater, utklipp fra transkripsjonen og Post-it-lapper for å sortere innholdet. Hver mening eller hvert begrep vi syntes var relevant for

problemstillingen, ble kodet fra et praksislærerperspektiv som for eksempel «vil være en drøfter i veiledningen» og «ønske om å være en rollemodell». Fra studentperspektivet ble det valgt kategorier som for eksempel «savnet refleksjon i veiledningen» og «fikk ikke bli kjent med klassen før undervisning».

I fase tre begynte vi å utvikle foreløpige kategorier, som «rollemodell», «bygge bro mellom teori og praksis», «samarbeid med lærerutdanningen», «uklare forventninger», «utøvelse av rollen» og «veiledning». Flere av kategoriene hadde overlappende innhold som ble tydelig gjennom videre koding og diskusjon. For eksempel viste det seg at «utøvelse av rollen», «veiledning» og «rollemodell» ofte beskrev ulike sider ved praksislærerrollen, mens «uklare forventninger» og «rollekonflikt» delvis viste til samme utfordringsbilde.

I fase fire ble kategoriene gjennomgått på nytt, kombinert og revidert. Tematiske fellestrekk og relevans for forskningsspørsmålet ble vurdert, og kategoriene ble redusert til fire: «utøvelse av rollen», «veiledning», «vurdering» og «samarbeid med lærerutdanning». I fase fem gjennomførte vi en ny runde med analyse og refleksjon. Her identifiserte vi undertemaer til de to overordnede kategoriene som belyste de to dimensjonene i forskningsspørsmålet; 1) hvordan praksislærere forstår rollen som lærerutdanner, og 2) hvordan de utøver praksislæreroppdraget. Fase seks innebærer å presentere våre resultater tematisert med utgangspunkt i de to hovedkategoriene som ble utviklet i analysen.

Repstad (1993) beskriver hvordan forskeren balanserer mellom nærhet og distanse i kvalitativ forskning. Siden vi forsker i vårt eget felt, har det vært viktig å ivareta en viss distanse i forskerrollen, spesielt i analysefasen (Kvale & Brinkmann, 2015; Patton, 2015), for å unngå å lete etter bekrefteiser på antakelser vi allerede hadde. Denne distansen har hjulpet oss med å utfordre egne forforståelser og med å sikre en kritisk tilnærming til materialet. Gjennom en systematisk og åpen analyseprosess kunne vi unngå å projisere våre egne erfaringer, men heller være nysgjerrige på empirien. Samtidig gir insider-perspektivet oss unike muligheter til å oppdage koblinger og nyanser i empirien som en outsider ikke nødvendigvis ville fanget opp. Gjennom for eksempel vår kjennskap til praksisfeltet og YFL-danningen har vi kunnet identifisere spesifikke utfordringer og behov som ellers kunne blitt oversett. Vi har vært bevisst på å balansere dette insider-perspektivet gjennom refleksjon og åpne diskusjoner, slik Repstad (1993) anbefaler.

Resultater

Kapittelet er strukturert i to hoveddeler der vi presenterer resultatene i tråd med forskningsspørsmålets to ledd, med en utdyping gjennom flere undertemaer. De to leddene i forskningsspørsmålet er: 1) Hvordan praksislærer forstår rollen som lærerutdannere, og 2) hvordan de utøver praksislæreroppdraget.

Målet er å presentere resultater som synliggjør kompleksiteten i praksislærerrollen, og å belyse hvordan profesjonell identitet og rolleforståelse kommer til uttrykk i praksis og danner grunnlaget for den påfølgende drøftingen.

Hvordan rollen som praksislærer blir ervervet og forstått

Her presenteres resultatene med følgende undertemaer: tildeling av praksislærerrollen, praksislærer som relasjonsbygger og praksislærer som rollemodell.

Hvordan praksislæreroppdraget blir ervervet, kan ha betydning for hvordan rollen som praksislærer blir forstått. Det ser ut til å være vanlig at yrkesfaglærere blir forespurt av sin leder om å ta ansvar for YFL-studenter i pedagogisk praksis. Det synes ofte å være slik at oppdraget er basert på et frivillig valg som springer ut fra yrkesfaglærerens egen motivasjon. Denne motivasjonen kan blant annet handle om at praksislærer betrakter oppdraget som en mulighet for faglig og personlig læring og utvikling som en praksislærer sa det: «[...] jeg får påfyll.» Eller slik en annen praksislærer sa: «[...] studenten har med egne ideer – det er inspirerende.»

Resultatene viser videre at en yrkesfaglærer kan bli pålagt praksislæreroppdraget, noe som kan føre til at oppfølgingen ikke er initiert som følge av yrkesfaglærerens egen motivasjon. Selv om utdanningsmyndighetene ønsker at praksislærere har veilederkompetanse og kunnskap om lærerutdanning, blir ikke slik kompetanse nevnt som vesentlig i utvelgelsen til praksislæreroppdraget. Derimot ser det ut som at praktisk erfaring med veiledning av studenter er et viktig kriterium ved utvelgelse til oppdraget.

I empirien finner vi at både avdelingsledere og kolleger i skolen er positive til å veilede YFL-studenter i praksis. Likevel fremstår ikke ansvaret for YFL-studenter som et felles ansvar for hele praksisskolen. Resultatene viser at ledelsen ved skolene er lite involvert i arbeidet med YFL-studentenes praksisopplæring. Avdelingsledere er aktive i YFL-studentenes praksis når

oppgaven som praksislærer tildeles, slik en praksislærer uttrykte: «Det er den eneste gangen avdelingsleder har noe med YFL-student og praksislærer å gjøre, de spør ikke hvordan det går.»

I vår studie er praksislærere i yrkesfag opptatt av å være relasjonsbyggere. De ønsker å bidra til trygghet og støtte for YFL-studentene gjennom god informasjon og tid til planleggingsmøter. Relasjonsbyggingen beskrives av praksislærere som å være tilgjengelig fordi, som en lærer sa det: «[...] en må trygge studenten.» Dette innebærer også at de ønsker å behandle YFL-studentene med respekt, noe dette utsagnet er et eksempel på: «Vi ugle-ser ikke studenten, og vi leter ikke etter feil.» Studentene uttrykker derimot at de ikke tør å utfolde seg fordi de er redde for å gjøre feil som kan få konsekvenser for vurderingen. Videre fremkommer det at praksislærere benytter erfaringer fra blant annet egen studietid i sin praksislærerfunksjon, slik dette eksempelet kan tyde på: «[...] da jeg var i praksis, var det å skrive på tavla noe av det vanskeligste jeg skulle gjøre.» Dermed var dette noe praksislæreren valgte som vesentlig innhold for studenter hen veiledet.

Resultatene våre antyder at en del praksislærere, særlig innen FBIE, ønsker å være gode rollemodeller og mener det innebærer å bli observert i egen undervisning for å synliggjøre for studentene de læreroppgaver som utføres i og utenfor klasserommet. Studenter fra HO-fag viste til at de opplevde å stå alene med planlegging av undervisningen og med å utarbeide undervisningsplaner eller veiledningsdokumenter, uten praksislæreres involvering. Dette kan indikere at ikke alle praksislærere anser planlegging av undervisning sammen med YFL-studenter som en del av det å være rollemodell, og synliggjøre for studentene hvordan de begrunner pedagogiske og didaktiske valg.

Praksislæreres utøvelse av rollen

Her vil vi presentere resultater med følgende undertemaer: veilederrollen, vurdering av studenter og samarbeid mellom praksisfeltet og YFL-utdanningen samt navigering mellom ulike roller.

Empirien viser videre at praksislærere fremhever særlig to oppgaver de mener at de legger vekt på i arbeid med YFL-studenter. Den ene oppgaven handler om det å være veileder, mens den andre er forbundet med å vurdere og godkjenne YFL-studentene for å sikre kvalitet i lærerprofesjonen.

Et sentralt resultat er spenningen mellom hvordan praksislærere selv beskriver veilederrollen, og hvordan YFL-studenter opplever den i praksis.

Når det gjelder veiledning, viser praksislærere til at de i veiledningssamtale med YFL-studenter ønsker dialog og mener det er vesentlig å være lyttende, slik en praksislærer beskrev: «Jeg ønsker å være en drøfter.» Ifølge flere av YFL-studentenes beskrivelser stemmer denne påstanden i mindre grad. Det blir for eksempel ikke gjennomført en samtale der forventninger til veiledningen og praksisperioden mellom partene blir avklart. Selv om praksislærere i vår empiri beskriver seg selv som sparringpartnere, etterlyste YFL-studentene mer tid og mulighet til å reflektere.

I veiledningen stilte praksislærere få spørsmål og etterspurte sjelden sammenhenger til forskning eller styringsdokumenter. Derimot fikk YFL-studentene tilbakemelding på arbeid som var utført, og praksislærerne understrekte betydningen av å «være åpen og ærlig, gi tips og råd». Ut fra slike utsagn kan man anta at YFL-studentene får mindre tid og mulighet til å reflektere over egne opplevelser og erfaringer rundt sin utøvelse av yrkesfaglærerrollen. Dette kan tyde på at praksislærere ikke vektlegger refleksjon og kritisk analyse som en vesentlig del av praksislæreroppdraget. Konsekvensen av denne praksisen kan bli at YFL-studenter selv må koble teori og praksis til meningsfulle sammenhenger.

Mange praksislærere oppfatter ikke planlegging av undervisning sammen med student som en viktig del av veiledningen. Imidlertid oppgir flere at de har en kontrollfunksjon der de gjennomgår planene som studentene har utarbeidet til undervisningen: «I forkant av undervisningen er min rolle å lese igjennom undervisningsplaner og oppgavetekster [...]» YFL-studenter bekrefter dette, og viser til at de utarbeidet planer for undervisningen, ofte uten å samarbeide med praksislærere, og at den ble sendt praksislærere for gjennomsyn og justeringer. Didaktiske problemstillinger blir i mindre grad gjenstand for kritiske drøftinger.

En annen oppgave praksislærere ser på som viktig, handler om å vurdere YFL-studentenes innsats og godkjenne hvilke YFL-studenter som er egnet til å bli yrkesfaglærere. Dette er også en oppgave de opplever som et stort ansvar, særlig når mye av oppfølgingen fra lærerutdanningen i større grad foregår digitalt. Praksislærere mente at det å vurdere om YFL-studenter er egnet til læreryrket, gjøres blant annet gjennom observasjon når YFL-studenter gjennomfører lærerarbeid. En praksislærer sa at hen trekker seg tilbake for å observere YFL-studentene og elevene og lar studentene løse utfordringer selv, og «[...] må stå i det. Jeg hjelper de på vei så de ikke går på snørra».

Studien avdekker at praksislærere har ulik forståelse knyttet til vurdering av YFL-studenter i praksis. Praksislærere uttrykte at vurderingskriteriene fungerer godt som verktøy for å vurdere om studenten har bestått praksis, og de opplevde i liten grad utfordringer med å anvende disse i sin vurderingspraksis. YFL-studenter formidlet imidlertid et annet bilde. De opplevde at praksislærere var usikre på hvordan vurderingskriteriene kan forstås, og viste til store variasjoner i bruken av dem. Flere studenter uttrykte at vurderingen var preget av at kriteriene kan misforstås, noe som kan slå ut i mange subjektive tolkninger, og at mange praksislærere mangler forståelse for hva som ligger i henholdsvis høy, middels og lav måloppnåelse. En student beskrev det slik: «De lager sine egne tolkninger av vurderingskriteriene, og har meninger om at høy måloppnåelse ikke kan oppnås før i siste studieår.» Som et tiltak ønsket studentene at universitetslærere og praksislærere sammen bør foreta en gjennomgang av vurderingskriteriene. Samlet sett kan erfaringene tolkes som et uttrykk for at en del praksislærere og YFL-studenter oppfatter det som uklart hvordan de skal vurdere, og hva innholdet i vurderingsarbeidet skal være.

Resultatene antyder at utfordringene med veiledning og vurdering kan spores til at samarbeidet mellom praksisfeltet og YFL-utdanningen ikke fungerer tilfredsstillende. Majoriteten av praksislærerne ønsker tettere samarbeid med både universitetslærere og administrasjonen. Dette var et gjennomgående tema i intervjuer og samtaler med praksislærere, og det var også noe YFL-studenter trakk frem i sine refleksjoner. Her kan det synes som om det ligger et ønske om flere møtepunkter mellom praksislærere og lærerutdanningsinstitusjonen.

Både YFL-studenter og praksislærere anbefaler mer kontakt mellom læringsarenaene, spesielt før praksis starter. Praksislærere uttrykte behov for mer informasjon om for eksempel progresjonen i studiet og avklaring om målet med YFL-studentenes observasjon av praksislærer og elever. Videre viste de til at informasjonsmøter i regi av lærerutdanningsinstitusjonen foregår i arbeidstiden, noe som gjør det vanskelig for praksislærere å delta.

Videre beskrev praksislærere at det er utfordrende å finne frem til nødvendig informasjon. De uttalte at lenker på nettsider ikke fungerer, og at «man havner i en slags loop [...] uten at man finner det man vil ha av dokumenter». Mange YFL-studenter bekreftet denne oppfatningen med utsagn som: «Dårlig system, vanskelig å bruke det.» Dette mener de fører

til at informasjonen fra lærerutdanningsinstitusjonen blir lite brukt, og at den digitale informasjonen ikke kommer frem til rette vedkommende. I tillegg stilte praksislærere spørsmål ved den økte bruken av digital studentoppfølging: slik en praksislærer sa det: «Oppfølging digitalt [...] er ok, men vi ønsker helst fysiske besøk.»

Praksislærere uttrykte tydelig at det ikke er lett å ta kontakt med universitetslærere, for eksempel i tilfeller der YFL-studenter ikke mestrer pedagogisk praksis. Denne utfordringen gjaldt blant annet i en situasjon der det ble vurdert ikke å godkjenne en YFL-students kvalifikasjoner: «En gang måtte jeg stryke en student, og da hadde jeg ikke noe særlig kontakt med universitetet. Jeg samarbeidet med andre lærere her på skolen. Skulle nok ha tatt kontakt med universitetet da.»

Dette utsagnet antyder at samhandlingsrutiner for praksisoppfølging ikke fungerer tilfredsstillende. Selv om ansvaret for YFL-studenter i praksis ikke synes å være et felles ansvar for kollegiet i praksisskolen, uttrykte praksislærere at det var mer nærliggende å diskutere studentsaker med kolleger på egen arbeidsplass fremfor med representanter fra lærerutdanningsinstitusjonen. Dette kan indikere at lærerutdanningsinstitusjonen ikke anses som en foretrukken part å samhandle med i spørsmål som angår YFL-studenter.

Ved analyse av YFL-studentenes utsagn finner vi eksempler som kan tolkes som at praksislærere står i konflikt mellom praksislærerrollen og yrkesfaglærerrollen. Ofte prioriterer praksislærere elevenes utvikling fremfor YFL-studentenes læring. Dette skjer blant annet når praksislærere gjennomfører samtaler med enkeltelever, eller når de tar vikartimer mens YFL-studentene blir stående alene med ansvar for elever. Da vi stilte praksislærere i FBIE spørsmål om de opplevde denne typen rollekonflikter, uttalte en av dem: Nei det har jeg aldri tenkt på.». Andre svar fra praksislærerne kan tyde på at de løser rollekonflikter ved å velge enten praksislærerrollen eller yrkesfaglærerrollen, slik disse to eksemplene viser: «Elevene er nærmest [...]». Og: «Nå er jeg praksislærer – studentene er i fokus, hovedoppgaven nå er studentene.» En utfordring for praksislærere som ble trukket frem var: «Det kan oppstå dilemmaer der studenten også er kollega.» Dette skjer når studenter gjennomfører praksis på egen arbeidsplass. Det kan oppleves vanskelig å skulle gi negative tilbakemeldinger, eller å skulle vurdere at en nær kollega ikke får godkjent pedagogisk praksis. Her er praksislærer imidlertid mer bevisst på at det eksisterer en rollekonflikt.

Drøfting

Hensikten med studien var å undersøke hvordan praksislærere forstår og utøver sin lærerutdannerrolle. Resultatene fra vår studie viser at praksislærere oppfatter veiledning, vurdering samt det å være relasjonsbygger og rollemodell som sentrale oppgaver ved oppfølging av studenter i pedagogisk praksis. Dette funnet samsvarer med tidligere forskning i grunnopplæringen (Munthe & Ohnstad, 2008; Nilssen, 2009; Ulvik & Smith, 2018, 2019; Ulvik et al., 2021; Amdal & Mastad, 2022). Samtidig tyder resultatene på at praksislærere i tilknytning til veiledning og vurdering av studenter ikke alltid er like bevisst sin lærerutdannerrolle.

I det følgende drøftes resultatene i lys av tidligere forskning og Mead (1913, 1934) og Katz og Kahn (1978) sin identitets- og rolleteori.

Hvordan praksislærerrollen blir tildelt, kan påvirke hvordan oppdraget forstås og utføres. Til tross for at det er ønskelig med både veilederkompetanse, fagkompetanse og kunnskap om lærerutdanning (Forskrift om endring i forskrift om rammeplan for yrkesfaglærerutdanningen, 2023; Nilssen, 2009), fremkommer det i vår studie at formell veilederkompetanse ikke alltid vektlegges. I stedet tillegges tidligere erfaring som praksislærer større vekt. En praksislærer som kun baserer sin praksislærerrolle på erfaringer, for eksempel fra egen lærerutdanning, kan reagere på utfordringer med det Schein (1987) beskriver som «lærte responser». Dermed kan praksislærer utilsiktet kunne videreføre utdatert kunnskap på feltet og beholde eller videreføre uønskede praksiser, noe også Weick (1976) peker på som en risiko.

Ifølge rolleteori har omgivelsenes forventninger til rollen betydning for rolleutførelsen (Katz & Kahn, 1978; Lunenberg et al., 2014; Mead, 1934). I vår empiri er det mye som tyder på at praksislærere oppfatter forventningene og normer fra lærerutdanningen som lite tydelige. Uklarhet rundt hvordan rollen skal utføres, signaliseres i vår empiri blant annet i forbindelse med at YFL-studentene opplever at praksislærere tolker vurderingskriteriene svært ulikt. Samtidig mener praksislærerne selv at de er lette å forstå. Et annet eksempel fra empirien er at praksislærere overlater til studentene selv å finne sammenhenger mellom teori og praksis uten drøfting og refleksjon. Dette eksemplet kan knyttes opp mot Mead (1934) sin teori om at «jeg» ikke har blitt til «meg» gjennom en refleksiv prosess. Oppgaven som lærerutdanner har ennå ikke blitt en del av deres selvoppfatning, noe som kan være et uttrykk for at de ikke er bevisst sin lærerutdannerrolle.

En utfordring for praksislærere er at de forholder seg til flere samtidige roller, som fagarbeider, yrkesfaglærer og lærerutdanner, og at de møter forventninger fra både elever, studenter og lærerutdanningsinstitusjonen (Sarastuen, 2020). Denne «trippelrollen» kan føre til interrollekonflikter, eksempelvis når praksislærer må velge mellom oppfølging av enten elever eller YFL-studenter. I empirien finner vi også eksempler på intrarollekonflikter (Katz & Kahn, 1978), som er konflikter innenfor en spesifikk rolle, for eksempel der praksislærer opptrer som lærerutdanner for egne kolleger i praksis på egen arbeidsplass.

I vår studie finner vi også eksempler på at praksislærere ikke opplever at det oppstår rollekonflikter mellom å være praksislærer og å være yrkesfaglærer, noe som kan bety at slike konflikter ikke eksisterer. Samtidig kan det tolkes som at praksislærerne ikke har et bevisst forhold til rollene. Mead (1934) beskriver fenomenet som det ubevisste «jeg». Her kan man tenke seg at praksislærer (jeg-et) ikke har reflektert over hvor identiteten og lojaliteten til de ulike rollene ligger. Når det har skjedd en bevisstgjøring ved en selvrefleksjon fra «jeg» til «meg» (Mead, 1913), blir det i mindre grad antakelser og ubevisste faktorer som styrer handlingene i utførelsen av lærerutdanneroppdraget. Askjem (1996) viser til at utviklingen av en profesjonell identitet innebærer selvforståelse rundt egen kompetanse, verdier og holdninger. En klart definert yrkesrolle kan føre til at praksislærer raskere kan utføre og prioritere arbeidsoppgaver og roller.

Manglende rolleforståelse kan føre til usikkerhet, blant annet i tilknytning til hvordan veiledning og vurdering gjennomføres. Ifølge Katz og Kahn (1978) kan rollekonflikter skape rollestress og kan føre til at praksislærere i slike situasjoner kan velge å innta enten en perifer eller en passiv rolle. Eller de kan, slik vi finner eksempler på i vår empiri, løse rollekonflikten ved å forholde seg til bare én av rollene. Da vil den yrkesidentiteten de opplever som nærmest, være avgjørende for hvilken rolle de velger å gå inn i (Katz & Kahn, 1978). Våre resultater viser at praksislærere prioriterer elever fremfor studenter når de må velge mellom arbeidsoppgaver, slik også Ulvik og Smith, (2018, 2019) fant i sine studier. Denne tendensen minner om det Koskela og Ganser (1998) fant, om at studentoppfølging var en sekundær oppgave for praksislærere. Dette kan indikere at lærerutdannerrollen fortsatt er en del av det ubevisste «meg», og at den ennå ikke har blitt en del av det bevisste «meg-et» (Mead, 1913). For å kunne håndtere disse rollekonfliktene er det avgjørende at praksislærere har reflektert over, er bevisst på og godtar sin YFL-utdannerrolle.

Resultatene fra vår studie indikerer at praksislærere opplever sterkere tilknytning til praksisfellesskapet på egen skole enn til lærerutdanningen, noe som kommer til uttrykk blant annet når praksislærere, fremfor å ta kontakt med lærerutdanningsinstitusjonen, velger å diskutere utfordringer de har med oppfølging av YFL-studenter, med sine nærmeste kolleger. Hos Andreasen (2019) finnes det likevel støtte for at samarbeid med andre praksislærere på egen arbeidsplass kan bidra til å utvikle lærerutdanneridentitet i det praksisfellesskapet de står nærmest.

Utdanningsmyndighetene har definert praksisskolene og lærerutdanningene som likeverdige lærerutdannere (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det å utvikle en lærerutdanneridentitet tar tid (Ulvik & Smith, 2018), og Trent (2013) mener i tillegg at det er en komplisert prosess. I tillegg er praksislæreroppdraget en sammensatt og utfordrende oppgave. Derfor kan det være en ulempe at praksisperiodene i yrkesfaglærerutdanningen gjennomføres i avgrensede og korte perioder på tre til fem uker, noe som kan forsinke eller hindre utvikling av en stabil yrkesfaglærerutdanneridentitet.

Sosialisering til lærerrollen starter ofte før den formelle lærerutdanningen og er gjerne basert på personlige skoleerfaringer (Nilssen, 2018; Arfwedson, 1994). For praksislærere i yrkesfag starter utviklingen av identiteten som lærerutdanner muligens noe senere enn hos andre lærerutdannere da yrkesfaglærere i gjennomsnitt starter sine lærerstudier i en alder av ca. 40 år (Grande et al., 2014). I empirien finner vi eksempler på at erfaringer fra egen lærerutdanning påvirker hva de legger vekt på i sin utøvelse av praksislærerrollen. Andre faktorer som her viser seg å påvirke forståelsen og utøvelsen av lærerutdannerrollen, er praksislæreres forventninger om et fremtidig utbytte. Dette er også noe Mead (1934) fremhever som vesentlig i tilegnelse av en rolle. I vår studie beskriver praksislærerne at de forventer å oppnå personlig og faglig utbytte i sitt arbeid med yrkesfaglærerstudenter i praksis.

Manglende samarbeid mellom praksisfeltet og lærerutdanningen vil kunne påvirke utøvelsen av praksislæreroppdraget negativt. Munthe og Ohnstad (2008) sin studie viste at samarbeid med lærerutdanningen styrker praksislæreres identifikasjon med lærerutdannerrollen og gjøre det lettere å balansere mellom rollene. Dette forutsetter at samarbeidet vedlikeholdes gjennom sosial interaksjon. Amdal og Mastad (2022) viser til at praksislærere ofte ikke oppfatter samarbeid med lærerutdanningsinstitusjonen som en nødvendig del av praksislæreroppdraget. Andreasen (2019) uttrykker i tillegg at praksislærere vegrer seg for å samarbeide og

identifisere seg med *akademia*. I resultatene våre etterspør imidlertid praksislærerne mer informasjon og tettere kontakt med lærerutdanningsinstitusjonen, spesielt ved vurdering og veiledning av studenter. Dette ønsket taler for å styrke partnerskapet med YFL-utdanningen. I praksisfeltet uttrykkes det et behov for fysiske møter, da praksislærerne opplever at digital kommunikasjon ikke gir tilstrekkelig grunnlag for å forstå forventningene til praksislærerrollen. Manglende samhandling kan bidra til å svekke rolleforståelsen (Mead, 1913, 1934) og kan videre påvirke kvaliteten i praksisopplæringen.

Uten samhandling vil det være vanskelig å utvikle kollektive normer og å avklare rollene mellom praksisskoler og lærerutdanningsinstitusjonen, slik også Ulvik et al. (2021) beskriver. Manglende kommunikasjon og samarbeid mellom partene kan medføre at det ikke kommer i stand kollektive prosesser som bidrar til utvikling av en felles forståelse for oppgavene som skal utføres. Dette kommer spesielt frem i vurderingsarbeidet, der praksislærere og lærerutdanningsinstitusjonene har ulike oppfatninger av hvordan vurderingskriteriene som er utarbeidet av lærerutdanningen, skal forstås. Noe av det samme finner vi knyttet til ulikheter i forståelsen av hva veiledning av YFL-studenter innebærer, der praksislærer har en annen oppfatning enn lærerutdanningen legger opp til. Rolleteori understreker viktigheten av samarbeid og tydelig rolle- og ansvarsfordeling (Mead, 1913, 1934; Katz & Kahn, 1978).

For å utvikle en felles forståelse for hva samfunnsoppdraget i lærerutdanning innebærer, og for å avklare tydeligere rollefordeling, er det behov for flere samarbeidsarenaer og samhandlingsrom (Andreasen, 2019). Mead (1934) viser til at identitet utvikles i samhandling, der partene evner å ta den andres perspektiv. Slik samhandling vil i denne sammenheng kunne stimulere til gjensidig respekt og utvikling av en felles lærerutdanneridentitet. Dette innebærer at lærerutdanningsinstitusjonen og praksisfeltet må inngå i et aktivt samarbeid, fordi fellesskap og kollegialt samarbeid er nødvendig for utvikling av yrkesidentiteten (Fejes & Köpsén, 2014). Samarbeidet kan da dreie seg om innhold og kvalitet i utdanningen og må formaliseres og implementeres i begge organisasjonene. Manglende strukturer for samarbeid mellom praksisskole og lærerutdanningsinstitusjonen kan også resultere i rolleklarhet (Katz & Kahn, 1978), som videre kan utvikle seg til et gap mellom det som er formålet med YFL-utdanningen, og hvordan rollen som YFL-utdanner forstås og utøves.

Oppsummering og implikasjoner

Drøftingen synliggjør at praksislærere i YFL-utdanningen i stor grad ser veiledning, vurdering og det å være rollemodell og relasjonsbygger som sentrale oppgaver, men at mange i liten grad har en bevisst selvforståelse i sin lærerutdannerrolle. Hvordan rollen tildeles, og hvilke kvalifikasjoner som vektlegges, kan påvirke hvordan oppdraget forstås og utøves. Fraværet av formell utdanning for lærerutdannere og svak integrering i lærerutdanningsinstitusjonens praksisopplæring kan gjøre det vanskelig å utvikle en stabil lærerutdanneridentitet. Flere praksislærere prioriterer egne elever foran studentene, noe som kan knyttes både til rollekonflikter og til at lærerutdannerrollen ikke er integrert i deres profesjonelle selvforståelse. Samtidig uttrykkes det i studien et ønske om mer samarbeid, tydeligere forventninger og kontakt med lærerutdanningsinstitusjonen, særlig knyttet til veiledning og vurdering. Dette ønsket peker på behovet for tydelig rolleavklaring og felles forståelse gjennom strukturerte samarbeidsformer som grunnlag for profesjonsutvikling og kvalitetsheving i praksisopplæringen, i tråd med intensjonen i L2025 (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I lærerutdanning har det til nå blitt lagt stor vekt på å tilby praksislærere veilederutdanning der det er lagt vekt på teknikker og metoder for god veiledning (Munthe et al., 2020). Slik veilederutdanning har vist seg å heve kvaliteten på studentenes praksisopplæring (Lejonberg, 2019). Ifølge Ulvik et al. (2021) gir praksislærere med veilederkompetanse færre råd og stimulerer til mer refleksjon. Å være lærerutdanner innebærer imidlertid mer enn å være en god veileder. I den grad det skal tilbys en formell utdanning for lærerutdannere, bør også temaer som rolleforståelse og yrkesidentitet inngå. Det viktigste vil likevel være å fremheve betydningen av et forpliktende samarbeid mellom lærerutdannere i skolen og i lærerutdanningsinstitusjonene. Et tett samarbeid vil ha betydning for utøvelsen av oppdraget som YFL-utdanner, både for praksisfeltet og ved lærerutdanningsinstitusjonene.

Studien gir flere implikasjoner om hva som kan styrke kvaliteten i YFL-studentenes praksisopplæring. Praksislæreres lærerutdannerrolle må tydeliggjøres og anerkjennes, noe som krever både individuell refleksjon og institusjonell tilrettelegging. Formell kompetanseutvikling, tydelige forventninger og forpliktende samarbeid mellom praksisfeltet og lærerutdanningsinstitusjonene er nødvendige forutsetninger for å utvikle en

profesjonell lærerutdanneridentitet. Praksisopplæringen bør være en integrert del av YFL-utdanningen. Hovedansvaret for initiativet bør ligge hos lærerutdanningsinstitusjonene, men begge parter har felles ansvar for å videreutvikle innhold og kvalitet i utdanningen.

Forfatterbiografier

Kjersti Johnsen er førstelektor ved OsloMet – storbyuniversitetet ved Institutt for yrkesfaglærerutdanning (YLU), hvor hun underviser og veileder studenter ved bachelorutdanning for yrkesfaglærere i helse- og oppvekstfag. Hun har lang erfaring med undervisning og veiledning i videregående skole. Hennes forskningsinteresser er yrkesopplæring med vekt på samarbeid og nettverksbygging mellom universitet, skole og arbeidsliv. Dette inkluderer deltakelse i prosjekter som ReCarol og «Lærerutdanningsskoler i yrkesfaglærerutdanningen» (LUSY). I tillegg er hun engasjert i prosjektet «Økt studentutveksling for yrkesfaglærerutdanning» (SØKUT).

Kaija-Liisa Magnussen er førstelektor ved OsloMet – storbyuniversitetet ved Institutt for yrkesfaglærerutdanning (YLU), hvor hun underviser og veileder studenter ved bachelorutdanning for yrkesfaglærere i helse- og oppvekstfag. Hennes forskningsinteresser er innen yrkesopplæring, og hun er medlem av forskningsgruppen Samarbeid skole – arbeidsliv – universitet. Hun har publisert og formidlet forsknings- og utviklingsarbeid på nasjonale og internasjonale konferanser. Hun har erfaring fra utviklingsarbeid i yrkesfaglærerutdanningen, særlig knyttet til samarbeid med praksisfeltet og internasjonalisering gjennom prosjektene «Lærerutdanningsskoler i yrkesfaglærerutdanningen» (LUSY) og «Økt studentutveksling for yrkesfaglærerutdanning» (SØKUT).

Torill Hammeren Møllerhagen er universitetslektor ved OsloMet – storbyuniversitetet ved Institutt for yrkesfaglærerutdanning (YLU). Hun underviser og veileder studenter ved bachelorutdanningen for yrkesfaglærere ved frisør, blomster, interiør og utstillingsdesign (FBIE) og håndverk, design og produktutvikling (HDP). Hun har lang erfaring med undervisning og veiledning fra opplæring i videregående skole. Forskningsinteresser er særlig knyttet til det yrkesfaglige feltet og samarbeid mellom universitet, skole og arbeidsliv. Hun har deltatt i flere forsknings- og utviklingsarbeider både i videregående skole og ved OsloMet.

Referanser

- Amdal, I. I. & Mastad, L. B. T. (2022). Forståelsen av lærerutdannerrollen blant skolebaserte lærerutdannere i Norge. *Acta Didactica Norden*, 16(1), Artikkel 16. <https://doi.org/10.5617/adno.9154>
- Andreasen, J. K., Bjørndal, C. R. P. & Kovač, V. B. (2019). Being a teacher and teacher educator: The antecedents of teacher educator identity among mentor teachers. *Teaching and Teacher Education*, 85, 281–291. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.011>
- Arfwedson, G. (1994). Nyare forskning om lärare: Presentation och kritisk analyse av huvudlinjer i de senaste decenniernas engelskspråkiga lärarforskning. *Didactica*, 3. Högskoleförlaget vid Lärarhögskolan i Stockholm.
- Askjem, S. (1996). *Helse- og sosialarbeidernes yrkesroller*. Tano Aschehoug.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 5–28. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00091-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00091-4)
- Fejes, A. & Köpsén, S. (2014). Vocational teachers' identity formation through boundary crossing. *Journal of Education and Work*, 27(3), 265–283. <https://doi.org/10.1080/13639080.2012.742181>
- Grande, S. Ø., Lyckander, R. H., Landro, J. & Rokkones, K. (2014). *Frem i lyset: En kartlegging av status og behov for lærerutdanning for yrkesfag* (Rapport). Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Herudsløkken, K., Schaug, R. M. & Schwencke, E. (2019). Praksislærerens utfordringer, dilemmaer og muligheter: Mer yrkesrelevant og meningsfull praksisperiode for PPU-y-studentene. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 4(1), 196–219. <https://doi.org/10.7577/sjvd.3342>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt.
- Johnsen, K. & Magnussen, K.-L. (under utgivelse). Faglig ensomhet i praksisfellesskapet: Yrkesfaglærerstudenters erfaringer med pedagogisk praksis. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*.
- Katz, D. & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organisations* (2. utg.). John Wiley & Sons.
- Koskela, R. A. & Ganser, T. (1998). The cooperating teacher role and career development. *Education*, 119(1), 106–125. ED380445.pdf
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research* (3. utg.). SAGE Publications.
- Forskrift om endring i forskrift om rammeplan for yrkesfaglærerutdanningen trinn 8–13 (FOR-2023-06-30-1238). (2023). *Lovdata*. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-03-18-291>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanning 2025: Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene* (Strategi). https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net_11.10.pdf
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg., T. M. Andersen & J. Rygge, Overs.). Gyldendal Akademisk.
- Lejonberg, E. (2019). Hvordan påvirker veilederutdanningene utøvelse av veilederrollen? En analyse av forventninger uttrykt i styringsdokumenter, forskning og faglitteratur. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 4(1), 1–16. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v4i1.1383>
- Lunenberg, M., Dengerink, J. & Korthagen, F. (2014). *The professional teacher educator: Roles, behaviour, and professional development of teacher educators*. Sense Publishers.
- Mead, G. H. (1913). The social self. *Journal of Philosophy, Psychology & Scientific Methods*, 10(14), 374–380. <https://doi.org/10.2307/2012910>
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society: From the standpoint of a social behaviorist*. University of Chicago Press.

- Munthe, E., Ruud, E. & Malmo, K.-A. S. (2020). *Praksisopplæring i lærerutdanninger i Norge: En forskningsoversikt* (KSU-rapport 1/2020). Kunnskapssenter for utdanning, Universitetet i Stavanger.
- Munthe, E. & Ohnstad, F. O. (2008). Ensomme svaler? En studie av praksisskolelæreres rapportering om identitet, kollektivitet og gjennomføring av praksisopplæringsperioder. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(6), 471–485. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2008-06-06>
- Nilssen, V. L. (2009). Lærer og øvingslærer – om utvikling av dobbel yrkesidentitet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(2), 135–146. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2009-02-06>
- Nilssen, V. (2018). *Praksislæreren* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- OsloMet. (2025, 24.Juni) *Praksisguide for YFL – yrkesfaglærerutdanningen, kull 2022, 2023 og 2024*. <https://student.oslomet.no/praksisguide-yfl-2022>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods: Integrating theory and practice* (4. utg.). SAGE Publications.
- Repstad, P. (1993). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag* (2. utg.). Universitetsforlaget
- Rokkones, K. L., Landro, J. & Utvær, B. K. (2019). Bachelorutdanning for yrkesfaglærere, i et historisk og utviklingsorientert perspektiv. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 8(3), 141–159. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.188314>
- Sarastuen, K. N. (2020). Som å ta av seg verktøybeltet: Kontraster og metaforer i overgangen fra fagarbeid til yrkesfaglærerutdanning. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 10(2), 63–80. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2010263>
- Schaug, R. M. & Herudsløkken, K. (2019). Undervisning og undervisningspraksis i yrkesfaglærerutdanning. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 4(1), 53–80. <https://doi.org/10.7577/sjvd.3218>
- Schein, E. H. (1987). Organisasjonskultur og ledelse: Er kulturendring mulig. Libro.
- Smith, K. (2011). The multi-faceted teacher educator: A Norwegian perspective. *Journal of Education for Teaching*, 37(3), 337–349. <https://doi.org/10.1080/02607476.2011.588024>
- Trent, J. (2013). Becoming a teacher educator: The multiple boundary-crossing experiences of beginning teacher educators. *Journal of Teacher Education*, 64(3), 262–275. <https://doi.org/10.1177/0022487112471998>
- Universitets- og høgskolerådet. (2018). *Nasjonale retningslinjer for 3-årig yrkesfaglærerutdanning*. https://www.uhr.no/_f/p1/ie588da7c-a777-49d8-8695-1e25a0f254ac/nasjonale-retningslinjer-for-trearig-yrkesfaglærerutdanning-godkjent-140618.pdf
- Ulvik, M. & Smith, K. (2018, 26. oktober). Lærerutdanneres profesjonelle utvikling. *Utdanningsforskning*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/larerutdanneres-profesjonelle-utvikling/>
- Ulvik, M. & Smith, K. (2019). Teaching about teaching: Teacher educators' and student teachers' perspectives from Norway. I J. Murray, A. Swennen & C. Kosnik (Red.), *International research, policy and practice in teacher education: Insider perspectives* (s. 123–137). Springer.
- Ulvik, M., Eide, L., Helleve, I. & Kvam, E. K. (2021). Praksisopplæringens oppfattede og erfarne formål sett fra ulike aktørperspektiv. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 15(3), 19–37. <https://doi.org/10.23865/up.v15.2949>
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1–19. <https://doi.org/10.2307/2391875>

KAPITTEL 12

Videreutvikling av lærerutdanneres profesjonskunnskap og organisasjonslæring gjennom selvstudietilnærming

Nina Aakernes¹ Førsteamanuensis, OsloMet – storbyuniversitetet

 <https://orcid.org/0000-0001-5122-9073>

Torill Hammeren Møllerhagen Universitetslektor, OsloMet – storbyuniversitetet

Rosaline Mary Schaug Førstelektor, OsloMet – storbyuniversitetet

Abstract: In this chapter, we discuss how a self-study approach and the establishment of a *free space* can further develop teacher educators' professional knowledge and form the basis for organizational learning. The role of teacher educators is complex and multifaceted. They not only teach future teachers but also conduct independent research and are expected to meet the profession's demands for practical expertise and to be capable of handling tasks spontaneously. In an academic culture that emphasizes individual careers and rapid achievement, teacher educators may face feelings of loneliness, stress, and frustration.

At the core of the self-study approach is a deliberate and systematic investigation of one's professional practice, accompanied by reflection, to foster knowledge that enhances practice. Self-studies have evolved to emphasize collective processes and highlight the importance of local experiences in advancing the profession of teacher educators. By linking the self-study approach to organizational learning, we highlight the following research question: *How can a self-study approach contribute to further developing teacher educators' professional knowledge and form the basis for organizational learning?*

1 Aakernes er kapittelets førsteforfatter og har hatt ansvaret for den overordnede utformingen av kapitlet. Medforfatterne Møllerhagen og Schaug har bidratt i diskusjoner om utforming samt skriving av innholdet i kapitlet. Samtlige har godkjent den endelige versjonen.

The authors' experiences participating in a self-study group showed that the group process, with emphasis on reflective dialogue, significantly contributed to individual and collective professional development. However, these experiences have contributed only minimally to organizational learning. Therefore, we discuss how collaboration in *free space* can foster collective change processes and enhance organizational learning in universities and colleges.

Keywords: self-study, free space, organizational learning, teacher educators

Introduksjon

I dette kapitlet setter vi søkelys på hvordan en selvstudietilnærming blant lærerutdannere i universitets- og høyskolesektoren kan bidra til videreutvikling av profesjonskunnskap og til organisasjonslæring. Kapitlet er et vitenskapsteoretisk bidrag til en diskusjon om hvordan erfaringer gjort på individ- eller gruppenivå, kan bidra til læring og utvikling for organisasjonen som helhet. Underveis i kapitlet presenterer vi empiriske eksempler fra egne erfaringer med deltakelse i en selvstudiegruppe over en periode på atten måneder. Vi ønsker å løfte denne diskusjonen fordi vi har opplevd at en selvstudietilnærming hvor en gruppe lærerutdannere som jobber mot felles mål eller med felles utfordringer gjennom utprøving av tiltak, refleksive dialoger og etablering av gjensidig tillit, kan bidra til profesjonell selvforståelse og videreutvikling av profesjonskunnskap.

Imidlertid har vi opplevd at våre erfaringer i liten grad har påvirket organisasjonskulturen på instituttet, selv om vi har møtt interesse for selvstudiegruppens arbeid blant kolleger og har presentert selvstudier i ulike sammenhenger. Derfor ønsker vi å diskutere muligheter for at videreutvikling av den enkelte lærerutdanneres profesjonskunnskap, gjennom for eksempel selvstudier, kan bidra til organisasjonslæring.

Videre i kapitlet vil vi først redegjøre for begrepet selvstudier i lærerutdanningen, og for hvordan denne tilnærmingen kan bidra til lærerutdanneres profesjonsforståelse og videreutvikling av profesjonskunnskap. Vi setter derfor søkelys på lærerutdanneres profesjonelle identitet og utvikling. Deretter presenterer vi organisasjonslæring og frirombegrepet, slik det beskrives av hovedsakelig Olav Eikeland (2012, 2013). Avslutningsvis diskuterer vi hvordan organisasjonslæring og -utvikling kan knyttes sammen med videreutvikling av den enkelte lærerutdanneres profesjonskunnskap.

Selvstudier i lærerutdanningen

Selvstudier i lærerutdanningen handler om at lærerutdannere forsker i egen praksis med ønske om å forbedre profesjonsutøvelsen og styrke og videreutvikle profesjonskunnskapen (LaBoskey, 2004; Loughran, 2004). Fordi lærerutdanningspraksisen stadig er i endring, handler ikke selvstudier om å utvikle oppskrifter eller å komme frem til noen fasit for hvordan profesjonell lærerutdanning skal gjennomføres (Zeichner, 2007). Selvstudier handler derimot om at lærerutdannere gjennom systematiske undersøkelser av egen praksis utvikler seg som reflekterende praktikere (Schön, 1995). På den måten kan selvstudier bidra til profesjonell vekst og til større trygghet knyttet til å være i endring og påta seg nye oppgaver (Latta & Buck, 2007). Det epistemologiske utgangspunktet for selvstudier er at praktikerens egne erfaringer er utgangspunktet for forskning og kunnskapsutvikling (Dinkelman, 2003; LaBoskey, 2004; Pinnegar & Hamilton, 2009). Dette innebærer at man som lærerutdanner definerer hvilke spørsmål som er interessante for forskning og kunnskapsutvikling, med utgangspunkt i praktikerens kjennskap til og forståelse av forskningskonteksten (Cochran-Smith & Lytle, 2011).

Selvstudier karakteriseres ved at de er igangsatt på eget initiativ, er systematiske og interaktive, og ved at de setter søkelys på forbedringer (LaBoskey, 2004). Ved at praktikerens egne erfaringer er utgangspunkt for kritisk og systematisk undersøkelse, har selvstudier som forskningstilnærming potensial til å bidra til bedre forståelse av og endring av praksis (Berry, 2007). Lærerutdanneres utvikling av profesjonell kompetanse er på den ene siden lokal og kontekstuell. På den andre siden kan kritisk refleksjon over lokale erfaringer bidra til kunnskapsutvikling om lærerutdanning i et større perspektiv (LaBoskey, 2004). Blant selvstudieforskere er det forventninger om at lokale erfaringer deles og diskuteres i større fellesskap, slik at de kan bidra til kunnskapsutvikling om lærerutdanning (Zeichner, 2007).

Utgangspunktet for selvstudier blant lærerutdannere er som regel en situasjon som oppleves av praktikerens som utfordrende, og det er disse utfordringene som ligger til grunn for forskningsinteressen og kunnskapsutviklingen (LaBoskey, 2004; Pinnegar & Hamilton, 2009). For å møte utfordringene ønsker praktikerens å undersøke muligheten for å endre egen profesjonsutøvelse (Dinkelman, 2003). På denne måten kan krevende situasjoner bidra til økt profesjonell selvforståelse og videreutvikling av

profesjonskunnskap (Chang et al., 2016). Også opprettelsen av vår selvstudiegruppe høsten 2019 skjedde med utgangspunkt i egenerfarte profesjonelle utfordringer.

Gruppen ble opprettet i forbindelse med gjennomføringen av en skolebasert 15 studiepoengs praksislærerutdanning med vekt på veiledning i regi av innovasjonsprosjektet «Lærerutdanningskoler i yrkesfaglærerutdanningen» (LUSY). LUSY-prosjektet er utført som et samarbeid mellom Institutt for yrkesfaglærerutdanning ved OsloMet og tre videregående skoler med målsetting om å utvikle samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjon og lærerutdanningskoler om forsknings- og utviklingsarbeid. Praksislærerutdanningen ble gjennomført studieåret 2019–2020 ved en av prosjektets samarbeidsskoler, og målsettingen med utdanningen var å styrke praksislærernes formelle og reelle kompetanse i veiledning av lærerstudenter og kolleger samt å styrke samarbeidet mellom universitet og videregående skole. Intensjonen med praksislærerutdanning var også å bidra til å nå målsettingen i *Lærerutdanning 2025 (L2025)* (Kunnskapsdepartementet, 2017) om høy kvalitet i praksisopplæringen. Utdanningen ble gjennomført ved skolen i personalets møtetid, slik at samtlige lærere fikk anledning til å delta. Gjennom en slik tilnærming ble det også lagt til rette for å styrke skolens profesjonsfellesskap, og for å bidra til at skolen kunne utvikle seg som lærende organisasjon.

Forfatterne og ni kolleger fungerte som gruppeveiledere for lærerne som deltok i utdanningen. Imidlertid ble oppstarten av utdanningen fremskyndet på grunn av justeringer av årshjulet ved samarbeidsskolen, noe som førte til at det ble kort tid til grundig forberedelse før oppstart. Forfatterne hadde heller ikke tidligere erfaring med å undervise og veilede i tråd med programplanen for utdanningen. Denne situasjonen førte til at vi opplevde lite eierskap til programplanen og var usikre på forventningene til oss som veiledere for praksislærerne, noe som preget hvordan vi opplevde at vi mestret våre nye roller. Følgende sitat fra Ninas logg er beskrivende for vår felles opplevelse av oppstarten av veilederutdanningen:

Jeg har virkelig ikke forstått hva min rolle skal være. Det tror jeg skyldes at jeg ikke har vært med i planleggingen av kurset og ikke kjenner programplanen. Det har vært liten tid til forberedelse, og jeg har ikke hatt mulighet til å sette meg inn i programplanen.

Selv om det etter hvert ble lagt til rette for at vi kunne bruke det månedlige forskningsgruppemøtet til å gjennomgå planer og veiledningsøvelser,

opplevde vi ikke dette som tilstrekkelig forberedelse til å utføre oppgaven slik vi ønsket. Vi hadde et felles behov for å bruke tid på å forstå programplanen og forberede oss til å lede gjennomføringen av veiledningsøvelsene ut over den tiden som var avsatt fra instituttets side. Det var derfor våre erfaringer som praktikere og egne behov i arbeidshverdagen som var vårt felles utgangspunkt for å etablere gruppen (LaBoskey, 2004).

Innenfor selvstudietilnærmingen står samarbeid og kollektive prosesser sentralt, og samarbeidet kan ta ulike former (Bodone et al., 2004). I begynnelsen besto vårt samarbeid av diskusjoner og felles gjennomgang av programplanen for å få større eierskap til den, og av felles forberedelse til gruppeveiledningen som skulle gjennomføres i studiet. Vi opplevde at vi hadde behov for å utvikle veiledningsøvelsene og gjøre dem til våre egne, samt diskutere og reflektere over materialet som skulle anvendes. Samarbeidet i gruppen førte til at vi opplevde det enklere å bevege oss ut av komfortsonen og stå i en ny krevende situasjon, slik Martin og Dismuke (2015) beskriver erfaringer fra samarbeidsprosesser om planlegging og refleksjon.

Etter diskusjoner i gruppen fant vi ut av vi delte en nysgjerrighet på selvstudier som forskningstilnærming. Vi ble derfor enige om at vi ønsket å utforske om en slik tilnærming kunne bidra til videreutvikling av vår profesjonskunnskap gjennom økt profesjonell selvforståelse og innsikt i våre verdier som lærerutdannere. Det som begynte som en planleggingsgruppe der vi jobbet med å få større eierskap til programplanen for veilederutdanningen og våre nye veilederroller, utviklet seg derfor til en selvstudiegruppe med jevnlig møter, loggskrivning, systematisk erfaringsdeling og kollektiv refleksjon (Aakernes et al., 2024).

Selvstudieforskere har en pragmatisk tilnærming til produksjon av empirisk materiale, og de tar i bruk de(n) metoden(e) som er best egnet for å forstå praksis i den spesifikke konteksten der forskningen foregår (Pinnegar & Hamilton, 2009, s. 99). I tråd med det epistemologiske utgangspunktet for selvstudier vil forskningskvaliteten være knyttet til studiens troverdighet og vil innebære grundig dokumentasjon, transparens og integritet i forskningsprosessen (Goodnough et al., 2020; Pinnegar & Hamilton, 2009). Det legges derfor vekt på å presentere konkrete erfaringer fra praksis slik at disse kan være gjenstand for andres kritiske vurdering (LaBoskey, 2004).

Blant selvstudieforskere er det vanlig å skrive refleksive logger for å dokumentere prosessen, og vi valgte å skrive forskerlogger i tidsrommet oktober 2019 til april 2021. Loggene ble skrevet i forbindelse med

veiledningen av praksislærerne i utdanningen, etter møter i selvstudiegruppen og ved refleksjoner vi gjorde oss underveis i perioden. Prosessen med å skrive logger og bruke dem som utgangspunkt for reflekterende dialog i gruppemøtene utviklet seg til en syklisk individuell og kollektiv prosess som bidro til større forståelse for våre verdier som lærerutdannere. En slik syklisk prosess som bidrar til individuell og kollektiv kritisk refleksjon, kan bidra til økt profesjonsforståelse og til videreutvikling av profesjonskunnskap (O'Dwyer et al., 2019). Viktige forutsetninger for at en selvstudiegruppe kan fungere på denne måten, er at medlemmene av gruppen klarer å skape en atmosfære som er bygd på tillit, slik at gruppemedlemmene kan være åpne og ærlige om egen usikkerhet, og om hva som oppleves som krevende (Bullock & Bullock, 2020; Loughran, 2004). Våre erfaringer er at det var en vesentlig side ved gruppeprosessen at vi lyttet til hverandre med ønske om å forstå andres og egne opplevelser. Slike samtaler krever investering av tid og engasjement ut over det vanlige klappet på skulderen og fraser som «dette går så bra, dette fikser du» (Aakernes et al., 2024).

Videre er det viktig at deltakerne er villige til å investere tid i reflekterende samtaler og i å bli kjent med hverandre (East & Fitzgerald, 2006). Det er vanskelig å se for seg at man kan lykkes med å bygge den nødvendige tilliten i gruppen hvis det oppleves som at enkelte av gruppemedlemmene har for dårlig tid og er mest interessert i å haste videre til nye gjøremål. Tilliten i vår gruppe ble etablert ved at vi tok hverandre på alvor og var villige til å investere tid i gruppemøtene. Vi erfarte at det var avgjørende for gruppeprosessen at vi hadde gjentatte diskusjoner om de samme temaene, og at nettopp disse gjentakelsene bidro til at vi kunne se situasjoner fra nye vinkler, noe som bidro til blant annet å avdekke våre verdier som profesjonelle lærerutdannere (Aakernes et al., 2024).

Enkelte selvstudieforskere setter spørsmålsteget ved om den konkurransepregede akademiske kulturen hvor kortsiktig måloppnåelse og målstyring står sentralt, er et hinder for denne typen forskning, som har som hovedformål å utvikle lærerutdanneres egen praksis og profesjonskunnskap (Bodone et al., 2004). Vår bruk av tid til samtaler om opplevelse av egne profesjonelle utfordringer kan derfor forstås som et brudd med den rådende akademiske kulturen. I academia er det forventet at man skal sette søkelys på egen mestring og måloppnåelse, gjerne i konkurranse med andre, og tid er alltid et knapphetsgode. Imidlertid kan investering av tid til selvstudier og til kollektiv profesjonsutvikling skape muligheter til å takle en presset arbeidshverdag. Selvstudier kan derfor ses som en

form for motstand mot den rådende kulturen i akademia (Nielsen & Nielsen, 2006) ved at lærerutdannere retter oppmerksomhet mot seg selv og kolleger som hele mennesker, ikke som profesjonelle supermennesker (Aakernes et al., 2024).

Lærerutdanneres profesjonelle selvforståelse og utvikling

Innen lærerutdanningsforskningen ses lærerutdanneres profesjonsutvikling som regel i sammenheng med deres profesjonelle selvforståelse (Kelchtermans, 2009). Ifølge Kelchtermans (2009) er lærerutdannerens profesjonelle selvforståelse knyttet til hvordan de forstår og fortolker seg selv som profesjonsutøvere. Den profesjonelle selvforståelsen er ikke statisk, men endres og videreutvikles i en pågående prosess basert på et samspill mellom selvpoppfatningen, den konteksten man er involvert i, interaksjoner med andre, tidligere og nåværende erfaringer og hva som vurderes som viktig i utførelsen av arbeidet (Beijaard et al., 2004; Canrinus et al., 2012). Videre definerer Kelchtermans (2009) den profesjonelle selvforståelsen som bestående av fem elementer som er tett sammenvevd: selvbilde, selvfølelse, jobbmotivasjon, forståelse av arbeidsoppgaver og perspektiver på fremtiden.

De fleste lærerutdannere definerer seg selv som lærere for lærere, og deres selvforståelse er derfor nært knyttet til hvordan de forstår denne oppgaven, og til hva de mener er nødvendig og meningsfullt for å gjøre en god jobb som lærer (Smith, 2011). Videre er forståelsen av oppgaven knyttet til en overbevisning om hva som er god utdanning, og verdisynet er knyttet til hvordan man kan ha en positiv innvirkning på studenters læringsutbytte (Kelchtermans, 2009). Lærerutdannerens selvforståelse vil derfor utvikles over tid gjennom en dynamisk prosess hvor lærerutdanneren forsøker å forstå seg selv som lærer ved å skape mening ut fra egne erfaringer i ulike kontekster (Kelchtermans, 2009; Kelchtermans et al., 2018). Kelchtermans (2009, s. 260) beskriver det som at lærerutdannerne utvikler et personlig fortolkende rammeverk som gjennom karrieren fungerer som en linse de kan se på arbeidet gjennom for å skape mening, og som de kan handle innenfor. Rammeverket vil på den ene siden fungere som retningslinjer for hvordan lærerutdanneren fortolker gitte situasjoner og handler i dem. På den andre siden vil rammeverket endres og utvikles ut fra meningsfulle

interaksjoner i gitte kontekster (Kelchtermans, 2009, s. 261). Denne forståelsen innebærer at utvikling av lærerutdannerens selvforståelse vil være en syklisk, samvirkende prosess som påvirkes av for eksempel reaksjoner fra studenter, kolleger og ledere i gitte situasjoner, og av hvordan lærerutdanneren tolker og skaper mening i situasjonene.

Roller som lærerutdanner er imidlertid kompleks og mangfoldig og består også av forventet ekspertise fra praksisfeltet, en autonom forskerrolle samt forventet kapasitet til å kunne påta seg og mestre oppgaver ut fra universitets skiftende behov (Bouckaert & Kools, 2018; Loughran, 2014; Smith, 2011). Når man skal adressere lærerutdanneres selvforståelse, må man derfor ta hensyn til lærerutdanneres komplekse rolle. Forskning peker på at kompleksiteten i lærerutdanneres arbeidsoppgaver kan føre til at rollen er vagt definert, og til at det er mangel på klare forventninger (Smith, 2011). Kombinasjonen av en vagt definert rolle med tanke på oppgaver og ansvarsområder og manglende spesifikk forberedelse til å bli lærerutdanner gjør rollen krevende (Berry, 2016). Kompleksiteten i lærerutdannerrollen og mangelen på klare forventninger gjør overgangen fra lærer til lærerutdanner lang, vanskelig og utfordrende fordi mange lærerutdannere er usikre på hva en lærerutdanner er, og på hva som forventes av dem i de ulike kontekstene (Bouckaert & Kools, 2018; Loughran, 2014). At universitetene antar at lærerutdannere vet hva rollen innebærer og derfor overlater dem til å klare seg selv og tilbyr lite støtte, kan innebære at overgangen fra lærer til lærerutdanner er utfordrende (Berry, 2008). Forskning peker også på at lærerutdanneres profesjonelle utvikling er gjenstand for lite oppmerksomhet, noe som kan føre til manglende kollektiv profesjonsforståelse (Smith, 2010).

Lærerutdanneres profesjonelle utvikling vil derfor være preget av at de kan oppleve seg sårbare, ensomme, isolerte og neglisjerte (Berry, 2016). At lærerutdannere opplever at de er alene i ulike roller, og at de er usikre på hvordan de skal møte universitets forventninger, kan føre til stress, spenning og sårbarhet (Loughran, 2014). At universitetet overlater lærerutdannere til seg selv, kan også føre til at det oppleves krevende å påta seg nye roller og utføre arbeidsoppgavene i tråd med antatte forventninger. Gjennom de reflekterende samtalene i vår selvstudiegruppe oppdaget vi at det var nettopp det å bevege seg inn i en ny rolle som veileder, uten tilstrekkelig tid og mulighet til å utføre den i tråd med våre profesjonelle verdier, som førte til usikkerheten vi opplevde som veiledere i praksislærerutdanningen (Aakernes et al., 2024).

Etter hvert som møtene våre utviklet seg fra å være rene planleggingsmøter til å bli reflekssive dialoger (Kessels et al., 2011) hvor vi satte ord på egne opplevelser, utviklet vi en felles forståelse av at den usikkerheten og mangelen på kontroll vi opplevde som veiledere, handlet om at vår lærerutdannerrolle og ekspertise ble utfordret og truet, slik Nina beskrev i sin logg:

Jeg har tenkt en del over hvorfor jeg ikke trives i rollen som veileder i dette prosjektet. Jeg tror det handler om at det er uvant å ikke ha kontroll, ikke ha oversikt over hva som skal skje. Denne opplevelsen av usikkerhet utfordrer min rolle som profesjonsutøver. Det handler egentlig om mitt selvbylde, om hvordan jeg ser på meg selv og hvordan jeg ønsker at andre skal oppleve meg. Jeg liker ikke å virke uprofesjonell.

Ved å våge å sette ord på opplevelsen av usikkerhet og av ikke å strekke til og møte gjenklang hos de andre i gruppen forsto vi at vår noviserolle i praksislærerutdanningen brøt med vår *selvforståelse* (Kelchtermans, 2009) av hva det innebærer å være profesjonell lærerutdanner som mestrer ulike situasjoner. Ved å bevege oss ut av komfortsonen som erfarne lærerutdannere til å være noviser i en ny og ukjent veilerolle opplevde vi et spenningsforhold mellom mestring og usikkerhet, slik det beskrives av Berry (2007). Rosaline beskrev spenningsforholdet på denne måten:

Dette opplever jeg som å bli kastet ut i en situasjon uten særlig kompetanse. En litt rar følelse når jeg faktisk har mye kompetanse. Jeg er usikker, og samtidig tenker jeg at jeg har masse erfaring. Å lede prosesser med ansatte, det kan jeg fra lederjobb i videregående skole og forskjellig kursvirksomhet som jeg har ledet. Men likevel sitter jeg med en litt dårlig følelse, usikkerhet, vet ikke hva vi skal, eller jeg skal.

Imidlertid kan oppleve spenninger og utfordringer som lærerutdannere står overfor i krevende situasjoner, også skape mulighet for profesjonell utvikling (Chang et al., 2016). Det kan skje gjennom forsøk på å skape mening som kan gi rom for personlig vekst og større profesjonell selvforståelse. De reflekssive dialogene i vår gruppe, hvor vi kunne innrømme egen sårbarhet og usikkerhet, bidro til økt profesjonell selvforståelse og innsikt i våre verdier som lærerutdannere, noe som igjen bidro til vekst (Aakernes et al., 2024). En vesentlig erfaring fra selvstudiegruppen var at videreutviklingen av profesjonskunnskap var et resultat av en kollektiv prosess hvor vi tok ansvar for oss selv og hverandre. En gruppe som jobber mot felles mål eller med felles utfordringer gjennom utprøving av tiltak, reflekssive dialoger og gjensidig tillit, kan bidra til profesjonell selvforståelse og utvikling.

Vi definerte vår selvstudiegruppe som et frirom, slik det beskrives av blant andre Kessels et al. (2011). Vi skal derfor i neste delkapittel redegjøre for hvordan frirombegrepet kan knyttes til organisasjonslæring (Eikeland, 2012, 2013; Eikeland & Berg, 1997, s. 32–34).

Organisasjonslæring gjennom frirom

Hvis en organisasjon skal ha mulighet til å være endringsdyktig, må organisasjonslæring stå sentralt (Eikeland, 2013). Ifølge Eikeland er organisasjonslæring en måte å lære på, gjennom en kollektiv og erfaringsbasert prosess hvor kunnskap utvikles og deles i organisasjonen. I organisasjonslæring er man opptatt av hvordan man skal lære, hvem som skal lære, og hva som skal læres, og av anerkjennelse av kunnskap, uansett i hvilket ledd i organisasjonen den er utviklet (Eikeland, 2012, 2013).

Det settes søkelys på hvordan medarbeidere samarbeider, og på hvordan de gjør gjensidige tilpasninger til hverandre for å løse et problem for å forbedre kollektiv praksis (Eikeland & Berg, 1997, s. 35–37). Det er nettopp utvikling av kollektiv kunnskap gjennom gjensidig tilpasning for å forbedre kollektiv praksis som ifølge Eikeland (2013) er organisasjonslæring, for i en slik læringsprosess endres hele organisasjonen gjennom endrede relasjoner, arbeidsdeling og beslutningsstruktur.

Organisasjonslæring kan være komplisert og krevende i høyere utdanningsinstitusjoner, hvor det er mange ulike akademiske disipliner og en individuell arbeidskultur. Dessuten kan læreprosesser og organisasjonslæring utfordre hierarkiske organisasjonsmodeller og konvensjonelle oppfatninger om hvem som lærer hva, og hvordan, når og hvor de lærer (Eikeland, 2013). Imidlertid kan samarbeid i organisasjonen i form av utvikling av strategier, endring og tilpasning av praksis og endring av relasjoner føre til at ny kunnskap produsert i ulike disipliner, utvikles til kollektiv kunnskap. Derfor er det viktig at det skapes en organisasjonskultur for åpenhet der det er aksept for å gjøre og innrømme feil, og at man kritisk kan diskutere individuelle og kollektive svakheter og mulige forbedringer i fellesskapet (Eikeland & Berg, 1997, s. 37).

Eikeland fremmer en vekslingsmodell for organisasjonslæring som kan skape muligheter for utvikling av en slik organisasjonskultur. I modellen brukes begreper fra teaterverdenen til å forklare hvordan medarbeidere kan veksle mellom handling og refleksjon eller mellom å spille en rolle *på scenen* eller være ute av rollen *bak scenen* for refleksjon (Eikeland, 2013).

Bak scenen kan medarbeidere kritisk undersøke roller og oppgaver, borte fra hverdagsforpliktelser, og dermed fungerer å være bak scenen som et *frirom* utenfor opptredenen *på scenen*. I et frirom kan medarbeidere delta i kritisk dialog og refleksjon for å oppnå felles forståelse og utvikle idéer som, i sin tur, kan prøves ut på scenen (Eikeland, 2012, 2013; Eikeland & Berg, 1997, s. 32–34). I sin tilnærming til frirom tar Eikeland utgangspunkt i det greske ordet *skhole*, som betyr sted for refleksjon, for læring «par excellence», men også et fristed fra selve hverdagsoppgavene. Våre erfaringer med selvstudiegruppen er i tråd med denne beskrivelsen av frirom. I gruppemøtene var vi *bak scenen*, og vi kunne bruke tid til å diskutere egne erfaringer, samarbeide om å forstå programplanen og forberede oss til å lede gjennomføringen av veiledningsøvelsene som skulle foregå *på scenen*. Følgende utdrag fra Torills logg viser hvordan vekslingen mellom å være *bak* og *på scenen* førte til at vi utviklet et eierforhold til kursmaterialet og veiledningsoppgavene som skulle skje *på scenen*:

I forkant av neste samling hadde vi et planleggingsmøte der vi gikk nøye igjennom programmet for onsdagen med utgangspunkt i materialet vi hadde fått fra prosjektlederen. Vi modifiserte materialet vi hadde fått og lagde egne dokumenter for å få et eierskap til det som skulle gjøres i gruppene på onsdag.

I frirom er dialog viktig, fordi det er gjennom dialog dypere innsikt utvikles, basert på en bedre forståelse av hvordan ting faktisk fungerer (Eikeland, 2013). Eikeland ser på *skholes*, reflekterende frirom som en forutsetning for organisasjonslæring og for å oppnå høyt kunnskapsnivå på kollektiv basis. Denne tilnærmingen til frirom samsvarer med det filosofiske friromperspektivet som brukes av Kessels et al. (2011). Også disse forskerne tar utgangspunkt i det greske begrepet *skhole* samtidig som de legger betydelig vekt på at refleksiv dialog i frirom sammen med kolleger fremmer bedre mellommenneskelige forhold og dypere forståelse for egne og kollektive verdier. I tillegg indikerer de at når kolleger deltar i frirom, skapes en kultur preget av nærhet, åpenhet og tillit, og dermed kan konflikter og uenigheter unngås. Nettopp disse sidene ved frirombegrepet opplevde vi som vesentlige for vår utvikling i perioden vi møttes i selvstudiegruppen. Åpenheten og tilliten vi bygde, var avgjørende for den refleksive dialogen som lå til grunn for den profesjonelle selvforståelsen vi utviklet på individuell og kollektiv basis i perioden. Bak scenen, i frirommet, kunne vi være ærlige og måtte ikke vise oss som dem som mestret alt og tok utfordringene på

strak arm. Mulighetene til refleksiv dialog som denne atmosfæren skapte, førte både til at vi ble tryggere i veilederrollen på scenen og til større forståelse for egne profesjonelle verdier, og for hva som kan være truende for vår profesjonelle identitet som lærerutdannere.

Eikeland (2013) og Kessels et al. (2011) fremhever viktigheten av at organisasjoner skaper mulighet for frirom, slik at de kontinuerlig utvikler og endrer seg som autonome organisasjoner. Ifølge Eikeland fører forbedringer som utvikles gjennom en slik veksling, til utvikling av kollektiv organisasjonskunnskap (Eikeland 2012, 2013). Kessels et al. (2011) legger vekt på at et frirom er den første og viktigste betingelsen for endring i en organisasjon, og de beskriver frirommet som fylt med energi, forventninger, spenning og forsoning. Eikeland (2013) understreker at det kan være utfordrende å finne permanente muligheter innenfor en organisasjon til å etablere frirom for organisasjonslæring, og at det derfor er viktig å se på innhold og bruk av eksisterende møtetid samt mulighet til å etablere nye fora. Det må etableres strukturer for organisasjonslæring ved å skape fysiske rom og sette av tid til kollektiv refleksjon. Hvis man skal bruke eksisterende møtetid, må tiden avsettes spesifikt til kollektiv refleksjon og læring (Eikeland, 2012, 2013).

Som beskrevet innledningsvis har vi møtt interesse for selvstudiegruppens arbeid blant kolleger og har presentert våre erfaringer i ulike sammenhenger ved instituttet. Samtidig har våre erfaringer og vår kunnskapsutvikling i liten grad påvirket organisasjonskulturen og ført til læring og endring i organisasjonen. Det er imidlertid viktig å understreke at vår målsetting med selvstudiegruppen ikke var å endre organisasjonskulturen. Utgangspunktet for etablering av gruppen var felles opplevde utfordringer og behovet for å finne konkrete løsninger samt et ønske om individuell og kollektiv læring gjennom denne prosessen. Vårt samarbeid var derfor ikke forankret i ledelsen av LUSY-prosjektet eller instituttledelsen, men ble skapt på eget initiativ. Den individuelle akademiske arbeidskulturen gir også stor mulighet for valg av hvordan tiden avsatt til forskning, brukes, og vi valgte derfor å bruke en del av forskningstiden vår til å delta i selvstudiegruppen. Det bør også fremheves at mye av arbeidet i selvstudiegruppen skjedde under nedstengningen i forbindelse med covid-19-pandemien, da det var begrenset tilstedeværelse på campus og begrenset mulighet for uformelle samtaler med andre kolleger om våre erfaringer.

Vi mener imidlertid at våre erfaringer med profesjonsutvikling som følge av frirommet som ble skapt gjennom selvstudietilnærmingen, kan bære i

seg kimen til organisasjonslæring i etablerte organisasjoner. Avslutningsvis ønsker vi derfor å drøfte muligheter og hindringer for organisasjonslæring gjennom frirom i universitets- og høyskolesektoren i lys av våre erfaringer.

Organisasjonslæring – bidrag fra en selvstudietilnærming

Norske universiteter og høyskoler går utfordrende tider i møte på grunn av trangere økonomi, og det varsles om innsparinger som blant annet ansettelsesstopp, oppsigelser, omlegging av studieportefølje og endringer i ansattes arbeidsoppgaver (f.eks. Larsen & Tønnessen, 2024). Ved vårt institutt vil innsparingene i første omgang skje i form av kutt i bevilgningene til studieprogrammene. Dette fører til omlegging av undervisning og forenklinger i studentenes innleveringsoppgaver samt endring av lærerutdanneres praksisbesøk til digitale møter under studentenes pedagogiske praksis. I denne situasjonen vil det bli krevende for lærerutdannerne å være *på scenen* (Eikeland, 2013) fordi omleggingen av studieprogrammene kan komme i konflikt med hva lærerutdannerne anser som god utdanning, og dermed i konflikt med deres verdisyn, slik det beskrives av Kelchtermans (2009). I en slik situasjon vil det være en styrke å utvikle en kollektiv praksis for å kunne møte utfordringene og samarbeide om krevende prosesser (Eikeland & Berg, 1997).

Våre erfaringer tilsier at det i krevende profesjonelle situasjoner er vesentlig å forstå hva det er i situasjonen som utfordrer ens profesjonelle selvforståelse og verdisyn. Gjennom refleksive samtaler i et frirom bak scenen, slik det beskrives av Eikeland (2013) og Kessels et al. (2011), kan den enkelte bidra til kollektiv kunnskapsutvikling som bærer i seg kimen til endring i organisasjonen. På den måten kan den enkeltes frustrasjoner over situasjonen kanaliseres til kollektiv forståelse av hva som står på spill. En slik prosess forutsetter refleksiv dialog som fremmer bedre mellommenneskelige forhold og dypere forståelse for egne og kollektive verdier (Kessels et al., 2011). Vi setter derfor spørsmålsteget ved den tradisjonelle møtestrukturen hvor de ulike teamene blir forelagt endrede økonomiske rammer og blir satt til å gjøre endringer som ses på som teknisk-administrative. Denne praksisen kan ses i sammenheng med New Public Management i utdanningssektoren, hvor målet er effektivitet for knappest mulig ressurser, og hvor ansvaret for effektiviseringen delegeres til de enkelte medarbeiderne.

Dette er en organisasjonsmodell som står i motstrid til organisasjonslæring og videreutvikling av individuell og kollektiv profesjonskunnskap, slik det beskrives av blant andre Eikeland (2013).

Vi vil imidlertid understreke at ledelsen i LUSY-prosjektet ved flere anledninger forsøkte å oppmuntre instituttledelsen ved YLU til å legge til rette for dialogkonferanser om instituttets nye oppgaver som lærerutdanningsinstitusjon, slik det er beskrevet i L2025. Selv om det ble gjennomført et par slike konferanser i perioden, endte disse med å bli mer formidlingspreget enn preget av dialog og kollektiv læring. Resultatene fra dialogkonferansene, hvor det blant annet ble foreslått tiltak som endring av møtstruktur til mer lærende møter, ble i liten grad fulgt opp. Vi opplevde derfor at kollegiet ved instituttet ikke anså at konferansene førte til endring og utvikling av instituttet som lærende organisasjon. Eikeland (2013) legger vekt på at det er en viktig betingelse for at organisasjonen skal utvikle seg som lærende, at ledelsen legger til rette for læring og dialog, blant annet ved å organisere tid og rom for kollektiv refleksjon og for aktiv, demokratisk medvirkning fra deltakerne i organisasjonen.

På samme måte som Eikeland (2012, 2013) ser vi at det er krevende å finne muligheter til å etablere frirom i en organisasjon hvor det oppleves knapphet på tid. Våre erfaringer var at vi trengte fora som møttes ut over den møtetiden som var avsatt til forberedelse av veiledningen i praksislærerutdanningen. Vilje til å investere tid i kollektive prosesser var en vesentlig forutsetning for å skape et frirom som var preget av tillit og åpenhet, og som dermed kunne føre til individuell og kollektiv endring og utvikling. Vi mener derfor at det må vurderes om bruk av eksisterende møtetid kan endres, og at det må bygges møtestrukturer som kan fremme refleksiv dialog. Vi sitter ikke inne med fasitsvar på hvordan dette kan gjøres, men vi mener det er behov for bred dialog på instituttet, både om bruk av møtetid og om utviklingen av yrkesfaglærerutdanningene.

Erfaringer fra LUSY-prosjektet, slik de kommer frem i blant annet kapittel 5 i denne antologien, viser hvordan en skoleledelse kan legge til rette for at eksisterende møtetid kan brukes til systematisk erfaringsdeling rundt utviklingsprosjekter som foregår i kollegiet. Denne arbeidsformen har bidratt til organisasjonslæring og styrking av profesjonsfellesskapet, slik det beskrives av Eikeland (2013). Våre erfaringer tyder på at tradisjonen med formidlingspregede snarere enn dialog- og medvirkningspregede møter står sterkt i universitets- og høgskolesektoren, og at den kan være vanskelig å endre.

Å arrangere fremtidsverksteder, slik det beskrives av Schwencke (2017), kan være et utgangspunkt for demokratiske endringsprosesser i organisasjonen. Schwencke (s. 368) beskriver fremtidsverkstedet som en arena hvor man blant annet kan øke bevisstheten om verdier og bidra til å frigjøre folks oppfinnsomhet og sosiale fantasi, noe som kan føre til at man prøver ut nye handlinger. Ved å gjennomføre fremtidsverkstedets tre konkrete faser – kritikkfase (hva ønsker vi å forandre), utopifase (hvordan ser idealet ut) og realiseringsfase (hva må vi gjøre for å sette idéene ut i livet) (Schwencke, 2017, s. 369) – kan det legges til rette for at de ansatte oppdager nye løsninger og andre muligheter enn de som virker åpenlyse. Fordi det legges til rette for at deltakerne «kan gjøre erfaringer med reduserte maktforhold og kraften i utviklingen av kritikk, sosial fantasi og utforming av handlingsutkast» (s. 368), beskrives fremtidsverkstedet som et frirom.

Ved at den enkelte får mulighet til å delta i dialoger om egen profesjonelle selvforståelse og profesjonelle verdier som lærerutdanner, kan det skapes muligheter for utvikling av kollektive prosesser hvor det kan prøves ut løsninger innenfor nye økonomiske rammer. Imidlertid kan slike prosesser også føre til individuell og kollektiv profesjonsutvikling som resulterer i at lærerutdannere setter spørsmålsteget ved muligheten for profesjonsutøvelse i tråd med eget og kollektivt verdisyn i lys av utviklingstendensene i høyere utdanning. Det er viktig å se på økonomiske rammer som menneskeskapte, og å sette spørsmålsteget ved om innsparinger sektoren står overfor, står i motstrid til utvikling av utdanninger og forskning med god kvalitet. Som Hiim (2023) mener vi at styrking av lærerutdanneres profesjonskompetanse er av avgjørende betydning i en tid hvor deres verdisyn og autonomi er under press.

Forfatterbiografier

Nina Aakernes er førsteamanuensis ved OsloMet – storbyuniversitetet ved Institutt for yrkesfaglærerutdanning, hvor hun i hovedsak underviser ved masterstudiet i yrkespedagogikk. Hennes forskningsområder omfatter blant annet hvordan digitalisering og raske teknologiske endringer preger fag- og yrkesopplæring, samarbeid mellom universitet, skole og arbeidsliv samt utdanningsreformer.

Torill Hammeren Møllerhagen er universitetslektor ved OsloMet – storbyuniversitetet ved Institutt for yrkesfaglærerutdanning (YLU). Hun

underviser og veileder studenter ved bachelorutdanningen for yrkesfaglærere ved frisør, blomster, interiør og utstillingsdesign (FBIE) og håndverk, design og produktutvikling (HDP). Hun har lang erfaring med undervisning og veiledning fra opplæring i videregående skole. Forskningsinteresser er særlig knyttet til det yrkesfaglige feltet og samarbeid mellom universitet, skole og arbeidsliv. Hun har deltatt i flere forsknings- og utviklingsarbeider både i videregående skole og ved OsloMet.

Rosaline Mary Schaug er førstelektor ved OsloMet – storbyuniversitetet ved Institutt for yrkesfaglærerutdanning, hvor hun underviser ved praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag (PPU-y). Hennes forskningsområder har søkelys på læring i praksisfelt og praksislærerrollen samt samarbeid mellom universitet og skole.

Referanser

- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Berry, A. (2007). Reconceptualizing teacher educator knowledge as tensions: Exploring the tension between valuing and reconstructing experience. *Studying Teacher Education*, 3(2), 117–134. <https://doi.org/10.1080/17425960701656510>
- Berry, A. (2008). *Tensions in teaching about teaching: Understanding practice as a teacher educator*. Springer. <https://doi.org/10.1007/1-4020-5993-0>
- Berry, A. (2016). Teacher educators' professional learning: A necessary case of «on your own»? I B. De Wever, R. Vanderlinde, M. Tuytens & A. Aelterman (Red.), *Professional learning in education: Challenges for teacher educators, teachers and student teachers* (s. 39–56). Academia Press.
- Bodone, F., Guðjónsdóttir, H. & Dalmau, M. C. (2004). Revisioning and recreating practice: Collaboration in self-study. I J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey & T. Russell (Red.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (s. 743–784). Springer.
- Bouckaert, M. & Kools, Q. (2018). Teacher educators as curriculum developers: Exploration of a professional role. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 32–49. <https://doi.org/10.1080/002619768.2017.1393517>
- Bullock, C. & Bullock, S. M. (2020). Exploring challenges to and from self-study methodology. I J. Kitchen, A. Berry, S. M. Bullock, A. R. Crowe, M. Taylor, H. Guðjónsdóttir & L. Thomas (Red.), *2nd International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (s. 483–505). Springer.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J. & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115–132. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0069-2>
- Chang, A., Neugebauer, S. R., Ellis, A., Ensminger, D., Ryan, A.M. & Kennedy, A. (2016). Teacher educator identity in a culture of iterative teacher education program design: A collaborative

- self-study. *Studying Teacher Education*, 12(2), 152–169. <https://doi.org/10.1080/17425964.2016.1192030>
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (2011). Commentary: Changing perspectives on practitioner research. *LEARNing landscapes*, 4(2), 17–23. <https://doi.org/10.36510/learnland.v4i2.381>
- Dinkelman, T. (2003). Self-study in teacher education: A means and ends tool for promoting reflective teaching. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 6–18. <https://doi.org/10.1177/0022487102238654>
- East, E. & Fitzgerald, L. M. (2006). Collaboration over the long term. I L. M. Fitzgerald, M. L. Heston & D. L. Tidwell (Red.), *Collaboration and community: Pushing the boundaries through self-study. Proceedings of the sixth international conference on self-study of teacher education practices* (s. 72–75). University of Northern Iowa.
- Eikeland, O. (2012). Action research and organisational learning: A Norwegian approach to doing action research in complex organisations. *Educational Action Research*, 20(2), 267–290. <https://doi.org/10.1080/09650792.2012.676303>
- Eikeland, O. (2013). Symbiotic learning systems: Reorganizing and integrating learning efforts and responsibilities between higher educational institutions (HEIs) and work places. *Journal of the Knowledge Economy*, 4, 98–118. <https://doi.org/10.1007/s13132-012-0123-6>
- Eikeland, O. & Berg, A. M. (1997). *Medvirkningsbasert organisasjonslæring og utviklingsarbeid i kommunene*. Kommuneforlaget.
- Goodnough, K., Arnold, C., Azam, S., Maich, K., Moghaddam, A., Penney, S. & Young, G. (2020). Cultivating a self-study community of practice: Reflections of faculty on issues of evolution and functioning. *Studying Teacher Education*, 16(2), 145–163. <https://doi.org/10.1080/17425964.2020.1737928>
- Hiim, H. (2023). Developing teacher professionalism in an era of neo-liberalism. I J. McNiff (Red.), *Representations of the academic: Challenging assumptions in higher education* (s. 135–150). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351053372-10>
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15(2), 257–272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Kelchtermans, G., Smith, K. & Vanderlinde, R. (2018). Towards an «international forum for teacher educator development»: An agenda for research and action. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 120–134. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1372743>
- Kessels, J., Boers, E. & Mostert, P. (2011). Free space and room to reflect. *Practical Philosophy*, 7, 48–64.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanning 2025: Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene* (Strategi). https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_nettt_11.10.pdf
- LaBoskey, V. K. (2004). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. I J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey & T. Russell (Red.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (s. 817–869). Springer.
- Larsen, H. & Tønnessen, E. (2024, 27. juni). 13 universiteter og høyskoler måtte tære på reservene. *Khrono*. <https://www.khrono.no/13-universiteter-og-hogskoler-matte-taere-pa-reservene/884633>
- Latta, M. M. & Buck, G. (2007). Professional development risks and opportunities embodied within self-study. *Studying Teacher Education*, 3(2), 189–205. <https://doi.org/10.1080/17425960701656585>
- Loughran, J. J. (2004). A history and context of self-study of teaching and teacher education practices. I J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey & T. Russell (Red.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (s. 7–40). Springer.
- Loughran, J. J. (2014). Professionally developing as a teacher educator. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 271–283. <https://doi.org/10.1177/0022487114533386>

- Martin, S. D. & Dismuke, S. (2015). Maneuvering together to develop new practices: Examining our collaborative processes. *Studying Teacher Education*, 11(1), 3–15. <https://doi.org/10.1080/17425964.2014.1001356>
- Nielsen, K. A. & Nielsen, B. S. (2006). Methodologies in action research. I K. A. Nielsen & L. Svensson (Red.), *Action and interactive research: Beyond practice and theory* (s. 63–88). Shaker.
- O'Dwyer, A., Bowles, R. & Ni Chróinin, D. (2019). Supporting collaborative self-study: An exploration of internal and external critical friendships. *Studying Teacher Education*, 15(2), 139–159. <https://doi.org/10.1080/17425964.2019.1600494>
- Pinnegar, S. & Hamilton, M. L. (2009). *Self-study of practice as a genre of qualitative research: Theory, methodology, and practice*. Springer.
- Schwencke, E. (2017). Kritisk Utopisk Aksjonsforskning (CUAR) og utfordringer i deltakende prosesser: Hvordan kan frirom og estetisk holdning bidra til å videreutvikle validiteten i aksjonsforskning?. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 358–377). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.17>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Smith, K. (2010). Professional development of teacher educators. I P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Red.), *International Encyclopedia of Education* (3. utg., s. 681–688). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00675-8>
- Smith, K. (2011). The multi-faceted teacher educator: A Norwegian perspective. *Journal of Education for Teaching*, 37(3), 337–349. <https://doi.org/10.1080/02607476.2011.588024>
- Zeichner, K. (2007). Accumulating knowledge across self-studies in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 36–46. <https://doi.org/10.1177/0022487106296219>
- Aakernes, N., Møllerhagen, T. H., Olstad, H. B. & Schaug, R. (2024). Creating a free space for professional development through collaborative self-study. *Studying Teacher Education*, 20(1), 4–20. <https://doi.org/10.1080/17425964.2023.2212683>

KAPITTEL 13

Styrking av yrkesfaglærerutdanningen gjennom gjensidig hospitering mellom ansatte ved universitet og videregående skole

Nina Aakernes¹ Førsteamanuensis, OsloMet – storbyuniversitetet

 <https://orcid.org/0000-0001-5122-9073>

Øyvind Granborg Universitetslektor, OsloMet – storbyuniversitetet

Christian Linna Myhrvold Avdelingsleder og lærer, Kuben videregående skole

Abstract: In the strategic document *Teacher Education 2025* and the government white paper 'Profession-oriented Education Programs', the government emphasises enhancing teacher education quality through collaboration between educational institutions and practical fields, including mutual secondments. This chapter explores how such secondment strengthens vocational teacher education by promoting a shared understanding among stakeholders.

Drawing on experiences from a two-year collaboration between a vocational education program in a secondary school involved in the 'Teacher Education Schools in Vocational Teacher Education' (LUSY) project and teacher educators in the postgraduate program for vocational teachers (PPUY), the study examines the impact of participants engaging in each other's environments.

The results, based on researcher logs and document analysis, suggest that involving vocational teachers in on-campus teaching strengthens the connection between the learning arenas. Additionally, the secondment of a PPUY teacher to a secondary school has provided updated insights into vocational training and

- 1 Aakernes er kapittelets forfatter og har hatt ansvaret for den overordnede utformingen av kapittelet. Medforfatterne Granborg og Myhrvold har bidratt i produksjon og analyse av det empiriske materialet, diskusjoner om utforming samt skriving av innholdet i kapittelet. Samtlige har godkjent den endelige versjonen.

Sitering: Aakernes, N., Granborg, Ø. & Myhrvold, C. L. (2025). Styrking av yrkesfaglærerutdanningen gjennom gjensidig hospitering mellom ansatte ved universitet og videregående skole.

I A. L. Sylte, E. B. Hellne-Halvorsen, H. Hiim & N. Aakernes (Red.), *Profesjonsrelevant lærerutdanning i samarbeid med praksisfeltet* (Kap. 13, s. 325–348). Cappelen Damm Akademisk.

<https://doi.org/10.23865/cdf.267.ch13>

Lisens: CC-BY 4.0

expectations for vocational teachers' professional knowledge. The results emphasise the need for a shared understanding of vocational didactics and improved collaboration among stakeholders in vocational teacher education.

Keywords: boundary crossing, secondment, vocational teacher education, collaboration

Introduksjon

Yrkesfaglærerutdanningen foregår i samarbeid mellom ansatte ved universitet eller høyskole og ansatte i yrkesfaglige utdanningsprogrammer i videregående skole. Mens universitetslærere underviser i pedagogikk og yrkesdidaktikk og følger opp studentenes arbeid med oppgaver, har praksislærere i videregående skole ansvar for veiledning og vurdering av studentene i pedagogisk praksis. Imidlertid er det en kjent utfordring for både yrkesfag- og allmennlærerutdanningene i Norge og internasjonalt at studentene opplever manglende sammenheng mellom den teoretiske kunnskapen de møter på campus, og den erfaringsbaserte kunnskapen de møter i pedagogisk praksis (Raaen & Thorsen, 2020; Smeby & Mausethagen, 2017).

Utfordringene med manglende sammenheng i lærerutdanningene kan knyttes til at universitet og skole er to ulike sosiokulturelle kontekster med ulike primæroppgaver, språk og logikker (Akkerman & Bakker, 2011). Mens kunnskapskulturen studentene møter på universitetet, beskrives som akademisk, beskrives kunnskapskulturen de møter i pedagogisk praksis i skolen, som erfaringsbasert (Smeby & Mausethagen, 2017). Denne ulikheten i kunnskapskultur kan gi seg utslag i manglende integrering av teori og praksis i lærerutdanningene og kan defineres som manglende *strukturell* og *begrepsmessig koherens* (Heggen & Raaen, 2014). Strukturell koherens handler om relasjonen mellom undervisningen på campus, og det som møter studentene i pedagogisk praksis. Begrepsmessig koherens viser til om det er konsistens i ulike språklige begreper som benyttes på tvers av læringsarenaene, og om disse begrepene bidrar til felles forståelse av hva som bør vektlegges i utdanningene (Hammerness, 2006; Heggen & Raaen, 2014).

For å skape bedre sammenheng i lærerutdanningene legges det vekt på å bringe disse to kunnskapskulturene sammen ved å styrke samarbeidet mellom dem (Emstad & Skoglund, 2023, s. 26). Et av forslagene i *Lærerutdanning 2025* til styrket samarbeid mellom aktørene i

lærerutdanningen er å ta i bruk delte stillinger og hospiteringsordninger som går begge veier mellom skole og universitet. Det er begrenset med forskning som har undersøkt hvordan hospitering blant lærerutdannere kan bidra til å styrke sammenhengen i lærerutdanningene. Derfor er det viktig å høste erfaringer gjennom konkrete forsøk med slike ordninger og å gjøre systematiske forskningsbaserte oppsummeringer av forsøkene. Kunnskap om hvordan det kan utvikles tettere samarbeid mellom universitet eller høyskole og praksisfelt gjennom gjensidig hospitering, kan bidra til styrking av kvaliteten i lærerutdanningen.

I dette kapittelet setter vi søkelys på erfaringene som ble gjort gjennom et toårig samarbeidprosjekt med gjensidig hospitering mellom avdelingen for informasjonsteknologi og medieproduksjon (IM) ved en av samarbeidsskolene i LUSY-prosjektet og lærerutdannere ved praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag (PPUY) ved universitetet. Kapittelet belyser forskningsspørsmålet: *Hvordan kan gjensidig hospitering mellom lærerutdannere og yrkesfaglærere bidra til utvikling av felles forståelse for innhold og praksis i yrkesfaglærerutdanningen?*

Den begrensede forskningen som fins på hospitering i lærerutdanningen, har i hovedsak satt søkelys på hvordan hospitering har bidratt til læreres og lærerutdannes profesjonsutvikling (for eksempel Badali & Housego, 2000; O'Donnell, 2024). Imidlertid understrekte Badali og Housego (2000) at hospiteringen gjorde ulikheten i kulturen på henholdsvis skolen og universitetet tydelig, noe som kan bidra til å synliggjøre viktigheten av å styrke den begrepsmessige koherensen i lærerutdanningen. Manglende begrepsmessig koherens kan føre til at det er krevende for studentene å se sammenheng mellom læringssynet fra pedagogiske teorier og synet som vektlegges i pedagogisk praksis (Hammerness, 2006). Ifølge Ulvik et al. (2021) kan studentene oppleve at teorien ved lærerutdanningen presenterer en idealisert verden, noe som fører til at den oppleves som lite relevant for virkeligheten de møter i skolen. Studentene kan også erfare at de ikke ser nytten av den pedagogiske teorien fordi de ikke forstår hvordan den kan anvendes direkte i praksisen i skolen, og de kan etterlyse undervisning som gir dem konkrete verktøy eller instruksjoner for handling (Raaen, 2017; Solomon et al., 2017). At studentene opplever manglende sammenheng i utdanningen, kan vanskeliggjøre utviklingen av helhetlig profesjonskompetanse (Hatlevik & Havnes, 2017).

En norsk kvalitativ intervjustudie fra PPUY viste at det skapte utfordringer for begrepsmessig koherens i studiet at praksislærere og

yrkesfaglærerstudenter hadde ulike syn på sammenhengen mellom teori og praksis (Herudsløkken et al., 2019; Schaug & Herudsløkken, 2019). Videre viste resultatene fra studien at praksislærerne var usikre på innholdet i programplanen for yrkeslærerutdanningen, at de opplevde at oppgavene yrkesfaglærerstudentene skulle gjennomføre i løpet av pedagogisk praksis, var for teoretiske, at informasjonen fra universitetet om praksisperioden var uklar, og at det var for lite kontakt med universitetet. Forskerne understreker behov for styrket samarbeid mellom universitet og praksislærere, og at utvikling av felles forståelse mellom aktørene om gjennomføring av pedagogisk praksis kan bidra til å styrke studentenes opplevde erfaring av sammenheng i studiet.

Et forsøk mellom universitet og utvalgte universitets- og partnerskoler om utvidet samarbeid med praksislærerne om veiledning av studentene i arbeidet med FoU-prosjekter viste at studentene hadde positive erfaringer med veiledningsprosessen, og at oppgavene hadde fått større oppmerksomhet på nytteverdi og relevans for skolen (Killengreen & Unhjem, 2024). Årsaken til at praksislærerne kunne være mer til stede i veiledningsprosessen i prosjektperioden, var at de var frikjøpt fra arbeidet på skolen en dag i uken (Killengreen & Unhjem, 2024, s. 103). Andre erfaringer fra partnerskap mellom lærerutdanningsinstitusjoner og skoler har synliggjort at det har vært utfordrende å få etablert samarbeid som er langsiktig (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Det har ofte vist seg at vellykket samarbeid er tidsbegrenset og avhengig av forbindelser mellom enkeltpersoner (Emstad & Skoglund, 2023), eller at det følger med ekstra ressurser i form av prosjektmidler (Killengreen & Unhjem, 2024). Andre utfordringer med partnerskap har vært mangel på tid, manglende forankring i ledelse samt utfordringer med å skape jevnbyrdighet, tillit og god dialog mellom deltakerne, som har ulike interesser for og muligheter til å delta i samarbeid (Lillejord & Børte, 2014). Også profesjonsmeldingen (Meld. St. 19 (2023–2024), s. 33) fremhever utfordringer som mangelfull koordinering og kommunikasjon, at samarbeidet er for lite formalisert og forpliktende, knapphet på tid og ressurser samt ulike styringsstrukturer og kulturforskjeller.

Oppsummert er det behov for studier som undersøker hvordan sammenhengen i lærerutdanningene kan styrkes gjennom ulike former for samarbeid mellom universiteter eller høyskoler og skoler. Forskningen har synliggjort utfordringene som følger av manglende sammenheng, men det er gjennomført få studier som synliggjør hvordan ulike

samarbeidsformer, for eksempel gjensidig hospitering, kan bidra til å styrke sammenhengen.

Studiens kontekst

Samarbeidet som beskrives i dette kapitlet, er utviklet av de tre forfatterne, som hadde ulik organisasjonsmessig tilknytning i samarbeidsperioden. Øyvind var lærer ved PPUY, Nina var postdoktor i LUSY-prosjektet, og Christian var avdelingsleder for IM-avdelingen ved Kuben videregående skole (vgs.), en av samarbeidsskolene i LUSY-prosjektet, og hadde studenter i pedagogisk praksis. Utgangspunktet for samarbeidsprosjektet var en e-post som ble sendt til Øyvind fra en av studentene som hadde pedagogisk praksis ved IM-avdelingen ved Kuben vgs. I e-posten kom det frem at studenten var usikker på om hun ville få godkjent pedagogisk praksis, ut fra kravene i praksisguiden til PPUY om at studentene skal gjennomføre 25 timer individuell (selvstendig) undervisning. Studenten beskrev opplæringen ved IM som at samtlige elever og lærere fra alle klasser i vgl er samlet i et rom: «Opplæringen gjennomføres 95 % av tiden som 1:1-veiledning, og den klassiske undervisningsformen er ikke-eksisterende.»

Årsaken til studentens bekymring var derfor at opplæringen ved praksisskolen ikke samsvarte med forestillingen om hvordan egen undervisning i pedagogisk praksis skulle foregå. Formuleringen i praksisguiden om «individuell undervisning» kan nøre opp under et syn på opplæring som enkeltlæreres individuelle ansvar, og at undervisning handler om lærerstyrt formidling. Forskning på yrkesopplæring tyder imidlertid på at opplæringen preges av samarbeid mellom lærere, og at en vesentlig del av opplæringen foregår ved at lærerne veileder elevene når de arbeider med praktiske yrkesoppgaver (for eksempel Berner, 2010; Skålholt et al., 2023). Formuleringen i praksisguiden kan dermed reflektere et annet syn på undervisning enn synet som preger praksisfeltet; et syn der undervisning forstås som individuell og lærerstyrt. Erfaringene fra praksisskolen viste derimot at undervisningen foregår i et profesjonsfelleskap der lærerne samarbeider tett om planlegging, gjennomføring og veiledning. Denne spenningen mellom en individuell og en kollektiv forståelse av undervisning tydeliggjør en begrepsmessig koherensutfordring i utdanningen.

E-posten fra studenten ga opphav til diskusjoner mellom Øyvind og Nina om at begrepet undervisning kan forstås ulikt. Disse diskusjonene førte videre til at Øyvind tok kontakt med Christian ved IM-avdelingen for

å luften muligheter for å utvikle et samarbeid som kunne bidra til at undervisningen ved OsloMet i større grad kunne tilpasses de samarbeidsformer og opplæringspraksiser studentene faktisk møter i pedagogisk praksis i yrkesfaglige utdanningsprogrammer. I denne samtalen ble det diskutert om hospitering, i form av at Christian og Øyvind hospiterte på hverandres arenaer, kunne bidra til gjensidig læring og utvikling av felles forståelse for innhold og praksis yrkesfaglærerutdanningen. Det ble derfor gjort avtaler om at Øyvind skulle hospitere på IM-avdelingen, og at Christian skulle forelese for studentene på campus.

Som beskrevet tidligere er universitet og den videregående skolen to ulike sosiokulturelle kontekster med ulike primær oppgaver, språk og logikker (Akkerman & Bakker, 2011). Gjennom utdanningsløpet forutsettes det at yrkesfaglærerstudentene utvikler kompetanse på tvers av og mellom disse kontekstene ved at de krysser grensene mellom dem, (*boundary crossing*) (Akkerman & Bakker, 2011). I løpet av vårt FoU-samarbeid krysset imidlertid også universitetslærer Øyvind og avdelingsleder i videregående skole Christian grensene mellom disse to kontekstene ved at de underviste og deltok på hverandres arenaer. Ved å forstå IM-avdelingen på Kuben vgs. og PPUY-avdelingen ved OsloMet som to ulike aktivitetssystemer (Engeström & Miettinen, 2012) kan vi analysere hvordan spenninger innad i eller mellom aktivitetssystemene kan fungere fremmede eller hemmende på utviklingen av felles forståelse for innhold og praksis i yrkesfaglærerutdanningen.

Videre i kapitlet vil vi først redegjøre for det teoretiske rammeverket, kulturhistorisk aktivitetsteori. Deretter beskriver vi forskningstilnærmingen og metodiske valg. Så følger en kronologisk fremstilling av resultatene hvor hver syklus analyseres og drøftes i lys av relevante teoretiske begreper. Avslutningsvis belyser vi forskningsspørsmålet i lys av erfaringene vi har gjort gjennom samarbeidet, og drøfter hvilke implikasjoner disse erfaringene har for utvikling av yrkesfaglærerutdanningen og samarbeid mellom universitet og skole.

Kulturhistorisk aktivitetsteori

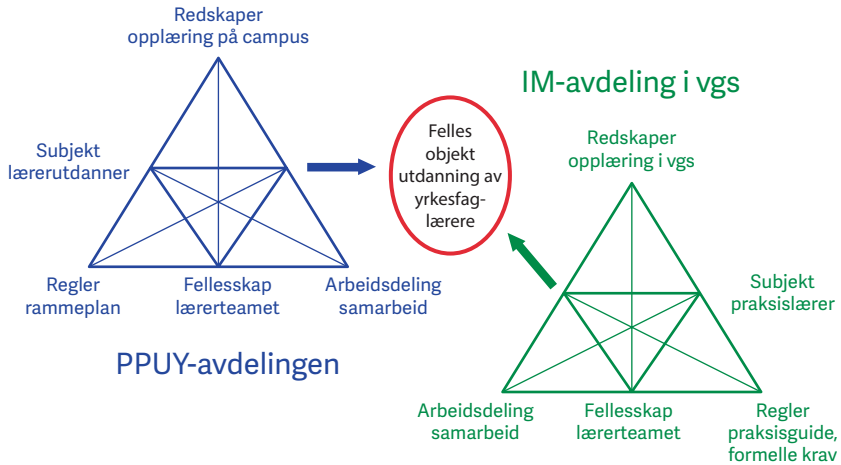
Muligheter og utfordringer for samarbeid mellom videregående skole og universitet om yrkesfaglærerstudentenes opplæring vil preges av ulike forhold, for eksempel endringer i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene, utviklingstrekk i elevgruppen, studieplanen for yrkesfaglærerutdanningen, tidspunkt for gjennomføring av pedagogisk praksis og innlevering av ulike

oppgaver og arbeidskrav i studiet. Disse forholdene er ikke statiske, men er i kontinuerlig endring og vil gjensidig påvirke hverandre og kunne skape spenninger. Å anvende kulturhistorisk aktivitetsteori (KHAT) (Engeström & Miettinen, 2012) som teoretisk rammeverk gjør det mulig å analysere hvordan sosiale og materielle strukturer og individuelle og kollektive handlinger gjensidig påvirker hverandre. Ved å forstå IM-avdelingen i videregående skole og PPUY-avdelingen ved universitetet som to ulike aktivitetssystemer med felles målsetting om å utdanne yrkesfaglærere er det mulig å beskrive, avdekke og forstå motsigelser, og hvordan disse kan fremme og hemme samarbeid mellom systemene.

KHAT bygger på Leont'evs (1978) og Vygotskijs (1978) tidligere arbeider, og Engeström (2012) beskriver sitt bidrag som tredjegerasjons aktivitetsteori. Engeström (2012) setter søkelys på to eller flere aktivitetssystemer som samhandler i et nettverk med en felles målsetting (objekt). KHAT-modellen er fleksibel, og de ulike kategoriene får sitt innhold fra sammenhengen hvor modellen anvendes. Dette betyr at vi i dette kapitlet definerer objektet for de to aktivitetssystemene, IM-avdelingen og PPUY-avdelingen, som utdanning av yrkesfaglærere. I de fleste andre situasjoner vil derimot målsettingen til IM-avdelingen være å utdanne elever i tråd med gjeldende læreplan og bransjenes forventninger til kompetanse. Utdanningen skal skje i tråd med rammeplanen for utdanningen og skolens behov for lærerkvalifikasjoner, og yrkesdidaktikk vil være en sentral del av utdanningen. Yrkesdidaktikk kan defineres som «planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av yrkesspesifikke læringsprosesser i skole og arbeid» (Hiim & Hippe, 2001, s. 19).

I aktivitetssystemet PPUY-avdelingen vil lærerutdanneren på campus være subjektet, og fellesskapet vil være lærerteamet ved avdelingen. Arbeidsdelingen kan beskrives som samarbeidet på avdelingen om opplæringen. Reglene vil være rammeplanen for utdanningen, timeplanen og antall timer til rådighet. Den siste kategorien, kulturelle hjelpemidler, vil være forelesninger og studentenes arbeidskrav og oppgaver. I aktivitetssystemet IM-avdelingen ved den videregående skolen vil praksislæreren være subjektet, mens lærerteamet ved avdelingen er fellesskapet. Arbeidsdelingen vil være samarbeid mellom flere praksislærere og/eller andre lærere om veiledning og vurdering av student(er). Reglene vil være praksisguiden og de formelle kravene til veiledning og vurdering av studenten(e). Kulturelle hjelpemidler vil være læreplanene i videregående skole, elevgruppen, tilgang på verksteder og utstyr samt undervisningsplaner og veiledningsdokumenter i praksisperioden. Figur 1 gir en oversikt

over de to aktivitetssystemene og de ulike kategoriene som vil prege den felles målsettingen (det felles objektet).



Figur 1. De to aktivitetssystemene PPUY-avdelingen og IM-avdelingen og deres felles objekt.

Aktiviteten skapes gjennom samspill og gjensidig påvirkning mellom kategoriene i det enkelte aktivitetssystemet og i samspillet mellom to eller flere systemer (Engeström & Miettinen, 2012). KHAT som analyseverktøy kan derfor synliggjøre hvordan gjensidige påvirkningsprosesser preger konstruksjonen av objektet eller formålet med aktiviteten, som i dette tilfellet er utdanning av yrkesfaglærere i tråd med rammeplan og kvalifikasjonskravene i læreryrket. Det kan oppstå dialektiske motsigelser innad i eller mellom aktivitetssystemene (Engeström, 2001). Motsigelser er imidlertid ikke det samme som problemer eller konflikter, men er strukturelle spenninger mellom aktivitetssystemer eller innad i det enkelte (s. 136). Motsigelsene kan *manifestere seg* både som lokal innovasjon og som forstyrrelser og konflikter (Engeström & Sannino, 2010). Et eksempel på en motsigelse kan være at formuleringer i praksisguiden tolkes ulikt på universitet og i praksisskolen. Ulik tolkning kan dermed være uttrykk for manglende begrepsmessig koherens og kan være en kilde til uenighet og misforståelser. Imidlertid kan ulik tolkning også være en kilde til samtaler og utveksling av synspunkter og kan dermed bidra til utvikling av gjensidig forståelse mellom universitetslærere og praksislærere.

Ifølge Engeström & Miettinen (2012) vil begrepssettet *internalisering* og *eksternalisering* alltid være til stede i menneskelig aktivitet. Internalisering

innebærer at den rådende kulturen i et aktivitetssystem reproduseres, og at for eksempel nyansatte ved en PPUY-avdeling sosialiseres inn i den eksisterende praksisen. Eksternalisering innebærer at det er behov for nye løsninger, og at aktiviteten må endres, for eksempel i forbindelse med endring av rammeplaner for studiet, utdanningsreformer og innføring av nye digitale verktøy. I aktivitetssystemene vil det alltid være en balansegang mellom kontinuitet og endring, og motstand mot endring kan føre til stagnasjon (Engeström & Miettinen, 2012, s. 11), som igjen kan resultere i at lærerutdanningen ikke er i samsvar med de endringene som skjer i praksisfeltet.

Begrepet grensekryssing (*boundary crossing*) (Akkerman & Bakker, 2011) brukes for å beskrive at aktører, vanligvis studenter eller elever, gjennom opplæringsløpet beveger seg mellom ulike læringsarenaer. Grensekryssingen kan på den ene siden være utfordrende fordi den lærende møter ulike sosiokulturelle kontekster med ulike primæroppgaver, logikker og kunnskapskulturer. På den andre siden kan grensekryssingen og anerkjennelsen av at det fins spenninger og diskontinuitet mellom arenaene, ses på som en læringsressurs ved at det kan bidra til læringsutbytte ut over det som er mulig på den enkelte arenaen alene (Akkerman & Bakker, 2011, s. 136).

Når man henviser til mulighet for læring i grenseflatene mellom ulike aktivitetssystemer, er søkelyset ofte på studenters og elevers læring. I vårt samarbeidsprosjekt setter vi imidlertid søkelyset på hvordan Øyvind og Christian krysser grenser mellom universitet og den videregående skolen, og på hvordan denne grensekryssingen i form av gjensidig hospitering har potensial til å styrke samarbeidet mellom partene i lærerutdanningen. Den som krysser grensene mellom to ulike kontekster, kan betegnes som *broker* (Akkerman & Bakker, 2011). Brokieren kan betraktes som megler mellom ulike kulturer, i vårt tilfelle mellom yrkesfaglærerutdanningen slik den foregår på campus, og pedagogisk praksis i videregående skole. Ved at universitetsansatte og ansatte i videregående skole får bedre kjennskap til hverandres arenaer, kan de bidra til at det bygges *bro* (Akkerman & Bakker, 2011, s. 140) mellom læringskontekstene i yrkesfaglærerutdanningen.

Aksjonsforskningstilnærming og metodevalg

Vi er inspirert av *pedagogisk aksjonsforskning* (Hiim, 2010), hvor det er praktikerens utfordringer og nytteverdien for praksisfeltet som står i sentrum

for forskningsinteressen. Som beskrevet innledningsvis var det e-posten fra studenten som hadde sin pedagogiske praksis ved IM-avdelingen på Kuben vgs., som var den utløsende faktoren for forskningsinteressen. E-posten førte til diskusjoner om mulighetene for et samarbeidsprosjekt hvor vi kunne høste konkrete erfaringer med tanke på om gjensidig hospitering i henholdsvis videregående skole og på universitet kunne bidra til utvikling av felles forståelse for innhold og praksis i yrkesfaglærerutdanningen og dermed skape bedre sammenheng mellom undervisningen på universitetet og praksisen studentene møter i skolen. Vi har hatt en *pragmatisk tilnærming* til planlegging og gjennomføring av prosjektet (Elliott, 1991). Denne tilnærmingen innebærer at det har vært erfaringene fra de ulike utprøvingene som har bestemt den videre planleggingen og utviklingen i prosjektet.

Som beskrevet innledningsvis har vi hatt ulike roller gjennom de to årene samarbeidsprosjektet varte. Øyvind var universitetslektor med ansvar for undervisningen av PPUY-klassen og oppfølging av studentene i pedagogisk praksis i perioden. Han hadde også et hospiteringsopphold ved samarbeidsskolen i løpet av prosjektperioden. Christian var avdelingsleder ved IM-avdelingen ved den videregående skolen og hadde studenter i pedagogisk praksis. Han gjennomførte også undervisning på campus i løpet av perioden. Nina, som var postdoktor i LUSY-prosjektet, var ikke direkte involvert i undervisning og oppfølging av studentene. Selv om hun deltok som observatør i enkelte undervisningsøkter, har hennes rolle vært å bidra som diskusjonspartner med et utenfrablikk på gjennomføringen av de ulike utprøvingene i prosjektet.

Gjennom samarbeid om utviklingen i prosjektet og samarbeid og diskusjoner om skriving av dette kapittelet sørger vi for at våre ulike stemmer, som målbærer ulike erfaringer, kommer til uttrykk. Våre ulike roller og forståelser for prosessen bidrar vi til at erfaringene blir belyst fra ulike perspektiver og innfallsvinkler, noe som beskrives av Winter (1989) som *samarbeidende ressurs* og er ett av seks prinsipper for gjennomføring og analyse av aksjonsforskning. De øvrige prinsippene er beskrevet som refleksiv kritikk, dialektisk kritikk, risiko, mangfoldig struktur og teori-praksis-transformasjon. I analysen har vi rettet søkelys på *mangfoldig struktur* ved at vi har lagt vekt på å synliggjøre våre ulike perspektiver, og hvordan erfaringene fra samarbeidet kan belyses ut fra perspektivene til ansatte ved universitet og den videregående skolen. Denne tilnærmingen kan også avdekke mulige spenninger mellom de to aktivitetssystemene (Engeström, 2001).

Det empiriske materialet består av forskerlogger samt dokumenter som e-poster, møtereferater, programplan, praksisguide og oppgavetekster. Til sammen kan det empiriske materialet skape en helhetlig forståelse av prosessen og belyse forskningsspørsmålet med utgangspunkt i en *mangfoldig struktur*. Videre har vi lagt vekt på at empirien kan bidra til å forstå og sette spørsmålstegn ved vår praksis gjennom *refleksiv kritikk* (Winter, 1989). Gjennom refleksiv kritikk mener vi at resultatene fra prosjektet kan bidra til å belyse konkrete utfordringer for sammenhengen mellom utdanningen ved universitet og pedagogisk praksis i lærerutdanningen.

I analysearbeidet har vi støttet oss til *tematisk analyse* (Braun & Clarke, 2006), som er en fleksibel analysemetode for kvalitative data. Gjennom de ulike fasene av analysearbeidet har vi hatt en *fortolkende refleksiv* tilnærming (Alvesson & Sköldbberg, 2018), og vi har undersøkt hvordan deltakeres grensekryssing i form av gjensidig hospitering har bidratt til å utvikle felles forståelse for yrkesfaglærerutdanningen, og hvordan dette kommer til uttrykk i ulike deler av empirien.

Ved hjelp av en tilpasning av de seks trinnene i tematisk analyse som anbefales av Braun og Clarke (2006), har vi arbeidet med å kartlegge spesifikke mønstre eller temaer på tvers av empirien. I trinn 1 gjorde vi oss kjent med det empiriske materialet ved at vi samlet og leste gjennom det. Deretter, i trinn 2, utarbeidet Øyvind et ekstrakt av logger, møtereferater og e-poster. Fordi materialet var fortettet, valgte vi ikke å kode det, men å gå rett til trinn 3 hvor vi så etter overordnede temaer og sorterte materialet i henhold til disse. De første temaene vi etablerte, var a) felles forståelse og b) grensekryssing. I trinn 4 og 5 ble vi gjennom kritisk gjennomgang av materialet og mulige temaer enige om at temaene c) organisering ved praksisskole og d) organisering ved universitet i tillegg til temaene a) og b) ville belyse forskningsspørsmålet. I trinn 6 gjorde vi utvalg fra temaene a–d under skriving av forskningsfortellingen. Disse fire temaene har vært styrende for hva vi vektlegger i den kronologiske presentasjonen av resultatene fra prosjektet.

Resultater: Erfaringer fra gjensidig hospitering

Resultatkapittelet er organisert som en kronologisk presentasjon hvor erfaringene som ble gjort underveis, blir analysert og drøftet.

Syklus 1: Universitetslærer hospiterer i videregående skole

Hensikten med Øyvinds hospitering var å få innsikt i samarbeidskulturen ved IM-avdelingen ved Kuben vgs. I samarbeidsperioden hadde fire studenter fra Øyvinds PPUY-klasse sin pedagogiske praksis ved IM-avdelingen, og tidspunktet for hospiteringen ble derfor bestemt i samråd med studentene og teamleder på vg1 IM. Hospiteringen foregikk i en uke da elevene skulle lage en flerkameraproduksjon. Dette er et område der Øyvind har oppdatert yrkeskompetanse og hadde mulighet til å bidra i veiledning av elevene.

Gjennom hospiteringsperioden gjorde Øyvind konkrete erfaringer med hvordan samarbeidet mellom lærerne ved IM-avdelingen fungerte. Den første dagen hadde lærerteamet et morgenmøte der ukens program ble gjennomgått. Følgende er hentet fra Øyvinds logg:

Teamleder fortalte at de ikke hadde gjennomført et slikt prosjekt før, og at hun var litt spent. Hun gikk gjennom dagens program og snakket om elever som trengte ekstra oppfølging. Elevene ble delt inn i grupper, og en av lærerne fikk ansvar for å være i TV-studioet, og de andre lærerne veiledet elevgruppene mens de planla opptakene.

Øyvind reflekterte over at lærerne samarbeidet om både planleggingen og gjennomføringen av undervisningsopplegget og hadde kollektivt ansvar for elevgruppen som helhet, og at denne arbeidsformen ikke rommes i formuleringen i OsloMets praksisguide om individuell undervisning. Om morgenen den andre dagen i hospiteringsperioden møtte Øyvind en av PPUY-studentene, og de snakket om at det ville bli knapp tid med en halv time i studio for hver av gruppene. Studenten mente derfor at det burde tenkes ut en alternativ plan. Utfordringen ble tatt opp med en annen lærer, som var enig i at det ble for kort tid, og det ble derfor bestemt å endre planen for de neste dagene, slik at hver gruppe fikk mer tid i TV-studioet. Øyvind skrev i loggen at «å stå i felles utfordringer sammen med egne studenter i pedagogisk praksis bidrar til å utvikle en felles forståelse mellom meg som universitetslærer og praksisfeltet for hvordan utfordringene kan løses».

Gjennom grensekryssingen har Øyvind som universitetslærer fått erfare hvordan IM-lærerne samarbeider om gjennomføringen av opplæringen, og hvordan de deler på veiledningen av elevene og samarbeider om elever som trenger ekstra oppfølging. Han har opplevd hvordan lærerne er individuelt og kollektivt engasjert i den overordnede aktiviteten ved avdelingen

(Engeström & Miettinen, 2012), som er opplæring av elevene. Den knappe tiden som opprinnelig var planlagt for hver gruppe i TV-studioet, kan forstås som en spenning innad i aktivitetssystemet, slik det er beskrevet av Engeström (2001), fordi det ville være en motsigelse mellom det ønskede læringsutbyttet for elevene og tiden som var til rådighet. Øyvind erfarte at det var enklere å finne løsninger når lærerne var individuelt og kollektivt ansvarlig for elevgruppen, enn hvis den enkelte lærer hadde ansvar kun for sin klasse etter en timeplan som ikke var mulig å justere. At en universitetslærer gjør egne erfaringer gjennom hospitering i videregående skole, har også bidratt til at det kan utvikles felles forståelse mellom de ulike aktørene i utdanningen for yrkesfaglæreres undervisningspraksiser. Utvikling av felles forståelse for undervisningspraksiser mellom praksisfeltet og lærerutdanningsinstitusjoner kan bidra til styrking av den begrepsmessige koherensen i utdanningen. Erfaringene fra hospiteringen kan også brukes som eksempler i undervisningen ved universitetet, og universitetslæreren kan dermed fungere som en *broker* (Akkerman & Bakker, 2011) som bygger bro mellom læringsarenaene pedagogisk praksis og undervisningen på campus.

Den siste dagen i hospiteringen møtte Øyvind på Christian som sto og rensket kaffemaskinen, noe som ga rom for en uformell prat. Christian la vekt på hvor viktig det er at lærerne forstår at de alle er del av et større system. Denne hendelsen førte til at Øyvind i ettertid reflekterte over muligheten hospiteringsperioden hadde gitt til samtaler av mer uformell karakter, noe som kan ha betydning for organisasjonsutvikling og utvikling av samarbeid (Ekman, 2004).

I etterkant tenker jeg at det er veldig fint å få den uformelle samtalen ved kaffemaskinen. Dette blir et helt annet møte enn når man kommer på besøk og får sin plass på kontoret eller i et grupperom. Å være til stede som «en av de ansatte» gir en uformell og gjensidig dialog.

I Christians logg kommer det frem hvordan han har opplevd at en universitetslærer fra OsloMet har hospitert ved praksisskolen:

Det som har vært ekstra spennende i samarbeidet vårt, er at Øyvind har hospitert hos oss og vært med i undervisningen her på Kuben. Han var med flere dager og underviste våre vg1-elever. Han fulgte lærerteamet til en av sine studenter, og både elevene og lærerne synes dette var kjempegøy. Det at han får sett hverdagen til studentene sine, tenker jeg er en helt fantastisk mulighet. Det er første gang i løpet av mine 18 år i vgs. jeg har opplevd at noen fra UH-sektoren gjør noe som helst annet enn å observere i et verksted/klasserom på skolene.

Her gir Christian uttrykk for hvordan aktørene på praksisskolen kan oppleve forskjellen mellom en universitetslærer som deltar i undervisningen sammen med studenter og lærere, og en universitetslærer som kun observerer studenter i verksted eller klasserom. Tradisjonelt har oppfølgingen av yrkesfaglærerstudentene i pedagogisk praksis fra universitetet vært løst ved at universitetslæreren avlegger et praksisbesøk i løpet av pedagogisk praksis. Hvis dette besøket gjennomføres som en observasjon fra sidelinjen, kan det oppleves som at det kommer en «ekspert» utenfra som skal godkjenne pedagogisk praksis. Videre kan en slik rollefordeling gi skjev fordeling av makt, noe som kan være et hinder for likeverdig samarbeid. Øyvind og Nina har reflektert over om vi som universitetslærere *internasjonaliseres* (Engeström & Miettinen, 2012) inn i en rådende kultur ved universitetet hvor praksisbesøket gjennomføres som en observasjon. Gjennom innspill fra praksisfeltet, her i form av Christians erfaringer med praksisbesøk, skapes det mulighet for *eksternalisering* av idéer, for eksempel å se på gjennomføring av praksisbesøk med nye øyne. Samarbeidet mellom aktørene i yrkesfaglærerutdanningen kan dermed føre til forslag til nye løsninger på etablert praksis. Ved at universitetslærere beveger seg ut fra campus og deltar i praksisfeltet, kan de få en ny rolle som bidrar til kunnskapsutvikling på tvers av læringsarenaene i lærerutdanningene (Raaen & Thorsen, 2020).

Et annet moment som Christian løfter frem i loggen, er hvordan Øyvinds yrkesbakgrunn har bidratt til å skape en felles forståelse av hva som skjer i undervisningen:

Det er klart at det også er en viktig faktor at Øyvind har en fagbakgrunn som matcher med det vi driver med på IM. Derfor håper jeg at OsloMet tar inn over seg hvor nyttig det er at de som underviser på PPUY, har en relevant fagbakgrunn i forhold til studentens fagbakgrunn.

Her uttrykker Christian et syn på at yrkesdidaktikken ikke er generell, men må ta utgangspunkt i yrkesoppgavene i det enkelte yrket, slik det beskrives av blant andre Hansen (2017). Ved PPUY ved OsloMet er klassene sammensatt av studenter som skal kvalifisere seg for undervisning i ulike yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Dette innebærer at samtlige lærere ved PPUY skal kunne undervise studenter uavhengig studentenes yrkesbakgrunn. Selv om enkelte arbeidskrav skal løses med utgangspunkt i spesifikke yrkesfaglige utdanningsprogrammer, får ikke studentene undervisning i

yrkesdidaktikk tilpasset de enkelte yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Samarbeidsprosjektet har dermed avdekket ulike tilnærminger til yrkesdidaktikk i de to aktivitetssystemene IM-avdelingen og PPUY-avdelingen. Mens det ved IM-avdelingen legges vekt på det yrkesspesifikke i yrkesdidaktikken, kan man si at PPUY-avdelingen representerer en praksis hvor man behandler yrkesdidaktikk mer generelt, som noe som kan læres på tvers av ulike yrkesretninger. Disse to tilnærmingene kan forstås som en dialektisk motsigelse mellom aktivitetssystemene, og i motsigelsen ligger et potensial til forandring og utvikling (Engeström, 2001).

Oppsummert viser syklus 1 at Øyvinds grensekryssing og deltakelse i undervisningen ved praksisskolen har skapt muligheter for utvikling av felles forståelse mellom aktørene når det gjelder yrkesfaglærerutdanningen. Viktige momenter har vært at Øyvind har gjort egne erfaringer med samarbeidskulturen ved praksisskolen, noe som kan styrke opplæringen på campus og dermed sammenheng mellom opplæringsarenaene, og at hospiteringen skaper rom for uformelle samtaler som skaper andre muligheter for meningsutveksling enn formelle praksisbesøk. Videre har avdekkingen av motsigelsen mellom aktivitetssystemene med tanke på forståelsen av yrkesdidaktikk bidratt til refleksjoner om forståelsen for yrkesdidaktikk som noe generelt.

Syklus 2: Avdelingsleder fra videregående skole underviser og veileder ved universitetet

Under Øyvinds hospitering ble det avtalt at Christian skulle holde en forelesning for Øyvinds PPUY-klasse ved universitetet. Christian ble spurt om hvilket tema han mente var sentralt å sette søkelys på, med utgangspunkt i hans egne erfaringer og hans ståsted i videregående skole. Han mente at et relevant tema for forelesningen var konkrete erfaringer fra IM-avdelingen på Kuben vgs. om hvordan man kan jobbe utviklingsorientert i skolen. Fordi studentene skulle gjennomføre et pedagogisk utviklingsarbeid i sin siste pedagogiske praksisperiode, ble undervisningsøkten planlagt som en første forberedelse til dette studentarbeidet. Det ble avtalt at undervisningen skulle vare i to timer, med innlagt gruppearbeid for studentene.

I undervisningen tok Christian utgangspunkt i at timeplanene vanligvis legges ut fra når gymsalen er ledig. Han satte spørsmålsteget ved om det var den beste pedagogiske begrunnelsen for å legge en timeplan, eller om skolehverdagen kan organiseres bedre. Deretter beskrev han hvordan

undervisningen var organisert ved IM-avdelingen ved Kuben vgs. Ved skolen er det fem vgl-klasser og seks programfaglærere, og klasserommene er ombygd til store rom der flere elevgrupper kan være til stede samtidig, og der lærerne kan gå rundt mellom de forskjellige gruppene. Det har også blitt bestemt at det på grunn av den prosjektbaserte opplæringsmodellen fungerer best å legge timeplanen slik at elevene har hele dager med programfag.

Studentene stilte en rekke spørsmål etter forelesningen, og PPUY-studentene fra Kuben vgs. bidro til å besvare spørsmålene. Enkelte studenter satte spørsmålstegn ved om en slik organisering gjorde det vanskelig å få gode relasjoner til elevene. En av studentene som hadde pedagogisk praksis ved Kuben vgs., formidlet at hans erfaringer snarere var det motsatte; at elevene ble sett av flere lærere. Dette svaret førte til en diskusjon blant studentene om at enkeltelever som ikke har en god relasjon til sin kontaktlærer, i en slik organisering kan finne andre voksne som de kommuniserer bedre med. Noen studenter som var ansatt i videregående skole, uttrykte at de så mulighet til liknende organisering ved sine skoler. Andre studenter som hadde erfaring fra mindre skoler med kanskje en vgl-klasse i utdanningsprogrammet, tok derimot til orde for at en slik organisering umulig kunne fungere.

Christian la vekt på at utviklingsarbeid handler om å ta utgangspunkt i de lokale forholdene. Man må finne ut hva man ønsker å endre på sin avdeling eller skole, og samarbeide i kollegiet om å finne løsninger og prøve ut ulike tiltak som er mulige å gjennomføre. Dette innspillet fungerte som en overgang til neste økt, hvor studentene fikk ti minutter til å tenke over hva de kunne tenke seg å endre i skolen, før de presenterte og diskuterte sine forslag i gruppe.

Nina deltok som observatør denne undervisningsdagen og diskuterte erfaringene med Øyvind i ettertid. I samtalen reflekterte vi over at det virket som at studentene opplevde erfaringene til Christian, som står i praksisfeltet til daglig, annerledes, som et tydeligere uttrykk for «virkeligheten», enn når vi som universitetslærere snakker om egne erfaringer fra vår tidligere undervisningspraksis. Vi undret oss over om det kan skyldes at våre erfaringer ligger et stykke tilbake i tid, og at de kanskje ikke representerer situasjonen i skolen slik den har utviklet seg. Vi satte også spørsmålstegn ved om praksisskolene ligger lenger frem i pedagogisk utviklingsarbeid enn vi har klart å fange i vår undervisning. Erfaringene synliggjør at ansatte i videregående skole som hospiterer ved universitetet, kan bidra til å styrke

campusundervisningen ved at den blir mer praksisnær. I denne konteksten fungerte Christian som en *broker* (Akkerman & Bakker, 2011) ved å trekke konkrete eksempler fra praksisfeltet inn i undervisningen ved universitet, noe som bidro til å bygge bro mellom de to læringsarenaene.

I etterkant av denne forelesningen ble det avtalt at Christian også skulle delta i en økt hvor studentene skulle presentere utkast til innretning på sine utviklingsprosjekter. Denne økten ble organisert slik at hver gruppe presenterte temaet for utviklingsprosjektet, begrunnelse for temavalget og hvordan prosjektet var planlagt gjennomført. Etter hver presentasjon var det satt av tid til spørsmål og kommentarer fra medstudenter og lærere.

Christian reflekterte over erfaringene fra økten på denne måten:

Det var veldig fint å se at PPUY-utdanningen tar for seg pedagogisk utviklingsarbeid som skal gjennomføres ute på de videregående skolene [...] At mine lærere som er PPUY-studenter, gjennomfører pedagogiske utviklingsarbeid, er med å drive utviklingsarbeidet på avdelingen som helhet også. Jeg tenker at det er viktig at de andre lærerne og avdelingen som helhet omfavner og blir med og deltar på slike prosjekter. Derfor er det også viktig at disse prosjektene baserer seg på noe som er nyttig for skolene

Christians grensekryssing har ført til at han har fått større forståelse for hva som vektlegges i utdanningen ved PPUY, noe som igjen kan føre til at det blir enklere å få til samarbeid om styrking av utdanningen. Videre kan utvikling av felles forståelse og tettere samarbeid mellom aktørene føre til at studentenes utviklingsarbeider innrettes mot temaer som er nyttige for skolen. Manglende involvering fra praksislærere og andre ansatte i skolen kan føre til at studentenes utviklingsarbeider i pedagogisk praksis fremstår som et «stunt» uten tilknytning til skolens øvrige utviklingsarbeid (Granborg & Aakernes, 2024). Når praksislærere får mulighet til større involvering i veiledning av studentene i forbindelse med utviklingsprosjekter, kan oppgavene få større relevans og betydning for skolen (Killengreen & Unhjem, 2024). Erfaringene bidrar derfor til å støtte opp under forståelsen i *Lærerutdanning 2025* (Kunnskapsdepartementet, 2017) om at gjensidig hospitering er et tiltak som kan bidra til å styrke sammenhengen i yrkesfaglærerutdanningen.

Etter Christians undervisning ved PPUY ble det en diskusjon med studieleder om midler til honorering av undervisningstimene. Denne diskusjonen synliggjorde at selv om det er ønskelig å trekke representanter

fra videregående skole inn i undervisningen på campus, er det ikke økonomiske rammer til det innenfor det ordinære budsjettet. Det betyr at organiseringen ved universitetet kan vanskeliggjøre den praktiske gjennomføringen av hospitering fra skole til universitet. For å kunne muliggjøre utstrakt hospitering, slik det er foreslått i *Lærerutdanning 2025*, trengs derfor en bred diskusjon i sektoren om hvordan slike tiltak skal finansieres.

Syklus 3: Utvikling og internt endringsarbeid ved PPUY

Våren 2022 kom en forespørsel fra Team Praksis, som organiserer studentenes praksisopplæring, om PPUY-teamet ønsket endringer i praksisguiden. På bakgrunn av e-posten fra studenten som var bekymret for godkjenning av pedagogisk praksis på grunn av ordlyden i praksisguiden, ønsket Øyvind å drøfte om det var hensiktsmessig å endre ordlyden. Han sendte derfor en e-post til teamkoordinator for PPUY-teamet med forslag om å endre teksten som omtalte studentenes individuelle og selvstendige undervisning under pedagogisk praksis. Teksten i praksisguiden for PPUY hadde følgende ordlyd: «Studentenes individuelle (selvstendige) undervisning skal være på 25 timer i løpet av den første praksisperioden.» Øyvind foreslo å endre teksten til: «Studentene skal i løpet av denne praksisperioden ha hatt undervisningsansvar for 25 timer.»

Bakgrunnen for endringsforslaget var erfaringene som var gjort i hospiteringsperioden ved IM-avdelingen, med en opplæringspraksis hvor flere klasser er samlet, og hvor lærerne samarbeider om undervisning og veiledning av elevene. At formuleringen *individuell og selvstendig undervisning* ikke er i samsvar med en slik opplæringspraksis, kan skape misforståelser blant studentene og praksislærere.

Forslaget om å gjøre endringer i praksisguiden ble første gang behandlet på et møte i PPUY-teamet våren 2023. Øyvind oppsummerte erfaringene fra møtet på denne måten:

Jeg sa at jeg ønsker å fjerne begrepene *individuell og selvstendig* i praksisguiden på temaene som angår studentenes undervisning. Flere i møtet ga uttrykk for at formuleringen ikke er noe problem, og at dette gjennomgås muntlig når studentene skal fylle ut skjemaet. Jeg fastholdt at på noen skoler jobber de så tett i team at uttrykkene *individuell og selvstendig* ikke er egnet til å beskrive undervisningsformen. Etter noe diskusjon ble vi enige om å slette uttrykkene *individuell og selvstendig* og sende en ny utgave av praksisguiden til Team Praksis.

I etterkant av møtet diskuterte Øyvind og Nina årsakene til at det kan være ulike syn blant universitetslærerne på hvordan studentenes undervisning i pedagogisk praksis skal foregå. En årsak kan være at samarbeidskulturen ved utdanningsprogrammet IM skiller seg fra andre utdanningsprogrammer, og at IM-avdelingen ved Kuben vgs. har tatt samarbeidet et steg videre enn de fleste andre praksisskoler. En annen årsak kan være ulike forståelser av hvordan studentenes undervisning i pedagogisk praksis skal foregå. Dette kan skyldes forskjellige erfaringer med hvordan opplæringen i yrkesfaglige utdanningsprogram foregår. Vi setter spørsmålsteget ved om tidligere tiders yrkesfaglige opplæring bar mer preg av *fragmentert individualisme*, hvor læreren beskrives som privatpraktiserende (Hargreaves, 2018), mens dagens skolekultur er mer preget av det som Hargreaves beskriver som *samarbeidskultur*, hvor opplæringspraksiser diskuteres og besluttes i lærernes profesjonsfelleskap. Forståelsen av at det har skjedd en utvikling, og av at skolene nå er preget av en samarbeidskultur, finner også støtte i forskning på implementering av fagfornyelsen i yrkesfag (Skålholt et al., 2023).

Ulike syn i PPUY-temaet kan forstås som en motsigelse innad i aktivitetssystemet, slik det beskrives av Engeström (2001). Motsigelsen tyder på at det er behov for tettere kontakt med praksisskolene, gjerne ved at universitetslærerne hospiterer i ulike utdanningsprogrammer, slik det tas til orde for i *Lærerutdanning 2025* (Kunnskapsdepartementet, 2017). På den måten kan det gjøres erfaringer som danner grunnlag for diskusjoner i teamet. Disse diskusjonene kan bidra til at det utvikles felles forståelse innad i teamet ved universitet og mellom universitet og praksisskoler om hvordan pedagogisk praksis best kan legges opp, om i hvilken grad det er forskjeller mellom utdanningsprogrammer, og om hva som er hensiktsmessige formuleringer i OsloMets dokumenter. Også tidligere forskning gjennomført ved PPUY har pekt på behovet for tettere kontakt og bedre samarbeid mellom universitet og praksisskoler (Herudsløkken et al., 2019; Schaug & Herudsløkken, 2019).

Avsluttende drøfting

Denne studien har undersøkt hvordan gjensidig hospitering mellom lærerutdannere og yrkesfaglærere kan bidra til utvikling av felles forståelse for innhold og praksis i yrkesfaglærerutdanningen. Erfaringene fra samarbeidsprosjektet viser at grensene mellom universitet og videregående skole

ikke bare kan betraktes som strukturelle eller organisatoriske, men som uttrykk for ulike aktivitetssystemer med egne logikker, kulturelle redskaper og regler (Engeström & Miettinen, 2012). Ved å analysere resultatene i lys av kulturhistorisk aktivitetsteori og begrepet grensekryssing (Akkerman & Bakker, 2011) kan vi identifisere hvordan brobygging mellom disse systemene avdekker strukturelle motsigelser og dermed kan skape grunnlag for endring og utvikling.

Hospiteringsaktivitetene i prosjektet representerer bevegelse på tvers av grenser, der både Øyvind og Christian inntar rollen som *brokere* – aktører som bringer kunnskap, erfaringer og perspektiver fra ett system over til et annet (Akkerman & Bakker, 2011). I syklus 1 fikk Øyvind, gjennom deltakelse i praksisskolens opplæringspraksiser, innsikt i samarbeidskulturen som preger IM-avdelingen. Denne erfaringen utfordret den underliggende forståelsen av undervisning slik den kommer til uttrykk i praksisguiden. Ved å erfare at undervisningen i praksisfeltet ikke er individuell, men kollegial og prosjektorientert, fikk han en konkret forståelse for hvordan den yrkesdidaktiske praksisen faktisk utøves. Denne erfaringen gjorde det mulig å identifisere en motsigelse mellom det formelle kravet om individuell undervisning og den kollektive praksisen i skolen. En slik motsigelse, forstått i tråd med Engeström (2001), representerer ikke nødvendigvis et problem, men kan fungere som drivkraft for læring og utvikling.

Samtidig ble det gjennom hospiteringen skapt rom for uformelle samtaler og refleksjoner som ellers ikke finner sted under tradisjonelle praksisbesøk. Disse dialogene kan ses på som forhandlinger om mening, og de gjør det mulig for deltakerne å utvikle en felles forståelse av begreper og praksiser i utdanningen. Slike møteplasser er avgjørende for å styrke begrepsmessig koherens (Heggen & Raaen, 2014) i lærerutdanningen.

I syklus 2 trådte Christian inn i rollen som lærerutdanner på campus og brakte oppdaterte erfaringer fra praksisfeltet med seg inn i undervisningen. Ved å dele konkrete eksempler på hvordan IM-avdelingen jobber med utviklingsarbeid og organisering av undervisningen, bidro han til å knytte faglig innhold tettere til studentenes forståelse av skolehverdagen. Samtidig ble det skapt en arena for felles refleksjon mellom studenter og lærerutdannere, hvor ulike erfaringer og skolekontekster ble løftet frem. Dermed fikk studentene, gjennom Christians grensekryssing, tilgang til flere perspektiver.

Deltakelsen i campusundervisningen synliggjorde også hvordan praksisfeltet kan bidra med oppdatert kunnskap som man i lærerutdanningen

ved universitetet ikke nødvendigvis har tilgang til. Spørsmålet som ble reist i etterkant, om universitetet i tilstrekkelig grad fanger opp pedagogiske og organisatoriske endringer i skolene, peker mot en mulig motsigelse mellom aktivitetssystemenes interne dynamikker og deres felles mål om å utdanne yrkesfaglærere i tråd med samfunnets behov. Denne motsigelsen kan, i tråd med Engeström (2001), være utgangspunkt for ekspansiv læring, der deltakerne omdefinerer objektet for sin aktivitet – i dette tilfellet forståelsen av hva yrkesfaglærerutdanningen bør være.

Syklus 3 viser hvordan innsikter fra hospiteringen får konsekvenser for endringsarbeid internt ved universitetet. Endringen i praksisguidens formulering om individuell undervisning representerer en konkret justering i retning av bedre begrepsmessig koherens, og viser hvordan kunnskap fra ett aktivitetssystem kan påvirke regelsett og redskaper i et annet. Denne prosessen er et eksempel på eksternalisering (Engeström & Mietinen, 2012), der erfaringer fra praksisfeltet utfordrer etablerte normer og bidrar til nytenkning i lærerutdanningen. Videre peker erfaringene på behovet for å videreutvikle yrkesdidaktikken i lærerutdanningen slik at den i større grad tar høyde for det yrkesspesifikke, noe som kan kreve justeringer i organiseringen av undervisningen ved PPUY.

Samlet sett viser erfaringene fra de tre syklusene hvordan gjensidig hospitering muliggjør utvikling av felles forståelse mellom aktører som vanligvis opererer i separate kontekster. Gjennom grensekryssing har aktørene fått innsikt i hverandres praksiser og kan dermed delta i felles menings-skapning. Samtidig avdekkes motsigelser som, når de blir gjenstand for kollektiv refleksjon, kan bidra til utvikling av praksis. Studien viser med dette at gjensidig hospitering ikke bare er et verktøy for kunnskapsdeling, men kan skape rom for transformasjon av relasjoner, forståelser og praksiser i yrkesfaglærerutdanningen.

For at slike tiltak skal ha varig effekt, kreves imidlertid organisatorisk støtte. Som tidligere studier og Meld. St. 19 (2023–2024) har påpekt, er faktorer som tid, økonomiske ressurser og ledelsesforankring avgjørende. Dersom gjensidig hospitering skal bli mer enn enkeltstående prosjekter, må det utvikles strukturelle løsninger og finansieringsordninger som sikrer langsiktig og forpliktende samarbeid. Samtidig går universiteter og høyskoler trangere økonomiske tider i møte, og det må kuttes i aktivitetene. Vi mener derfor at det er nødvendig med øremerkede økonomiske ressurser til samarbeid, for eksempel i form av partnerskapsprosjekter og universitetsskoleprosjekter, som i større grad involverer yrkesfaglærerutdanningen.

Forfatterbiografier

Nina Aakernes er førsteamanuensis ved OsloMet – storbyuniversitetet ved Institutt for yrkesfaglærerutdanning, hvor hun i hovedsak underviser ved masterstudiet i yrkespedagogikk. Hennes forskningsområder omfatter blant annet hvordan digitalisering og raske teknologiske endringer preger fag- og yrkesopplæring, samarbeid mellom universitet, skole og arbeidsliv samt utdanningsreformer.

Øyvind Granborg er universitetslektor ved OsloMet – storbyuniversitetet ved Institutt for yrkesfaglærerutdanning. Han underviser ved praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag og er koordinator for partnerskaps-skolene til instituttet. Hans forskningsområder er samarbeid mellom utdanning og praksisfelt, yrkesdidaktikk og bruk av kunstig intelligens i yrkesopplæringen.

Christian Linna Myhrvold er avdelingsleder for informasjonsteknologi og medieproduksjon ved Kuben videregående skole i Oslo, der han arbeider med å utvikle innovative og tverrfaglige utdanningsløp innen teknologi og visuelle medier. Han har 20 års erfaring fra skoleverket og et sterkt engasjement for å koble praktisk læring med digitale ferdigheter for framtidens yrkesliv.

Referanser

- Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2018). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research* (3. utg.). SAGE.
- Badali, S. J. & Housego, B. E. (2000). Teachers' secondment experiences. *Alberta Journal of Educational Research*, 46(4), 327–345. <https://doi.org/10.55016/ojs/ajer.v46i4.54829>
- Berner, B. (2010). Crossing boundaries and maintaining differences between school and industry: Forms of boundary-work in Swedish vocational education. *Journal of Education and Work*, 23(1), 27–42. <https://doi.org/10.1080/13639080903461865>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Ekman, G. (2004). *Fra prat til resultat: Om lederskap i hverdagen*. Abstrakt forlag.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.
- Emstad, A. B. & Skoglund, K. N. (2023). Hvorfor lærerutdanningsskoler og samsakpt FoU? I A. B. Emstad (Red.), *Samskapt kunnskap i skole og lærerutdanning: Der praksis og teori møtes* (s. 25–38). Universitetsforlaget.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>

- Engeström, Y. (2012). Activity theory and individual and social transformation. I Y. Engeström, R. Miettinen & R.-L. Punamaki (Red.), *Perspectives on activity theory* (s. 19–38). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511812774.003>
- Engeström, Y. & Miettinen, R. (2012). Introduction. I Y. Engeström, R. Miettinen & R.-L. Punamaki (Red.), *Perspectives on activity theory* (s. 1–16). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511812774.002>
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
- Granborg, Ø. & Aakernes, N. (2024). Grensekryssing i yrkesfaglærerutdanningen: Betydningen av studentenes utviklingsprosjekter. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 14(3), 50–69. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2414350>
- Hammerness, K. (2006). From coherence in theory to coherence in practice. *The Teachers College Record*, 108(7), 1241–1265.
- Hansen, K. H. (2017). Hva er yrkesdidaktikk i dagens yrkesopplæring i skole?. *Scandinavian Journal of Vocations in Development*, 2, 1–25. <https://doi.org/10.7577/sjvd.2134>
- Hargreaves, A. (2018). *Lærerearbeid og skolekultur: Læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Gyldendal akademisk.
- Hatlevik, I. K. R. & Havnes, A. (2017). Perspektiver på læring i profesjonsutdanninger – fruktbare spenninger og meningsfulle sammenhenger. I S. Mausestaden & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 191–203). Universitetsforlaget.
- Heggen, K. & Raaen, F. D. (2014). Koherens i lærerutdanninga. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(1), 3–13. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-01-07>
- Herudsløkken, K., Schaug, R. M. & Schwencke, E. (2019). Praksislærerens utfordringer, dilemmaer og muligheter – mer yrkesrelevant og meningsfull praksisperiode for PPU-y-studentene. *Scandinavian Journal of Vocations in Development*, 4(1), 196–219. <https://doi.org/10.7577/sjvd.3342>
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning: Tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Gyldendal Akademisk.
- Killengreen, S. & Unhjem, A. (2024). «Veiledninga fra praksislærer sluttet liksom ikke den dagen vi var ferdige i praksis». En studie av trepartssamarbeid rundt lærerstudenters FoU-oppgave. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning og Praksis*, 18(1), 103–124. <https://doi.org/10.23865/up.v18.5518>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanning 2025: Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nasjonal-strategi-for-larerutdanningene/id2555622/>
- Leont'ev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Prentice-Hall.
- Lillejord, S. & Borte, K. (2014). *Partnerskap i lærerutdanningen – en forskningskartlegging – KSU 3/2014*. Kunnskapssenter for utdanning. <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254004170214.pdf>
- Meld. St. 19 (2023–2024). *Profesjonsnære utdanningar over heile landet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/4ab6bbb12ed54f9f959364aec06ba3f6/nn-no/pdfs/stm202320240019000dddpdfs.pdf>
- O'Donnell, C. (2024). Teachers seconded to continuing teacher education: Professional development and the paradox of reaching proficiency. *Irish educational studies*, 43(4), 1455–1478. <https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2293148>
- Raaen, F. D. (2017). Organisering og utbytte av praksisopplæringen. I S. Mausestaden & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 106–117). Universitetsforlaget.
- Raaen, F. D. & Thorsen, K. E. (2020). Student teachers' conditions for professional learning on and across the learning arenas of teacher education: A theoretically grounded account. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 4(3–4), 105–116. <https://doi.org/10.7577/njcie.3736>

- Schaug, R. M. & Herudsløkken, K. (2019). Teaching and teaching practice in vocational teacher education: Vocational student teachers' and practice teachers' perspectives on teacher education for and in teaching practice. *Journal of Vocations in Development*, 4(1), 53–80. <https://doi.org/10.7577/sjvd.3218>
- Skålholt, A., Aakernes, N., Andresen, S., Aspøy, T. M., Dahlback, J., Høst, H., Johannesen, H. S., Lillebø, O. S., Lyckander, R. H., Lysvik, R. H., Nyen, T. & Vagle, I. (Red.). (2023). *Evaluering av fagfornyelsen yrkesfag, delrapport 2*. NIFU, Oslo-Met og Fafo. <https://hdl.handle.net/11250/3083924>.
- Smeby, J.-C. & Mausestagen, S. (2017). Profesjonskvalifisering. I S. Mausestagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 11–20). Universitetsforlaget.
- Solomon, Y., Eriksen, E., Smestad, B., Rodal, C. & Bjerke, A. H. (2017). Prospective teachers navigating intersecting communities of practice: Early school placement. *Journal of mathematics teacher education*, 20(2), 141–158. <https://doi.org/10.1007/s10857-015-9327-6>
- Ulvik, M., Eide, L., Helleve, I. & Kvam, E. K. (2021). Praksisopplæringens oppfattede og erfarte formål sett fra ulike aktørperspektiv. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning og Praksis*, 15(3), 19–37. <https://doi.org/10.23865/up.v15.2949>
- Vygotskii, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (1. utg.). Harvard University Press.
- Winter, R. (1989). *Learning from experience: Principles and practice in action-research*. Falmer Press.

KAPITTEL 14

Skolebasert praksislærerutdanning: Praksislæreres erfaringer med utvikling av veilederkompetanse belyst gjennom praksisarkitekturteorien

Petter Gulbrandsen Universitetslektor, OsloMet – storbyuniversitetet

 <https://orcid.org/0009-0008-1137-758X>

Siw Watz Førsteamanuensis, OsloMet – storbyuniversitetet

 <https://orcid.org/0000-0001-5911-8853>

Abstract: This study examines students' experiences in developing supervisory competence within a professional development program conducted in their own workplace. The program, entitled 'Supervision and Mentoring in Vocational Education', was carried out over two semesters at an upper secondary school. Participants included vocational teachers, general subject teachers, and school leaders. The research question addressed in this chapter is: *What experiences do participants value in the development of supervisor competence in a new school-based practice teacher education for practice teachers, and how can the experiences be explained using the practice architecture theory?*

Data were collected through semi-structured group interviews with ten participants. Practice architecture theory was applied in the analysis, presentation of results, and discussion. Overall, the findings reveal that participants began to apply relevant supervisory methodologies in their professional practice. They recognized the importance of didactically planned and structured supervision and expressed a preference for working in groups of five to seven students rather than participating in large group lectures. Training and experience sharing in these small groups fostered significant reflection on their daily work routines,

Sitering: Gulbrandsen, P. & Watz, S. (2025). Skolebasert praksislærerutdanning: Praksislæreres erfaringer med utvikling av veilederkompetanse belyst gjennom praksisarkitekturteorien.

I A. L. Sylte, E. B. Hellne-Halvorsen, H. Hiim & N. Aakernes (Red.), *Profesjonsrelevant lærerutdanning i samarbeid med praksisfeltet* (Kap. 14, s. 349–377). Cappelen Damm Akademisk.

<https://doi.org/10.23865/cdf.267.ch14>

Lisens: CC-BY 4.0

on supervision, on the mentor teacher role, and on their own pedagogical development. The training increased participants' awareness of their practice as both teachers and leaders, and they reported enhanced supervisory competence. Furthermore, the findings indicate that when mentor teacher training was conducted in their own workplace, the learning context offered proximity between classrooms, workshops, offices, and colleagues, as well as with supervisors and university lecturers. This environment fostered synergies, such as new perspectives on participants' supervision, cross-departmental collaboration, experience sharing, and reflection. Participants felt that collaborative work on didactic supervision and pedagogical development across departments contributed to strengthening organizational cohesion, workplace environment, and ongoing professional learning. Through this training, participants in this project became true peer supervisors in every sense of the word.

Keywords: supervision, peer supervision, vocational didactic supervision, supervisory competence, practice architecture theory, development work, learning organization

Introduksjon

Dette kapitlet handler om hvilke erfaringer deltagerne i en ny skolebasert praksislærerutdanning verdsetter, og hvordan erfaringene kan forklares med bruk av praksisarkitekturteorien. Studien i dette kapitlet bygger på utviklingen av en ny programplan for praksislærerutdanning i aksjonsforskningsprosjektet «Lærerutdanningskoler i yrkesfaglærerutdanning» (LUSY), som er utdypet i kapittel 4 og 5. Konteksten for studien i dette kapitlet er utprøvingen av den nye programplanen, som innebar to 15 studiepoengs emner (OsloMet, u.å.b). I dette kapitlet undersøker vi deltagerne erfaringer fra den nye praksislærerutdanningen, som vektlegger didaktisk profesjonsveiledning i det første emnet og kollegaveiledning knyttet til utviklingsarbeid i en lærende organisasjon i det andre emnet. Den nye programplanen var et ledd i å styrke kvaliteten i yrkesfaglærerutdanningen.

Norge trenger profesjonsutdanninger av høy kvalitet som effektivt forbereder nyutdannede på yrkeslivet, med søkelys på relevant læring samt tett og gjensidig samarbeid med praksisfeltet (Meld. St. 19 (2023–2024)). Kunnskapsdepartementet har i fellesskap med barnehage-, skole- og høyere utdanningsorganisasjoner etablert en avtale om prinsipper og forpliktelser for å sikre et veiledningstilbud av høy kvalitet

(Kunnskapsdepartementet, 2021). Ansvaret for å ivareta nyutdannede nytilsatte lærere ligger lokalt hos arbeidsgiver (Arbeidsmiljøloven, 2005; Opplæringslova, 2023; Privatskolelova, 2003). Nasjonale myndigheter har utviklet strategier og tiltak for etter- og videreutdanning for et mer systematisk samarbeid mellom skoleeiere og høyere utdanningsinstitusjoner (NOU 2022: 13). Lærerutdannere sikrer at tilbudene holder høy kvalitet og er forskningsbasert, med oppdateringer ved større endringer i barnehage- og skolesektoren (NOU 2022: 13).

Målgruppen for utdanningen som beskrives i dette kapittelet, var yrkesfaglærere og fellesfaglærere som hadde veiledningsoppgaver overfor nyutdannede yrkesfaglærere, yrkesfaglærerstudenter og kollegaer i skole og opplæringsbedrift. Studiet ble første gang gjennomført vår og høst 2023 i regi av den videregående skolen og ble tilbudt som del av en kollektiv satsing for å fremme både læreres og lederes kompetanse. Programplanen besto av to emner med 15 + 15 studiepoeng. Det var fem firetimers samlinger per semester. Samlingene var organisert med forelesninger i lærernes fellestid på skolen, etterfulgt av gruppeveiledninger med fem til åtte deltagere. I gruppeveiledningene ble det gitt veiledning i teori, arbeidskrav og eksamen, og det ble gjennomført praktiske veiledningsøvelser. Digital gruppeveiledning om arbeidskrav og eksamen ble tilbudt mellom noen av samlingene. Deltagerne planla, gjennomførte og dokumenterte pedagogiske utviklingsprosjekter i egen praksis, med bruk av ulike veiledningsmetoder.

Studiet som beskrives i dette kapittelet, var et bidrag for å få flere lærere til å bli godkjent som praksislærere for lærerstudenter og veiledere for nyutdannede lærere og kollegaveiledere. Følgende forskningsspørsmål belyses: *Hvilke erfaringer verdsetter deltagere i utviklingen av veilederkompetanse i en skolebasert praksislærerutdanning for praksislærere, og hvordan kan erfaringene forklares ved bruk av praksisarkitekturteorien?*

Forskning på feltet

For å møte fremtidens behov for kompetanse i arbeidslivet må innhold, undervisning og vurdering planlegges med søkelys på yrkesrettet profesjonell utdanning samtidig som det utvikles undervisningskompetanser som styrker den faglige didaktiske tilnærmingen (Sylte, 2020). Når lærere blir praksislærere, altså når de går inn i rollen hvor de veileder både studenter, nyutdannede lærere og andre kollegaer, beveger de seg inn i en profesjon innenfor profesjonen (Smith, 2016). Å være praksislærer innebærer å ha

en rolle som er annerledes og utvidet fra lærerrollen i seg selv. I den sammenheng vil det være naturlig å argumentere for at rollen krever utdanning og opplæring. Det er ikke nok kun å være erfaren lærer når læreren skal praktisere som praksislærer (Smith, 2016), og når målet er kvalitet i veiledningsarbeidet som sikrer en best mulig skole for elevene. Luthen og Kolstad (2018) viser imidlertid i sin forskning at flere praksislærere hevder at de mangler veiledningsferdigheter i møte med lærerstudenter, og de fleste i deres studie hadde ikke formell veilederutdanning. Studien viser videre at veiledning kan bidra med ulike faktorer i lærerstudentenes praksisperioder, blant annet at praksislæreres veiledningskompetanse er viktig som tilrettelegger for studentenes opplevelse av sammenheng og kontinuitet i utdanningen. Schaug og Herudsløkken (2019) har undersøkt hvilke utfordringer, dilemmaer og muligheter praksislærere møter i tilretteleggingen av studenters praksisperioder ved praktisk pedagogisk utdanning for yrkesfag (PPU-Y). Artikkelen konkluderer med å fremheve betydningen av å styrke samarbeidet mellom lærere ved universitetet og praksislærere i videregående skole.

Argumentasjonen viser blant annet at styrket samarbeid kan bidra til å øke oppmerksomheten på det gjensidige ansvaret som eksisterer. Østern og Engvik (2016) henviser til en spørreundersøkelse hvor praksislærere (i et veilederkurs) ønsket å videreutvikle sin praksis som lærerutdannere. Praksislærerne hevder at identiteten som praksislærer ikke har et individuelt formål, men er knyttet til skolens organisasjon og ledelse.

Lærerutdannere, herunder praksislærere, har ansvar i å veilede lærerstudenter på veien med å lære å bli lærere. Lærerstudenter er i begynnelsen av utviklingen av en profesjonsidentitet, og den fremtidige sammensatte kompetansen skal kunne anvendes for å ivareta elevens læring og utvikling på en god måte (Hvalby, 2022). Praksislæreren er derfor av betydning på veien mot målet om å bli en trygg yrkes- og/eller profesjonsutøver.

Profesjonell utvikling i yrkesutøvelsen handler om lærernes læring; hvordan de lærer å lære, og hvordan lærerne benytter kunnskaper i praksis (Avalos, 2011). Med mål om endring av praksis peker Desimone (2009) på fem forutsetninger for lærernes læring: Oppmerksomhet på innhold må være til stede og omhandler både fagkunnskap og kunnskap om hvordan elevene lærer. Aktiv læring, som innebærer at lærere observerer hverandres undervisning er en forutsetning, og det samme er sammenheng mellom teori og praksis, det vil si at lærerne integrerer tidligere kunnskaper og overbevisninger så vel i sin egen læring som i undervisning. Videre er det en forutsetning at det finnes samarbeid med kollegaer slik at lærerne kan

lære av hverandre, og sist, men ikke minst at det er satt av tid til å gjennomføre utvikling- og endringsarbeid.

Lejonberg (2019) har belyst hvordan veilederutdanningene – via forventninger uttrykt i styringsdokumenter, forsknings- og faglitteratur – bidrar til å skolere veiledere for lærerstudenter og nyutdannede lærere. Forskningen viser ulike og mangefasettede forventninger knyttet til veilederrollen. En lyttende veilederrolle, med anstrøk av det å være en kritisk venn, er fremtredende i reviewen. I litteraturen åpnes det imidlertid også opp for en mer nyansert tilnærming hvor for eksempel en mer guidende rolle kan være hensiktsmessig. Resultatene indikerer at veilederutdanningene «virker», men at skoleringen også kan rette søkelys på en bredere tilnærming (Lejonberg, 2019).

Oppsummert viser forskning på feltet at praksislærerrollen krever mer enn undervisningserfaring; den forutsetter blant annet også veiledningskompetanse. Forskning viser at mange praksislærere mangler formell utdanning i veiledning og etterlyser støtte i møte med lærerstudenter. God veiledning er avgjørende for studentenes profesjonsutvikling og forutsetter tett samarbeid mellom universitet og praksisfelt. Rollen som praksislærer er kompleks og må forstås som en profesjon i profesjonen, preget av faglige, organisatoriske og relasjonelle forhold.

Kontekst

Vi vil under denne overskriften ramme inn kapittelet og beskrive konteksten med begrepsavklaringer som «skolen som lærende organisasjon», «praksislæreren», «veiledning» og «veilederkompetanse» samt «strategi og programplaner.»

Skolen som lærende organisasjon

Organisasjonslæring handler om å lære å utføre oppgaver bedre sammen, gjennom samhandling og tilpasning til både totale og delvise oppgaver, på ulike nivåer og i ulike avdelinger (Eikeland, 2012). Slik type læring inkluderer både erfaringsbasert læring og teoretisk læring, men går ut over disse og involverer ikke noen separat enhet som lærer uavhengig av medlemmene (Eikeland, 2012). Slik vi forstår Eikeland, innebærer dette at alle medlemmer er deltagende og betydningsfulle. Lærende organisasjoner kjenne-tegnes av ansattes kontinuerlige forbedring av evnen til å oppnå ønskede resultater på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå (Senge et al., 2011).

Profesjonelle læringsfelleskap i skolen må ha en utforming eller arkitektur som må organiseres for å være produktiv (Hargreaves & Fullan, 2014). Det er vesentlig å forstå utvikling av profesjonelle læringsfelleskap som noe mer enn å redusere den privatpraktiserende lærers innflytelse og å utfordre og endre både kollektive og individuelle verdier, oppfatninger og handlingsmønstre der skolekulturen sannsynligvis har betydning for hvordan man opptrer som enkeltlærer i møte med elevene (Jenssen & Nordahl, 2022).

Praksislæreren

Praksislæreren er en lærer som skal følge opp og veilede lærerstudenten når denne har praksis i skolen. Vi har i dette kapitlet valgt å benytte begrepet praksislærer, men den samme rollen blir også omtalt som mentor eller veileder. Vi har i tillegg i dette kapitlet valgt å utvide praksislærerrollen til også å omhandle veiledning av nyutdannede lærere og kollegaveiledning. Praksisfeltet bidrar med kunnskap og erfaring, her skjer læring og utvikling og integrering av kompetanse. Læringen blir satt inn i en kontekst og skal bidra med forståelse av hva det innebærer å være lærer. Det er praksislærer som er tett på studenter (og nyutdannede kollegaer) og veileder dem i disse prosessene (Nilssen, 2018). Ifølge Luthen og Kolstad (2018) er praksislærers veiledningsfaglige kompetanse avgjørende for kvaliteten på veiledningsøktene, og lærerstudenter liker dårlig monologisk og kontrollfiksert veiledning. Praksislærere ser det som en naturlig del av sitt ansvar å veilede studenter inn i lærerprofesjonen, men tid og ressurser til veiledning oppleves som kritisk (Luthen & Kolstad, 2018). Samtidig viser forskning at ansvar for veiledning og oppfølging av lærerstudenter ofte tas sammen med andre kollegaer og ledelsen ved skolen (Heggen & Thorsen, 2015). Dette har sammenheng med at lærerstudenter skal utvikle helhetlig lærerkompetanse, noe som kan bidra til styrking av skolens utvikling. I tillegg ledes også praksisopplæringen sammen med andre praksislærere ved praksisskolen og i samarbeid med lærerutdannere ved høyskoler og universiteter.

Veiledning

Veiledning kan beskrives som en pedagogisk aktivitet. Et av hovedmålene med aktiviteten er å bidra til at veisøker, den som mottar veiledning, kan oppnå kvalifisering som deltager i en profesjon (Munthe et al., 2016). Veiledning med bakgrunn i Lauvås og Handal (2014) sin handlings- og

refleksjonsmodell tar utgangspunkt i veisøkerens veiledningsbehov, og modellen er i en norsk kontekst mye benyttet ved veiledning i skolen, som veiledning av studenter og som kollegaveiledning. Vi ser veiledning som en likeverdig dialogisk samtale mellom to eller flere deltagere, hvor målet er utvikling og endring i handlingskompetanse, gjennom refleksjon og læring. Profesjonsdidaktisk veiledning kan beskrives som veiledning i undervisningslære, altså didaktisk tilrettelegging av undervisning (Sylte, 2021). Den didaktiske relasjonsmodellen viser hvordan ulike kategorier gjensidig påvirker hverandre, og vi har antatt at benyttelse av modellen er av betydning når praksislæreren tilrettelegger for studentens læring (Hiim & Hippe, 2022; Sylte, 2021). Begrepet veiledning kan også ses i et bredere sosiokulturelt perspektiv (Smith, 2018) som ett av mange medierende redskaper praksislærer kan ta i bruk i sin ledelse av praksisopplæring sammen med andre.

Veilederkompetanse

Kunnskapsdepartementet (2021) har brukt begrepet «kvalifisert veileder» om en lærerutdannet som har formell veilederkompetanse, nødvendig faglig kompetanse og minst tre års erfaring som lærer. Begrepet veiledning er i denne sammenhengen en planlagt, systematisk og strukturert prosess som gjennomføres individuelt og i gruppe. Kvalifisert veiledning innebærer at veileder tar utgangspunkt i den konteksten veiledningen foregår innenfor, målet med veiledningen, studentene, de nyutdannedes og øvrige læreres forutsetninger og læringsbehov. En god veiledning forutsetter grunnleggende innsikt i relevant forskning, erfaringsbasert kunnskap og praktiske ferdigheter. Det er viktig med evne til å skape gode relasjoner og etablere et tillitsbasert forhold mellom veileder og den som blir veiledet (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Utvikling av veilederkompetanse forutsetter samhandling med andre samt utøvelse av praktiske oppgaver og øvelser. Veilederkompetanse kobles med andre ord til deltagelse i et læringsfellesskap (Haara et al., 2020). Vi forstår med dette at veilederkompetanse ikke kan tilegnes kun teoretisk, men må opparbeides i reell dialog og tilstedeværelse og gjennom praktiske øvelser.

Strategi og programplaner

Regjeringens lærerutdanningsstrategi er rettet mot å styrke samarbeidet mellom utdanningsinstitusjoner og praksisfelt basert på nyere forskning

(Kunnskapsdepartementet, 2017). Strategien inkluderer en integrert tilnærming for lærer- og yrkesutdanningene, og spesielt for yrkesfaglærerutdanningen, som dekker både skole- og bedriftspraksis. Målet er å kvalifisere lærere for veiledning av studenter og lærere og å forbedre samarbeidet mellom universiteter, skoler og opplæringsbedrifter. Med praksis- og utviklingsbasert utdanning menes veilederutdanning for praksislærere i yrkesutdanning. «VEPRA 6100 Profesjonskvalifisering – veiledning av studenter og nyutdannede lærere i yrkesutdanning» (OsloMet, u.å.c) og «VEPRA 6200 Profesjonsveiledning – prosessveiledning for kvalitetsutvikling i yrkesutdanning og yrkesfaglærerutdanning» (OsloMet, u.å.d) er studier som omtales i dette kapittelet.

Programplanen til VEPRA er dels basert på føringer i «Rammer for veiledning i barnehage og skoler» (Utdanningsdirektoratet, 2019) med spesialisering av studiet mot veiledning knyttet til fag- og yrkesopplæring i skole og bedrift (OsloMet, u.å.a).

Yrkesfaglærerutdanningen

Lærerstudenter ved praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag (PPU-Y) skal ha 60 dager obligatorisk praksis i videregående skole og ungdomsskole. Det samme gjelder yrkesfaglærerutdanningen (YFL), men her skal studentene ha 70 dager veiledet praksis i profesjonsfaget (Forskrift om rammeplan for yrkesfaglærerutdanning, 2013; Forskrift om rammeplan for PPU for yrkesfag, 2013). Praksisopplæringen skal være et samarbeid mellom praksisskolen og universitetet, der praksislærer og universitetslærer skal samarbeide om oppfølgingen. PPUY-studentene skal jobbe med et tverrfaglig utviklingsprosjekt i kombinasjon med yrkesdidaktikk, pedagogikk og praksis (Forskrift om rammeplan for PPU for yrkesfag, 2013). Lærerutdanningen skal kvalifisere for forskningsbasert yrkesutøvelse og kontinuerlig profesjonell utvikling og bidra til kritisk refleksjon, endrings- og utviklingskompetanse samt profesjonsforståelse (Universitets- og høgskolerådet, 2025).

Utviklingsprosesser i et lærerkollegium – med utgangspunkt i praksisarkitekturteorien

Læring og utvikling i studiet «Veilederutdanning for praksislærere i yrkesutdanning» har foregått på deltagerens egen arbeidsplass i et

praksisfellesskap. Enkelt beskrevet kan læring i et praksisfellesskap forklares som en teori om læring som sosial deltagelse (Wenger, 2004). Dette innebærer at læring skjer gjennom aktivt engasjement i en sosial og kulturell kontekst. Når vi i dette kapitlet undersøker studenters erfaringer med opplæring internt på egen skole, har vi valgt å lene oss på praksisarkitekturteorien (Kemmis & Grootenboer, 2007). Denne teorien benyttes fordi den kan bidra til å beskrive og analysere deltagerens utviklingsprosess i studiet. Teori om praksisarkitektur ble introdusert av de australske pedagogene og forskerne Kemmis og Grootenboer i 2007. I denne teorien defineres praksis som:

[...] a form of human action in history, in which particular activities (doings) are comprehensible in terms of particular ideas and talk (sayings), and when the people involved are distributed in particular kinds of relationships (relatings), and when this combination of sayings, doings and relatings «hang together» in the project of practice (the ends and purposes that motivate the practice). (Kemmis & Edwards-Groves, 2018, s. 2–3)

Teorien baseres på tanken om å forstå, analysere og forandre praksis (Aspfors et al., 2021). I stor grad bygger teorien på det vi kan kalle en andregenerasjons praksisteori, hvor første generasjon består av blant annet teoretikere som Bourdieu, Giddens og Lave og Wenger (Aspfors et al., 2021). Tanken er at dersom utdanningen – og med det læringen – skal forandres, må praksisen endres (Lofthus, 2017). Samfunnet er i stadig endring, og utdanning bør forandres i takt med endringene; det var i dette spenningsfeltet praksisarkitekturteorien oppsto. Skolens form er på mange måter den samme i dag som den «alltid» har vært (Lofthus, 2017). Praksisarkitekturtilnærmingen tar sikte på å rekonseptualisere utdanning og stedene der utdanning skjer, gjennom en type sosial ontologi (Kemmis et al., 2014). I en slik ontologi tas det til orde for å analysere sosiale fenomener som sammensatt av praksis.

Praksisarkitekturteorien beskriver praksis inneholdende tre bærende bjelker som er tett forbundet (Kemmis & Grootenboer, 2007):

- **«Sayings» (ytringer):** Individens ytringer påvirkes av tanker, språk og diskurser. Ytringer omtales som *kulturelldiskursive arrangementer*. Vår forståelse av ytringer innebærer hvordan deltagerne beskriver og snakker om det å være veileder og praksislærer i ulike situasjoner.

Eksempelvis kan skolens kultur og tradisjoner opprettholde eller utfordre det å være praksislærer.

- **«Doings» (handlinger):** Individens handlinger påvirkes av blant annet rom, bygninger, PC-er eller bøker. Handlinger omtales som *materiel-løkonomiske arrangementer*, og vi har tolket det dithen at handlinger dreier seg om hvordan deltagerne handler i utdanningen og i veiledningssituasjoner, avhengig av kontekst, organisering av utdanningstilbudet, strukturer og planer.
- **«Relatings» (relasjoner):** Relasjoner representerer den sosialpolitiske dimensjonen i praksisarkitekturteorien (Kemmis et al., 2014), og viser til hvordan praksis formes av de relasjonelle strukturene mellom aktørene som deltar i den. Relasjoner kommer til uttrykk gjennom maktforhold, roller, hierarkier og grad av solidaritet i fellesskapet. Relasjonene er ikke bare en bakgrunn for praksis, men en integrert del av dens arkitektur; de legger til rette for – eller begrenser – bestemte former for samhandling og læring. I vår studie viser denne dimensjonen seg i hvordan deltagerne forholder seg til hverandre i utviklingen av veilederkompetanse. Gjennom samhandling med kollegaer og andre aktører i praksisfeltet etableres relasjoner som preger kvaliteten på veiledningen. Med andre ord handler det om hvordan sosiale og politiske forhold, som medvirkning, åpenhet, samarbeid eller asymmetriske maktforhold, enten fremmer eller hemmer profesjonell utvikling i veiledningspraksisen.

Praksisarkitekturteorien beskriver praksiser der mennesker samhandler med hverandre. Dette tredimensjonale rommet består av språklige, materielle og sosiale forhold som sammen påvirker hva som er mulig å gjøre, si og være i en gitt praksis (Kemmis, 2022). Observasjon, spørsmål, lytting og spesifikk undersøkelse av ytringer, handlinger, samspill og relasjoner kan i et praksisfelt legge til rette for refleksjon over, utvikling og forandring av den eksisterende praksisen (Aspfors et al., 2021). Teorien om praksisarkitektur beveger seg ut over hva praksis er konstituert av, til en redegjørelse for hvordan praksis formes eller muliggjøres av arrangementer og forhold (Grootenboer et al., 2017). Praksisarkitekturteorien peker på den betydelige rollen som intersubjektivitet spiller i utformingen av en praksis. Slik vi forstår teorien, handler den om hva individer sier og hvordan de handler i lys av hvordan individer påvirker hverandre dialektisk i en praksis, samt hvordan individer påvirkes av ytre arrangementer, rom og kontekst, med andre ord de ordningene som viser det som skjer i praksisen, dens muligheter

og begrensninger. Hva er grunnen til at praksisen fungerer som den gjør? I studien ønsket vi å lage rom for utveksling av erfaringer mellom deltagerne. Den skolebaserte organiseringen førte til en ny møtearena mellom deltagerne i studiet og oss som praksislærerutdannere og forskere. I en norsk sammenheng, hvor partnerskap mellom skole og høyere utdanningsinstitusjoner har fått økt oppmerksomhet, kan praksisarkitekturteorien belyse muligheter til å se helhetlig på hvordan læring og utvikling skjer på egen arbeidsplass (Aspfors et al., 2021; Kunnskapsdepartementet, 2017). Både relasjonene deltagerne imellom, ytringer som kommer frem, og handlinger som gjøres, er med på å vise mønstre i praksisen. Praksisarkitekturer gir imidlertid muligheter for transformasjon (Aspfors et al., 2021).

Forskningstilnærming

Studien er kvalitativ, med en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming (Bryman, 2016). Dette innebærer at man skal forsøke å oppdage deltageres egne forståelser, for å dernest å kunne tolke hvordan situasjoner oppleves innenfra.

Det er benyttet fokusgrupper som empirigrunnlag og til dataproduksjon, hvor empiriske data er produsert på gruppenivå (Tanggaard & Brinkmann, 2017). På den måten ble individuelle meninger til mer kollektive meninger. I tillegg inviterte vi deltagerne til å besvare en spørreundersøkelse i form av en emneevaluering av studiet. En moderat sosialkonstruktivistisk tilnærming ligger dermed til grunn, fordi studien er praksisteoretisk, ved at vi metodisk forstår flere typer data (Tanggaard & Brinkmann, 2017). Hensikten med en praksisteoretisk studie er å få innsikt i hvordan praksis utvikles, opprettholdes og endres over tid, samt hvordan individer og strukturer gjensidig påvirker hverandre i praktiske situasjoner (Aspfors et al., 2021).

Utvalg

I denne studien er deltagerne ansatte lærere og/eller ledere med mer enn to års yrkeserfaring fra en videregående skole. 29 studenter besto eksamen i det første emnet, «VEPRA 6100 Profesjonskvalifisering – veiledning av studenter og nyutdannede lærere i yrkesutdanning» (OsloMet, u.å.c). Ti studenter fortsatte i det andre emnet, «VEPRA 6200 Profesjonsveiledning – prosessveiledning for kvalitetsutvikling i

yrkesutdanning og yrkesfaglærerutdanning» (OsloMet, u.å.d), og det er de som gjennomførte emne to, som har bidratt med empiri i fokusgruppeintervjuene og i spørreundersøkelsen.

Intervjuer og spørreundersøkelse som empirigrunnlag

Fokusgruppeintervjuer ble gjennomført i tre omganger (Tanggaard & Brinkmann, 2017) – de to første i fokusgrupper på fem og fem deltagere, hvor intervjuene varte i cirka én time. Det siste fokusgruppeintervjuet ble gjennomført med alle de ti deltagerne til stede og hadde en varighet på omtrent 2,5 timer. Spørsmålene var åpne, og intervjuguiden var semistrukturert. Spørsmålene omhandlet blant annet erfaringer fra det å studere sammen med kollegaer på egen arbeidsplass, erfaring med veiledningsøvelser, pedagogiske modeller og utviklingsarbeid. Spørreundersøkelsen, heretter kalt emneevaluering, inneholdt elleve spørsmål som hadde til formål å trekke ut spesifikke data koblet til deltagerens opplevelse av studiet. Eksempler på spørsmål var: «I hvilken grad oppleves emnet som nyttig og utviklende for egen lærerkompetanse», og «[i] hvilken grad oppleves studiet som nyttig for kvalifisering som praksislærer.» Fritekstfelter var i tillegg inkludert i emneevalueringen. Feltene oppfordret deltagerne til å utdype hva som var bra med studiet, og hva som blant annet kunne vært bedre.

Analyseprosessen

Vi har benyttet praksisarkitekturteorien som rammeverk i analyse og i diskusjon.

Analyseprosessen ble en frem-og-tilbake-prosess hvor vi allerede i intervjuene tok tak i interessante nøkkelord som vi testet ut videre i samtalen. Deltagerne ble i gruppeintervjuet invitert til å kode og kategorisere egne uttalelser (se figur 1 og figur 2). Vi jobbet deretter med å redusere datamaterialet gjennom meningskondensering. Kodene ble datadrevet, det vil si at kodene oppsto induktivt fra selve datamaterialet vi hadde til disposisjon (Gibbs, 2007). Figur 1 viser notater skrevet av en av forskerne i forbindelse med gruppeintervjuet med de ti deltagerne. Den pedagogiske solen (Grendstad & Sandven, 1986) med det åpne spørsmålet «Refleksjoner og bevisstgjøring over egen utvikling ...» var utgangspunktet for samtalen.

Etikk

Studien ble godkjent av Sikt 14. august 2023 (referansenummer 486034) og er utført i henhold til Sikt sine retningslinjer for godkjenning. Lydfiler og transkriberte intervjuer oppbevares i tråd med avtale. Studien følger etiske prinsipper for anonymitet og er bygd på deltageres informerte samtykke (Kvale & Brinkmann, 2015). I all forskning er etikken elementær, og det er sentralt å være tro mot deltagerne.

En styrke i vår studie var at deltagerne tolket og analyserte en del av datamaterialet sammen med oss forskere. Ved å være to forskere som intervjuet, tolket og analyserte det samlede materialet, kunne vi også korrigere hverandres forståelser opp mot hverandre. Datatriangulering, deltagerkoding og to forskere som analyserte materialet, ga samlet sett høy troverdighet. Reliabiliteten støttes av lydopptak, transkripsjon og felles kodingsprosedyre, i tillegg til at rammeverket praksisarkitektur kan ha bidratt til struktur i analyse og presentasjon av resultater.

Resultater

I dette kapittelet presenter vi resultatene av vår dataanalyse i lys av forskningsspørsmålet: *Hvilke erfaringer verdsetter deltagere i utviklingen av veilederkompetanse i en skolebasert praksislærerutdanning for praksislærere, og hvordan kan erfaringene forklares ved bruk av praksisarkitekturteorien?*

I presentasjonen av resultatene har vi som tidligere nevnt benyttet praksisarkitekturteorien. Kategoriene er plassert i de tre hovedmomentene «sayings», «doings» og «relatings.»

Kategori 1 («sayings») omfatter deltageres (felles) forståelse av praktisk gjennomføring av studiet, rammer, organisering, sted, tid, opplæring og øvelser – med mål om utvikling av veilederkompetanse. Sayings samsvarer med kategoriseringspunkt 1 i figur 2.

Kategori 2 («doings») omfatter deltageres erfaringer med bruk av verktøy, trening og modeller for utvikling av egen veilederkompetanse. Doings samsvarer med kategoriseringspunktene 2, 4 og 5 i figur 2.

Kategori 3 («relatings») omfatter profesjonsfellesskapets betydning, både som utgangspunkt for utvikling av veilederkompetanse og som konsekvens av et fellesskap. Relatings samsvarer med kategoriseringspunkt 3 i figur 2.

Gjennomgående har vi sett på «sayings», «doings» og «relatings» i sammenheng med de ulike arrangementene i praksisarkitekturteorien: det kulturelldiskursive, det materielløkonomiske og det sosialpolitiske. Dette innebærer at vi har forsøkt å ta høyde for hvordan deltagerne har blitt påvirket, og hvordan denne påvirkningen har kommet til uttrykk.

Tabell 1 viser utvalgte kodede sitater som vi har plassert inn i praksisarkitekturens rammer.

Tabell 1. Praksisarkitekturteorien med NVivo-koder

Kategoriene i praksisarkitekturteorien	Sitater/meningsenheter
«Sayings» (ytringer) retter søkelys på språklig og diskursiv kommunikasjon.	<p>«Det handler om å jobbe kunnskapsbasert.»</p> <p>«Veilederkompetanse involverer å være bevisst den innflytelse man har, uavhengig av om man er lærer, leder, eller veileder.»</p> <p>«Den som blir veiledet, er veldig avhengig av tilliten til den som veileder deg. Hvis du ikke har tillit til den som veileder deg, så blir det en dårlig veiledning, kan man si, og vice versa.»</p>
«Doings» (handlinger) innebærer de fysiske eller praktiske handlingene, det som gjøres.	<p>«Når vi hadde de små gruppene, så fikk jeg øvelsene som jeg følte jeg trengte, som igjen var reflektert mot det jeg opplevde.»</p> <p>«Du jobber med kollegaveiledning, og så har det smittet over til elevene.»</p>
«Relatings» (relasjoner) peker på sosiale interaksjoner og forbindelser mellom individer; hvordan mennesker forholder seg til hverandre og til omgivelsene; inneholder emosjoner og følelser.	<p>«Ofte når du studerer, så er det problematisk, men dette studiet har ikke vært sånn. Fordi det er en felles greie.»</p> <p>«Vi skaper felles læringskultur på arbeidsplassen.»</p>

«Sayings»: felles forståelse for praktisk gjennomføring og utvikling av veilederkompetanse i veilederutdanning for praksislærere

I begrepet veilederkompetanse la deltagerne vekt på kombinasjonen av faglig kunnskap, personlige ferdigheter i kommunikasjon og dialog, forståelse for den man veileder, samt en reflektert tilnærming til egen veiledningspraksis. En deltager sa: «Det handler om å jobbe kunnskapsbasert.» Deltageren forklarte dette ved å løfte opp hvor viktig det er å jobbe

kunnskapsbasert, å være bevisst jobbets natur og den makt en veileder har, samt å forstå veilederrollen og tilpasse seg de individuelle behovene til den som veiledes. «For på mange måter har du også litt makt», sa en. «Da er spørsmålet, bør man være leder som veileder? Eller burde det faktisk vært en egen fast veileder som er en likemann, i en dedikert rolle. Som egentlig ikke er i et maktforhold?» «Veilederkompetanse involverer å være bevisst den innflytelse man har, uavhengig av om man er lærer, leder eller veileder», sa en av deltagerne. Veiledning ses som en prosess der man støtter kollegaer eller studenter, uten at det finnes et overordnet maktforhold, men at man heller fungerer som likemenn. Veilederens jobb er å skape en trygg ramme for den som veiledes, og å bygge opp mennesker snarere enn å bryte dem ned. Det ble vektlagt at en veileder må ha kompetanse i å forstå og tilpasse seg den enkelte eller gruppen som veiledes, ved å være nysgjerrig på den enkeltes eller gruppens behov og utfordringer. Veilederkompetanse omfatter også ferdigheter i dialog og kommunikasjon, menneskeinteresse og evne til å tilpasse veiledningen til den enkeltes behov og situasjon. Veiledere må også ha verktøy og metoder for å støtte den enkelte, også i gruppeveiledning. I tillegg til faglig kompetanse ble det sagt at veiledere må ha evnen til å reflektere over egen praksis og være åpne for veiledning selv og ha bevissthet rundt egne veiledningsbehov og ønske om å lære og utvikle seg i veilederrollen.

Motivasjonsfaktorer for deltagerne var personlig utvikling og muligheten til videreutdanning: «Når jeg kom den første dagen på møtet, så visste jeg nøyaktig hvorfor jeg var der», uttrykte en deltager. En annen sa: «Studiet satte i gang refleksjon. Studiet har fått meg til å lese annen relevant litteratur om veiledning som kan brukes sammen med elever, kollegaer og lærerstudenter.»

Deltagerne viste til viktigheten av at veiledningsstudiet med praktiske veiledningsøvelser var gjennomført på egen arbeidsplass og med kollegaer som var studenter. Kollegaer som ikke var studenter, ble også involvert i praktiske veiledningsøvelser og det pedagogiske utviklingsarbeidet som hver enkelt student gjennomførte.

Gjennomgående var deltagerne meget fornøyd med arbeidet som foregikk i smågruppene på undervisningsdagene. En sa: «Det var gode diskusjoner i gruppen. Bevisstgjørende og lærerikt.» En annen uttrykte: «Vi hadde jo flere runder med observasjoner av kollegaer i veiledning, og vi fikk prøvd oss som veiledere i flere runder.» «Gjennomførte veiledningsøvelser i dialog med medstudenter, inkludert observasjoner av hverandre i

veiledningssituasjoner, førte til noen aha-opplevelser.» Enkelte deltagere gjorde oppdagelser om seg selv og sin vante tradisjon for samtaler og veiledning. Det å gå fra en rådgivende tilnærming til en mer åpen, inviterende, utforskende og veiledende måte å samtale på ble fremhevet som bevisstgjørende. Videre diskuterte deltagerne viktigheten av å heve bevisstheten på egen rolle som veileder, samt hvordan studiet har bidratt til økt kvalitet i observasjoner og ikke-dømmende tilnærminger i veiledningsarbeidet. «Viktigheten av å være bevisst i jobben», som en av deltagerne uttrykte, handlet om bevissthet om egenutvikling i studiet.

Ovennevnte sayings viser studiets betydning for personlig og profesjonell utvikling samt for forbedring av pedagogiske prosesser innad i skolen blant kollegaene. En av deltagerne uttrykte: «Det jeg gjør, om kvaliteten på observasjoner, det øker kvaliteten på mitt arbeid som veileder.»

Deltagerne reflekterte over organiseringen av studiet og anbefalte å vurdere å bytte på rekkefølgen på emnene for å gjøre studiet mer praktisk relevant og meningsfullt for deltagerne. «Jeg tror faktisk det er lurt å bytte på disse to emnene», sa en deltager. Det ble foreslått en mer praktisk og induktiv tilnærming fra starten, en nedenfra-og-opp-tilnærming som kan gjøre studiet mest mulig engasjerende. Det ble nevnt at en slik tilnærming kunne ha vært mer effektiv hvis den ble introdusert tidlig i studiet, gjennom gruppeveiledninger som opplevdes verdifulle, og at man heller kunne ha færre forelesninger. «Man ser verdien av studiet tidligere», var argumentasjonen for dette. Et lærende møte som dialogkonferanse kunne ha engasjert deltagerne tidligere og skapt en mer inkluderende studieopplevelse. Dialogkonferanse er en modell hvor tre–fire deltagere sitter rundt et bord og diskuterer et konkret tema, noterer på et felles ark som blir værende på bordet, og deretter roterer deltagerne fra bord til bord slik at det stadig blir nye gruppesammensetninger (Eikeland, 2019). Denne fremgangsmåten utvider erfaringsdelingsrommet. I emneevalueringene ble det påpekt at det tidligere i studiet kunne ha vært mer tematisk oppmerksomhet på praktiske øvelser, veiledningsmodeller, verktøy og modellering av veiledningsmetoder.

En deltager mente at veilederkompetanse er viktig for alle, og at dette ikke gjaldt bare lærere, men alle yrkesgrupper: «Veilederkompetanse, det er jo noe alle trenger, uavhengig om det resulterer i studiepoeng eller ikke.» Deltagerne uttrykte videre at det er essensielt å kunne delta i lærende møter for å være en god lærer eller veileder. «Ja, sånn som vi sitter nå, så viktig, og vi må drive mer av denne type utviklingsarbeid», var det en som sa.

Veiledningsmetodene og praktiske øvelser gjorde at deltagerne ble mer bevisst i jobben som lærer og veileder. En deltager sa at hen hadde fått større bevissthet om observasjon, og om hvordan vi er som observatører i en veiledningssituasjon, og at mennesker observerer og gir veiledning på forskjellige måter. Dermed kan det være veldig stor forskjell på tilbakemeldinger på en veiledningssituasjon, ut fra den personen som veileder. Deltagerne hevdet at de hadde blitt bevisst på at tillit har stor betydning i en veiledningssituasjon: «Den som blir veiledet, er veldig avhengig av tilliten til den som veileder deg. Hvis du ikke har tillit til den som veileder deg, så blir det en dårlig veiledning, kan man si, og vice versa», slik en deltager sa det.

Bærekraft ble diskutert blant deltagerne, og det ble nevnt bærekraftige fordeler, som reduksjon i bruk av fossilt og elektrisk drivstoff ved at studiet foregikk på egen arbeidsplass. Videre reflekterte de over viktigheten av å spare tid, og den positive opplevelsen av sosial og kulturell tilhørighet som studiet skapte. «Det er bærekraftig», sa en deltager. Det å kunne ta studiepoeng i egen arbeids- og møtetid var positivt, selv om det innebar å gå glipp av andre verdifulle faglige avdelingsmøter: «Det er jo en fantastisk luksus å kunne ta studiepoeng i møtetiden.»

«Doings»: erfaringer med utvikling av veilederkompetanse

Deltagerne hevdet at praktiske veiledningsøvelser, verktøy og modeller å trene på sammen, i tillegg til faglitteratur, hadde ført til utvikling. Deltagerne ble spurt om hvordan studiet hadde ført til at de hadde utviklet seg som veiledere: «Da vi hadde de små gruppene, så fikk jeg øvelsene som jeg følte jeg trengte, som igjen var reflektert mot det jeg opplevde», uttrykte en av deltagerne. En annen sa: «Vi skulle fått enda mer tid til å øve på de praktiske øvelsene og mindre forelesninger.»

Deltagerne ble introdusert for – og fikk praktiske øvelser i – pedagogiske verktøy og metoder, som didaktisk veiledning, kollegaveiledning i grupper og lærende møter som kafémodellen. For å strukturere veiledning ble SØT-modellen presentert som et verktøy (Kversøy & Hartviksen, 2018). I SØT-modellen tar man i dialog mellom veileder og veisøker først tak i veisøkers *situasjon nå*, for deretter å bevege seg over i en tenkt *ønsket situasjon* og til slutt til aktuelle *tiltak*. Deltagerne i studiet fikk selv øve på å bruke modellen. Om gjennomføring av øvelser i ulike pedagogiske verktøy og modeller sa de at denne arbeidsformen førte til endret eller

bedret samhandling med både elever og kollegaer om kommunikasjon og samarbeid om kvalitet. Å jobbe med ulike veiledningsmodeller bidro også til å strukturere veiledningen. Samlet bidro bruk av modeller og metoder til økt bevisstgjøring rundt bruk av verktøyene de hadde lært i studiet.

Gjennom veiledningsøvelser har deltagerne også endret sin tilnærming til elevsamtaler ved å involvere elevene mer i dialogen om problematiske situasjoner og oppmuntre dem til å komme med egne løsningsforslag. «Jeg har endret måten jeg har møte med elevene på, jeg snakker med dem på en annen måte», sa en av deltagerne. At deltagerne har endret handlingsmåte markerer en overgang fra en mer konfronterende stil til en veiledende og samarbeidende tilnærming. «Det har blitt mer sånn at jeg beskriver en situasjon som kan være problematisk for eleven, og kommer med egne forslag til hvordan situasjonen kan løses, i stedet for at jeg bare konfronterer med at sånn her gjør du det, dette går ikke.» En annen deltager reflekterte over en spesifikk elevsamtale som gikk overraskende godt, noe som indikerer at metodene som er utviklet og blitt praktisert, har vært positive. «Du jobber med kollegaveiledning, og så har det smittet over til elevene», sa en av deltagerne. Denne deltageren ønsket å utvide praksisen med kollegaveiledning for hele lærerstaben, noe som viser verdien og betydningen av bruk av veiledningsmetoder i profesjonell utvikling som lærer overfor elever og kollegaer.

Deltagerne snakket om praktiske erfaringer og synergieffekter, og reflekterte over hvordan teoretisk kunnskap og praktiske øvelser sammen bidrar til utvikling og læring. Kafédialogen ble prøvd ut i klasserommet og ble positivt mottatt av elevene. «Vi er jo faktisk endringsagenter», sa en av deltagerne. Utsagnet henviste til opplevelsen av både selv å være i endring og utvikling og av at læring av nye modeller kunne føre til endring i klasseromsarbeidet. En av de andre deltagerne sa at gruppeoppgaver og refleksjon over egen praksis kan brukes i undervisningen for å fremme engasjement og læring hos elevene. Vedkommende sa videre: «Jeg snakker nå til elevene sånn som jeg snakker til en kollega i kollegaveiledning.»

Deltagerne reflekterte over viktigheten av metodikken som de lærte i dette praksislærerstudiet – og over betydningen av refleksjon, lydhørhet og veiledning. Utdanningen har bidratt til bedre forståelse av å være lyttende fremfor å ta raske beslutninger. Videre har den forbedret evnen til å være en lydhør, utforskende og veiledende praksislærer som unngår å trekke forhastede slutninger, og som i stedet lytter til lærerstudentenes behov og tilbakemeldinger: «Etter dette studiet her så vil jeg si at jeg har blitt veldig mye flinkere til å lytte, i stedet for å bare ta en avgjørelse.» En

annen deltager sa: «Så dette her tenker jeg at hjelper hvis jeg skal være en praksislærer.» En deltager beskrev erfaringer og refleksjoner rundt veiledning og observasjon av en lærerstudent i en undervisningssammenheng. Deltageren hadde hatt studenter tidligere og brukte erfaringen til å tilpasse sin veiledningsstil til sin nåværende student. Det ble nevnt hvor viktig det er å tilby lærerstudenten tilpassede observasjonsmetoder, enten kvantitative eller kvalitative, og å gi studenten muligheten til å velge hva som passer best for vedkommende sitt utviklingsprosjekt. «Vi utforsket litt observasjonsmetoder, og ulike observasjonsskjema med kvantitativ observasjon», som en deltager sa. Videre ga deltageren eksempler på hvordan teori og praksis rundt observasjonsmetoder ble utforsket og brukt i observasjonsskjemaer. Det ble reflektert over betydningen av å være en god lytter og av å tilpasse veiledning til individuelle behov i tillegg til regelmessig øving i å forbedre egne veiledningsferdigheter. «Det å trene mange ganger for å bli bedre på noe, det er jo viktig, tenker jeg», sa en av dem. Denne deltageren nevnte at godt samarbeid med en kollega hadde bidratt til deltagerens utvikling som veileder. For å kunne gi og motta nyttig tilbakemelding i veiledningssituasjonen er det viktig å ha en trygg og tillitsfull relasjon til dem man samarbeider med. «Ja, og til observasjonsrollen, gjennom teorien som vi leste og jobbet med i oppgaven også», sa vedkommende.

Ledelse i skolen ble beskrevet som mer administrativt orientert, i motsetning til et strengt hierarkisk system, for å støtte lærernes autonomi og utvikling. Denne tilnærmingen bidro til å bygge tillit innad i organisasjonen og et produktivt læringsmiljø. «Ledelsen her har mer en administrativ funksjon», sa en deltager.

Deltagerne nevnte egen pedagogisk praksis, utvikling og ledelse i skolemiljøet, betydningen av å bruke ulike verktøy og metoder for utvikling og viktigheten av profesjonsfrihet og ledernes rolle i å påvirke lærernes prosesser. En deltager uttrykte: «Vi skal jo også være med å påvirke lærernes prosesser i skolen, som ledere.» Med det mente deltageren at ledere også har behov for veiledningskompetanse og utvikling i egen profesjon. Behov for øvelse og samskaping for å øke lærernes læring samt viktigheten av kollegaveiledning og gruppeprosesser for å håndtere utfordringer i klasserommet ble diskutert: «Vi må øve alle sammen, uansett hvilken rolle vi har, og få til samskaping», sa en av deltagerne.

Emneevalueringen komplementerer utsagnene fra deltagerne ved at de mente at praksislærerutdanningen i høy grad opplevdes som nyttig og utviklende for egen lærerkompetanse. Videre uttrykte deltagerne at de i høy grad hadde opparbeidet seg kompetanse i å kunne legge til rette for både

kollegaveiledning, studentveiledning, elevveiledning og lærende møter som ledd i utvikling av skolen som organisasjon.

«Relatings»: relasjoner og relasjonskompetanse

Den skolebaserte videreutdanningen førte til at relasjoner og samarbeid ble opprettet mellom ulike avdelinger, og mellom deltagerne eller yrkesutøvere som tidligere ikke hadde hatt noe fast kompaniskap. Lederskap og organisasjonskultur ble diskutert i gruppen, i tillegg til hva som kunne gjøres annerledes eller bedre. En deltager sa at det er viktig å utvikle seg, individuelt og i samhandling, og å spre kunnskapen til resten av organisasjonen for å skape positive endringer. Alle deltagerne var enige om viktigheten av å være sammen som kollegaer og samarbeide, og at det opplevdes bedre enn å studere alene. «I dette studiet så er vi jo sammen», uttrykte en av deltagerne. Deltagerne mente det var mange fordeler ved å studere i en gruppe på arbeidsplassen. Det å skape en felles læringskultur for å få positiv endring og fremme samarbeid opplevde de som positivt: «Vi skaper en felles læringskultur på arbeidsplassen», som en av deltagerne uttrykte det. Deltagerne trakk videre frem relasjoner og tillit i et profesjonsfellesskap som viktig i sin veilederpraksis med kollegaer på egen arbeidsplass.

Deltagerne sa at de hadde fått felles verdier, og at studiet hadde hatt god effekt på arbeidsmiljøet: «Ofte når du studerer, så er det problematisk, men dette studiet har ikke vært sånn. Fordi det er en felles greie», sa en deltager. Deltagerne uttrykte at de opplevde det som positivt å studere i fellesskap, og hvordan dette har styrket både kvaliteten på deres arbeid som veiledere og deres evne til å skape trygge og støttende miljøer for nyansatte og elever. «Hadde jeg begynt med studiet her og tatt det på kveldstid alene, så hadde det sikkert vært annerledes», sa en av deltagerne. Samtlige deltagere fremhevet det positive i å være en del av en lærende organisasjon, samt å få muligheten til å utvikle seg sammen med kollegaer.

Deltagerne snakket om utfordringene og perspektivene rundt veiledning, både fra veileders og veisøkers side. En deltager løftet frem at mange opplever tilbakemeldinger som kritikk, og at de synes det er ubehagelig, noe som understreker viktigheten av å være åpen for veiledning. Veileder må også være «veiledbar» og mottagelig for læring og endring, spesielt i konteksten med å veilede lærerstudenter, som kan ha forskjellige behov og perspektiver. I et av gruppeintervjuene kom det frem at veiledning krever balanse mellom det å være «veiledbar» og å kunne tilpasse veiledningen til

den enkeltes behov samtidig som det åpnes for en gjensidig læringsprosess der både veileder og lærerstudent kan lære av hverandre.

Flere deltagerer hadde opplevd viktigheten av gode relasjoner og tillit i veilederrollen. Deltagerne beskrev utfordringer og betydningen av tillit og relasjoner i veilederrollen. Deltagerne sa at tillit er fundamentalt for å kunne håndtere og snakke om relasjonelle virkeligheter i en organisasjon. Uten tillit og et ønske om å ville hverandre vel blir det vanskelig å adressere viktige relasjonelle problemstillinger: «Hvis ikke du har tillit, eller hvis ikke organisasjonen eller kollegaer er villige til, eller at man vil hverandre vel, så er man ikke villig til å prate om det som er den relasjonelle virkeligheten», sa en deltager. Det ble også påpekt at mangel på tillit kan påvirke evalueringen av veiledning, spesielt når det gjelder praktiske oppgaver og studentveiledning. En deltager sa: «Mangel på tillit, eller relasjonsproblemer, kan jo påvirke evalueringen av en lærerstudents skikkethet.» Veileder må derfor være bevisst sin egen rolle, og hvordan personlige meninger kan påvirke veiledningen. Det ble fremhevet at en velmenende tilnærming ofte kan være mer nyttig enn direkte veiledning, og at det er viktig å la veisøkerne ha en viss styring over hva de ønsker å bli veiledet i, og hvordan de vil bli veiledet.

En deltager som var skoleleder, beskrev en skolekontekst med utfordringer i forholdet mellom leder og ansatt som handlet om etiske perspektiver, maktforhold og tillitsbasert samarbeid og utfordringer knyttet til det å veilede samtidig som man opprettholder en trygg relasjon: «Vi er sparringspartnere selv om hun er min leder.» Deltageren sa at det er viktig med en åpen dialog, tydelighet og evne til å utfordre hverandre på en konstruktiv måte samtidig som det opprettholdes et flatere hierarki som fremmer profesjonell frihet og utvikling. Deltageren uttrykte: «Men vi var veldig trygge da, i den relasjonen, og vi hadde et tillitsbasert samarbeid, selv om vi var på ulike nivåer.»

En deltager uttalte at studiet var som et tverrfaglig fagforum, og at denne typen samtale neppe ville ha funnet sted andre steder. Deltagerne svarte benektende på om de hadde møttes til en lignende samtale utenom studietiden. Videre ble det reflektert over hvordan pedagogiske verksteder, som dialogkaféen, bidro til et godt arbeidsmiljø ved å fremme dialog og samarbeid blant personalet. Deltagelse i slike møter ga deltagerne en følelse av at de hadde noe felles med andre deltagerer, et forhold som er annerledes enn forholdet man har til lærere som ikke deltar. «Å samarbeide med andre personer som vi ikke omgås til vanlig, er sånn unaturlig», sa en deltager. Men deltagerne mente at denne type samarbeid bidro til å styrke arbeidsmiljøet ved å rive ned murer og forbedre relasjoner på arbeidsplassen.

Deltagerne diskuterte hvordan samarbeid og dialog ikke bare styrker relasjoner på tvers av faglige grenser, men også bidrar til personlig vekst og en opplevelse av fellesskap, noe de anså som viktig i en stor og kompleks organisasjon som denne skolen, med mange utdanningsprogrammer og mange elever. Skolen står overfor en periode med vekst og byggeprosjekter frem mot 2030, med behov for tverrfaglig samarbeid.

Pedagogisk utviklingsprosjekt nevnes som et eksempel på hvordan faglig samarbeid kombinert med personlig kunnskap kan styrke både det faglige og det sosiale miljøet. Studiet burde gjennomføres på arbeidsplassen til lærere og ledere, da det er mange positive effekter. Deltagerne hadde et klart ønske om å fortsette å holde disse samlingene på arbeidsplassen, fremfor alternativer som på campus eller via nettbasert undervisning med studenter fra mange skoler. Fysisk samarbeid og møter på arbeidsplassen er avgjørende for å utvikle og vedlikeholde et godt arbeidsmiljø, mente deltagerne. Det ble spesielt fremhevet at studiet hadde vært positivt for det kollegiale samarbeidet: «Vi har noe felles, og vi prater sammen, og vi får liksom føle på hverandre», sa en deltager.

Emneevalueringen viste udelt positiv betydning av at studiet var skolebasert og ble gjennomført på egen arbeidsplass. Alle de ti deltagerne oppga at de i høy grad opplevde det som nyttig at studiet foregikk på arbeidsplassen.

Oppsummering av resultater

Deltagerne fremhevet viktigheten av å inneha formell veilederkompetanse i møte med både elever, studenter og kollegaer. For å oppnå utvidet kompetanse som praksislærere påpekte de verdien av praktiske øvelser i smågrupper og tidlig introduksjon til veiledningsmetodikk. Samarbeid som oppsto på tvers av avdelinger, ble omtalt som positivt og relasjonsbyggende. At studiet ble gjennomført på egen arbeidsplass, var av stor betydning, og det samme gjaldt den samlingsbaserte organiseringen.

Diskusjon

Vi starter med å minne om forskningsspørsmålet: *Hvilke erfaringer verdsetter deltagerne i utviklingen av veilederkompetanse i en skolebasert praksislærerutdanning for praksislærere, og hvordan kan erfaringene forklares ved bruk av praksisarkitekturteorien?*

Koblet til praksisarkitekturteorien kan våre resultater indikere at deltagerne i studien har fått mulighet for å påvirke sin praksis, både individuelt og innad i organisasjonen. Det er indikasjoner på at det har foregått transformasjon fra tidligere praksis til nåværende. Endring av praksis skal være til fordel for individene som deltar, for organisasjonen og også for samfunnet (Aspfors et al., 2021). I denne studien viser deltagerne at erfaringene de har gjort seg i løpet av studiet, har påvirket hvordan de kommuniserer med andre kollegaer, med studenter og også med elever. De har begynt å benytte et veiledningsspråk som inviterer til refleksjon og selvstendig tenkning. Denne endringen innebærer at den nye kunnskapen fremmer individuelt og kollektivt selvuttrykk og handlingsmåter som bidrar til individuell og kollektiv selvutvikling (Kemmis et al., 2014). Studiet har også ført til at deltagerne håndterer møter med kollegaer og elever annerledes enn tidligere, og at de både viser, og viser til, forbedring i egne kommunikasjonsevner. Videre har praksisen med kollegaveiledning og elevsamtaler ført til positive endringer i klasseromsledelse og har gitt støtte for både erfarne og nyutdannede lærere. Altså er praksisen til fordel for flere parter.

Å endre en praksis som er «satt» og tradisjonell, kan by på utfordringer. Hovedsakelig er praksis en manifestasjon av tidligere tradisjoner og forventninger (Aspfors et al., 2021). Ifølge Kemmis et al. (2014) påvirkes yrkesutøvere gjennomgående av kulturdiskursive, materialøkonomiske og sosialpolitiske forhold. I vår studie fremhevet flere av deltagerne det positive aspektet ved å studere sammen med kollegaer. Det handlet om at studiet viste at de samlet var mer enn handlingene til hver enkelt. I stedet var handlingene fordelt mellom mennesker som spiller forskjellige roller i gjennomføringen av en praksis (Kemmis, 2022). Det oppsto en forståelse for de ulike aktørene sine roller, noe som argumenterer for en positiv effekt på arbeidsmiljøet ved at den bryter ned barrierer og bygger relasjoner.

Lederen som veileder for kollegaer ble diskutert, og alle deltagerne var enige om at når ledere er veiledere kan det oppstå en maktubalanse i veiledningen. Det var flere ledere som var deltager gjennom hele studiet. Asymmetrien mellom ledere og veisøkere, sammen med lederes makt og forpliktelser til andre aktører utenfor veiledningsforholdet, kompliserer ifølge Lejonberg (2019) veiledningsforholdet, og nyutdannede har behov for veiledere som ikke også innehar lederroller.

Om vi aktualiserer teori om veilederes etiske ansvar overfor veisøkere, problematiseres nettopp det å legge veilederansvar til ledere (Lejonberg &

Føinum, 2018). Med bakgrunn i teorien om praksisarkitektur kan dette ses i lys av at relasjoner påvirkes av sosialpolitiske arrangementer (Kemmis & Grootenboer, 2007). Deltagerne i vår studie hevdet imidlertid at veilederkompetanse er viktig nettopp for å skape gode ledere. Når ledere innehar veilederkompetanse, må det antas at de møter kollegaer med et nytt kommunikativt språk og ulike veiledningsstrategier. Det er trolig aktuelt for ledere å ha ad hoc-veiledning, for eksempel veiledning knyttet til arbeidslivets daglige utfordringer og til organisasjonsutvikling. Uansett vil interpersonell tillitt være en nøkkelfaktor i veiledning mellom leder og kollega. Tillit kan oppfattes som det sosiale uttrykket for legitimitet. Den andre må godkjennes som eier av noe som ikke vil bli brukt til å skade (Strand, 2007). Det må oppleves som trygt å samtale med den andre. I utdanningen vi har gjennomført, hevder deltagerne at de har lært veiledningsstrategier som gjør at samtaler på tvers av hierarkier fungerer.

Veilederkompetanse er noe alle trenger, uavhengig av om man mottar studiepoeng eller ikke, mente deltagerne. Det er viktig med gode veiledningsferdigheter i en rekke kontekster, ikke bare i tradisjonell videreutdanning. Deltagerne ga i løpet av studiet selv uttrykk for behovet for mer praktisk utforskning av ulike veiledningsmetoder. Slik utforskning ble derfor gjennomført i smågruppene som en utvikling av eksisterende emneplan. Blant annet ble SØT-modellen benyttet som et aktuelt verktøy i samtale med elever, studenter eller kollegaer og i utviklingsarbeidet (Kversøy & Hartviksen, 2018).

Det å ha god veilederkompetanse gjelder ikke bare i pedagogiske roller, men også for andre yrkesgrupper på arbeidsplassen. Ledelse og veiledning er viktige ferdigheter på tvers av yrkesfelter. Utvikling av veilederkompetanse bør være en integrert del av organisasjonskulturen og er nødvendig for å skape et læringsmiljø hvor alle kan vokse og utvikle seg i en lærende organisasjon: «Vi er en lærende organisasjon, og vi skal jobbe med lærende møter, vi kan jo ikke være lærere, uten å kunne delta i lærende møter», sa en deltager.

I studien som dette kapittelet beskriver, har vi benyttet praksisarkitekturteoriens elementer. Ved hjelp av teorien har vi økt refleksiviteten i praksis ved at deltagerne selv har vært bidragsyttere i analyse, og vi har benyttet teorien i presentasjonen av resultatene. Kemmis et al. (2014) hevder nettopp at mye av skoleforskningen er gjort med et utenfrablikk, og at vi er mer tjent med å øke oppmerksomheten på innenfrablippet. En ny veiledningspraksis er utviklet på den videregående skolen i denne studien, og det kunne vært

interessant å følge hvordan praksisen lever videre, fordi praksis er dynamisk og del av et nettverk av praksiser.

Oppsummering

Videreutdanningen i profesjons- og yrkespedagogisk veiledning, som er utforsket i dette kapitlet, har vist seg å fremme læring og utvikling. Studiet bygger på grunnleggende veiledningstemaer og bruker veiledning som en strategi for utvikling i skoler og opplæringsbedrifter. De regelmessige møtepunktene i studiet bidro til å opprettholde og forbedre det kollegiale arbeidsmiljøet for lærere og ledere. At studiet ble gjennomført på egen arbeidsplass, ble fremhevet som svært nyttig. Deltagerne i studiet har gjennomført øvelser og fått erfaringer knyttet til relevant forskning. Øvelsene har vært didaktisk veiledning, problembasert kollegaveiledning i gruppe, lærende møter og pedagogisk utviklingsarbeid på egen arbeidsplass sammen med kollegaer.

I tillegg ble studiet utvidet ved at deltagerne ble tilbudt praktiske veiledningsøvelser med blant annet SØT-modellen som utgangspunkt. Deltagernes nye kompetanse er relevant for lærerkollegiet når det kommer til oppfølging og veiledning av både lærerstudenter og nyutdannede lærere. En begrensning i dette kapitlet er at vi ikke har fått evaluert den nye kompetansen til deltagerne, eller hva denne har bidratt med til skolen som organisasjon.

Målet med studiet var å kvalifisere til veiledning av lærerstudenter og kollegaer. En bieffekt var at deltagerne hevdet at de hadde utviklet en ny, veiledende måte å kommunisere på, også overfor elever. Dermed kan vi konkludere med at studiet har bidratt til en utvidet veilederrolle knyttet til både yrkesdidaktikk, yrkespedagogiske verktøy og yrkesrettet veiledning. Samtidig har det helhetlige profesjonsfellesskapet blitt styrket ved at vi som lærerutdannere og forskere også har utviklet vår profesjonskompetanse. Samlet sett kan denne nye kunnskapen bidra til å styrke yrkesfaglærerutdanningen.

Forfatterbiografier

Petter Gulbrandsen er universitetslektor ved Institutt for yrkesfaglærerutdanning ved OsloMet – storbyuniversitetet ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier. Han er yrkesfaglærerutdanner ved

praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag (PPU-y) og underviser også ved veiledningsstudier. Hans forskningsinteresser er knyttet til profesjonsveiledning, utviklingsarbeid og samarbeid mellom utdanningsinstitusjoner og praksisfelt. Han har bakgrunn som ambulansesjåfør og som yrkesfaglærer og rådgiver i videregående skole innen fag- og yrkesfagopplæring.

Siw Watz er førsteamanuensis ved Institutt for yrkesfaglærerutdanning ved OsloMet – storbyuniversitetet ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier. Hun har lang erfaring fra opplæring og veiledning, både i videregående skole innen yrkesfaglig utdanning og på universitetsnivå. Hennes forskningsinteresser er knyttet til fag- og yrkesopplæring med vekt på utdanninger innen helse- og oppvekstfag, læringsmiljøer, relasjonelt og emosjonelt arbeid og veiledning og coaching.

Referanser

- Arbeidsmiljøloven. (2005). *Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv.* (LOV-2005-06-17-62). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62?q=%20arbeidsmilj%C3%B8loven>
- Aspfors, J., Jakhelln, R. & Sjølie, E. (2021). *Å analysere og endre praksis: Teorien om praksisarkitekturer*. Universitetsforlaget.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5. utg.). Oxford University Press.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Eikeland, O. (2012). Action research and organisational learning: A Norwegian approach to doing action research in complex organisations. *Educational Action Research*, 20(2), 267–290. <https://doi.org/10.1080/09650792.2012.676303>
- Eikeland, O. (2019). Forskningens betydning for demokratisering av samfunn og kultur – radikal reformisme gjennom aksjonsforskning, organisasjonslæring og demokrati. *Forskning og forandring*, 2(1), 39–54. <https://doi.org/10.23865/fof.v2.1613>
- Forskrift om rammeplan for yrkesfaglærerutdanning. (2013). *Forskrift om rammeplan for yrkesfaglærerutdanning for trinn 8–13* (FOR-2013-03-18-291). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2013-03-18-291>
- Gibbs, G. R. (2007). *Analyzing qualitative data*. Sage Publications.
- Grendstad, N. M. & Sandven, G. J. (1986). *Å lære er å oppdage: Prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk*. Didakta.
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C. & Choy, S. (2017). Practice theory and education: Diversity and contestation. I P. Grootenboer, C. Edwards-Groves & S. Choy (Red.), *Practice theory perspectives on pedagogy and education: Praxis, diversity and contestation* (s. 1–21). Springer.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Hargreaves, A., Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler: Hva er nødvendig lærerkapital?* (S. Sandengen, Overs.). Kommuneforlaget.

- Heggen, K. & Thorsen, K. E. (2015). Praksisopplæring – et felles prosjekt mellom høyskole og praksisskole? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(5), 362–374. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-05-05>
- Hiim, H. & Hippe, E. (2022). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (4. utg.). Gyldendal.
- Hvalby, M. (2022). Profesjonell dømmekraft i skikkethetsvurdering: praksislæreres sammensatte rolle. *Uniped*, 45(1), 53–63. <https://doi.org/10.18261/uniped.45.1.6>
- Haara, F. O., Taraldsen, L. H. & Jenssen, E. S. (2020). Utvikling av veiledningskompetanse i et læringsfellesskap. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 5(1), Artikkel e3157. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v5i1.3157>
- Jenssen, M. M. F. & Nordahl, T. (2022). Profesjonelle læringsfellesskap og læreres undervisningspraksis. *Acta Didactica Norden*, 16(1). <https://doi.org/10.5617/adno.8144>
- Kemmis, S. (2022). *Transforming practices: Changing the world with the theory of practice architectures*. Springer.
- Kemmis, S. & Edwards-Groves, C. (2018). *Understanding education: History, politics and practice*. Springer.
- Kemmis, S. & Grootenboer, P. (2007). Situating praxis in practice: Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice. I S. Kemmis & T. J. Smith (Red.), *Enabling practice: Challenges for education* (kap. 3). Sense Publishers.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. & Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Springer.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanning 2025: Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene* (Strategi). https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net11.10.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole*. www.regjeringen.no/contentassets/0081e41fad994cfdbb4e0364a2eb8f65/veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole_oppdatert-2021_10.pdf
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.) (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Gyldendal Akademisk.
- Kversøy, K. S. & Hartviksen, M. (2018). *Samarbeid og konflikt – to sider av samme sak: SØT-modellen* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Lejonberg, E. (2019). Hvordan påvirker veilednerutdanningene utøvelse av veilederrollen? En analyse av forventninger uttrykt i styringsdokumenter, forskning og faglitteratur. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 4(1), 1–16. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v4i1.1383>
- Lejonberg, E. & Føinum, M. (2018). *Hva er god veiledning? En forskningsbasert innføringsbok om veiledning av nye lærere*. Fagbokforlaget.
- Lofthus, L. (2017). *Bruk av teori for økt refleksivitet i praksis Praksisarkitektur som rammeverk for å belyse forskerens plass i datagenereringen*. I L. Frers, K. Hognestad & M. Bøe (Red.), *Metode mellom forskning og læring: Refleksjon i praksis* (s. 35–55). Cappelen Damm Akademisk. <https://cdforskning.no/cdf/catalog/book/25>
- Luthen, G. & Kolstad, O. (2018). Veiledning i lærerstudenters praksisopplæring – et bidrag til læring og utvikling?. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 3(1), 30–43. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v3i1.2655>
- Meld. St. 19 (2023–2024). (2024). *Profesjonsnære utdanningar over heile landet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20232024/id3032273/>
- Munthe, E., Bjuland, R. & Helgevold, N. (2016). Lesson study in field practice: A time-lagged experiment in initial teacher education in Norway. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 5(2), 142–154. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-12-2015-0047>
- Nilssen, V. L. (2018). *Praksislæreren* (2. utg.). Universitetsforlaget.

- NOU 2022: 13. (2022). *Med videre betydning: Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/no/dokumenter/nou-2022-13/id2929000/>
- Opplæringslova. (2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2023-06-09-30). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30?q=oppl%C3%A6ringslova>
- OsloMet. (u.å.a). *Veilederutdanning for praksislærere i yrkesutdanning*. Hentet 22. april 2025 fra <https://www.oslomet.no/studier/lui/evu-lui/veilederutdanning-praksislærere-yrkesutdanning>
- OsloMet. (u.å.b). *Veilederutdanning for praksislærere i yrkesutdanning Programplan*. Hentet 22. april 2025 fra <https://student.oslomet.no/studier/-/studieinfo/programplan/VEPRA/2023/V%C3%85R>
- OsloMet. (u.å.c). *VEPRA6100 Profesjonskvalifisering – veiledning av studenter og nyutdannede lærere i yrkesutdanning*. <https://student.oslomet.no/studier/-/studieinfo/emne/VEPRA6100/2022/H%C3%98ST>
- OsloMet. (u.å.d). *VEPRA 6200 Profesjonsveiledning – prosessveiledning for kvalitetsutvikling i yrkesutdanning og yrkesfaglærerutdanning*. <https://student.oslomet.no/studier/-/studieinfo/emne/VEPRA6200/2023/H%C3%98ST>
- Privatskolelova. (2003). *Lov om private skolar med rett til statstilskot* (LOV-2003-07-04-84). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2003-07-04-84>
- Schaug, R. M. & Herudsløkken, K. (2019). Undervisning og undervisningspraksis i yrkesfaglærerutdanning: yrkesfaglærerstudenters og praksislæreres perspektiv på lærerutdanning for og i praksis. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 4(1), 53–80. <https://doi.org/10.7577/sjvd.3218>
- Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C. & Ross, R. (2011). *The fifth discipline fieldbook: Strategies and tools for building a learning organization*. Nicholas Brealey Publishing.
- Smith, K. (2016). Mentor – skolebaserte lærerutdannere: ansvar og krav. I A.-L. Østern & G. Engvik (Red.), *Veiledningspraksiser i bevegelse: Skole, utdanning og kulturliv* (s. 197–207). Fagbokforlaget.
- Smith, K. (2018). *Veiledning av nye lærere: Nasjonale og internasjonale perspektiver* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Strand, T. (2007). *Ledelse, organisasjon og kultur* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Sylte, A. L. (2020). Predicting the future competence needs in working life: Didactical implications for VET in Norway. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 7(2), 167–192. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.7.2.3>
- Sylte, A. L. (2021). *Profesjonspedagogikk: Relevant læring i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2017). Methodological implications of imagination. I T. Zittoun & V. Glaveanu (Red.), *Handbook of imagination and culture* (s. 87–105). Oxford University Press.
- Universitets- og høskolerådet. (2025, 10. april). *Nasjonale retningslinjer for lærerutdanningene*. <https://www.uhr.no/temasider/nasjonale-retningslinjer/nasjonale-retningslinjer-for-larerutdanningene/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 8. juli). *Rammer for veiledning i barnehage og skoler*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/rammer-for-veiledning-i-barnehage-og-skoler/>
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: Læring, mening og identitet*. Reitzel.
- Østern, A.-L. & Engvik, G. (2016). *Veiledningspraksiser i bevegelse: Skole, utdanning og kulturliv*. Fagbokforlaget.

KAPITTEL 15

Hvordan kan lærerutdannere utvikle kompetanse for profesjonsrelevant lærerutdanning?

Erfaringer fra aksjonsforskningsprosjektet
Lærerutdanningskoler i
yrkesfaglærerutdanningen (LUSY)

Hilde Hiim Professor, OsloMet – storbyuniversitetet  <https://orcid.org/0009-0008-8701-6780>

Ann Lisa Sylte¹ Professor, OsloMet – storbyuniversitetet

 <https://orcid.org/0009-0004-3997-9305>

Abstract: The aim of this chapter is to contribute knowledge about the professional development of teacher educators. Teacher educators' competencies can be considered a key factor in the quality of teacher education. The chapter is based on results from the action research project 'Teacher Education Schools in Vocational Teacher Education' (LUSY), which focussed on enhancing professional relevance in teacher education through collaboration between schools and teacher education institutions. The research question in the chapter is: *How can teacher educators develop their competence for professionally relevant teacher education?*

The tasks and professional development of teacher educators are analysed from pragmatic and critical epistemological perspectives. The empirical foundation of the article consists of minutes and logs related to initiatives aimed at teachers' professional development within LUSY. These initiatives involve various

1 Likeverdige forfattere

forms of regular dialogue meetings among the teacher educators in LUSY and collaborative meetings with the field of practice.

The results show that teacher educators need to develop a shared understanding of the purpose of teacher education and what professionally relevant teacher education entails. They greatly benefit from systematic collective reflection on and development of their professional activities. Structured collaboration with the field of practice is also of significant importance for the continuous updating and professional development of teacher educators. A challenge is that the professional development of teacher educators is largely left to the individual. There is a need for the teacher education institution, as an organization, to facilitate collective learning and structured, mutual learning collaboration with the field of practice.

Keywords: teacher educator competence, individual and collective professional development, profession-relevant teacher education, organisational development

Introduksjon

Lærerutdanneres kompetanseutvikling har fått forholdsvis lite oppmerksomhet i utdanningsforskningen (Czerniawski et al., 2017). Samtidig er lærerutdannere en nøkkelfaktor når det gjelder utvikling av en mer profesjonsrelevant lærerutdanning (Darling-Hammond, 2017; Kunnskapsdepartementet [KD], 2017). En internasjonal komparativ studie viser imidlertid at lærerutdanneres kompetanseutvikling i stor grad er overlatt til den enkelte, med lite støtte fra lærerutdanningsinstitusjonen (Czerniawski et al., 2017). Studien omfattet også norske lærerutdannere (Ulvik & Smith, 2018).

Aksjonsforskningsprosjektet «Lærerutdanningskoler i yrkesfaglærerutdanning» (LUSY) er rettet mot å utvikle en profesjonsrelevant utdanning gjennom å styrke varig samarbeid og sammenheng mellom lærerutdanningsinstitusjon og praksisfelt. En viktig hensikt med prosjektet var at lærerutdannere som var involvert, skulle utvikle sin individuelle og kollektive kompetanse for profesjonsrelevant lærerutdanning. Det ble også lagt vekt på at lærerutdanningsinstitusjonen skulle utvikle seg som lærende organisasjon og styrke den kollektive kompetansen for relevant lærerutdanning og samarbeid med praksisfeltet.

Målet med dette kapitlet er å bidra med kunnskap om lærerutdanneres kompetanseutvikling, basert på erfaringer og funn fra LUSY-prosjektet.

Forskningsspørsmålet er følgende: *Hvordan kan lærerutdannere utvikle sin individuelle og kollektive kompetanse for profesjonsrelevant lærerutdanning?*

Kapitlet handler om tiltak for kompetanseutvikling i LUSY-prosjektet, og om muligheter og hindringer som kom til uttrykk. Vi vil først kort presentere forskning som belyser lærerutdanneres og lærerutdanningsinstitusjoners kompetanseutvikling. Konteksten for LUSY-prosjektet blir deretter gjort rede for. Søkelyset rettes mot hva avtalen som ble inngått mellom Institutt for yrkesfaglærerutdanning (YLU), skoleeiere og skoler som deltok i prosjektet, sier av betydning for lærerutdanneres individuelle og kollektive kompetanse.

Lærerutdanneres kompetanse blir deretter analysert med utgangspunkt i pragmatisk og kritisk epistemologi. Metodologiske perspektiver på aksjonsforskningen i LUSY-prosjektet blir så kort presentert, med vekt på den delen av forskningen og utviklingstiltakene som handler om lærerutdanneres læring. Resultater som omhandler tiltak, muligheter og hindringer for lærerutdanneres kompetanseutvikling, blir så presentert. Det empiriske grunnlaget er referater fra samarbeidsmøter og seminarer med lærerutdannere som deltok gjennom prosjektperioden, samt artikler som disse har skrevet om sin forskning i prosjektet. Referater fra møter med ledelsen ved YLU og fra dialogkonferanser ved lærerutdanningsinstitusjonen er også del av empirigrunnlaget.

Den oppsummerende diskusjonsdelen handler om hvordan lærerutdannere kan utvikle sin individuelle og kollektive kompetanse for relevant lærerutdanning, og hva sentrale muligheter og hindringer kan bestå i.

Forskning som belyser lærerutdanneres kompetanse

Omfattende norsk og internasjonal forskning peker mot at lærerutdanningen ikke er tilstrekkelig profesjonsrelevant (Canrinus et al., 2017, 2019; Darling-Hammond, 2017; Bakken & Langørgen, 2024; Herudsløkken et al., 2019; Munthe et al., 2015; Pedersen et al., 2023). Dette tyder på at det er betydelig behov for å styrke lærerutdanneres kompetanse for relevant utdanning. En utfordring er også at lærerutdannere og lærerutdanningsinstitusjoner til dels mangler en felles oppfatning av hensikten med lærerutdanning, og av hva som er en god lærer og en god skole (Canrinus et al., 2017).

Forskningen sier også noe om på hvilke felter det er behov for å styrke lærerutdanneres kompetanse. De må for det første utvikle kompetanse i å knytte sammen praksis og teori (Darling-Hammond, 2006, 2017). Dette innebærer å kunne integrere pedagogikk, didaktikk, fag og praksis og å kunne bidra til å integrere læring på campus og i praksis (Dahlback et al., 2018; Schaug & Herudsløkken, 2019; Sylte, & Jahanlu, 2017). Både lærerutdannere og lærere trenger dessuten kompetanse i praksisbasert forskning (Darling-Hammond, 2017). Lærerutdannere og øvrige ansatte ved lærerutdanningsinstitusjonen trenger videre å forstå betydningen av og kunne bidra til å involvere praksislærere i undervisning på campus og i utarbeiding av studietilbud (Munthe et al., 2015).

Det er imidlertid en utfordring at det i liten grad finnes et formelt system for å utvikle profesjonell lærerutdannerkompetanse. Rollen er dessuten kompleks, og lærerutdannere har ulik bakgrunn, blant annet når det gjelder forskerutdanning, erfaring fra skole og faglig tilknytning. Ikke alle har en klar identitet som lærerutdanner (Ulvik & Smith, 2018). Oppgavene er mangfoldige og omfatter blant annet både undervisning, veiledning, samarbeid med praksisfeltet og forskning (Smith, 2011). Å undervise om undervisning eller å veilede om veiledning er dessuten krevende fordi det forutsetter å være en god rollemodell. Den komparative studien som er nevnt ovenfor, viser også at forskning og akademisk kunnskap i stadig større grad kreves av lærerutdannere, og at det kan være et spenningsforhold mellom forskning og undervisning hvor det siste blir nedprioritert (Czerniawski et al., 2017; Ulvik & Smith, 2018). Lærerutdannere som deltok i undersøkelsen, framhevet at de trengte å utvikle sin forskerkompetanse, men de var også opptatt av å styrke sin kompetanse når det gjaldt undervisning og ikke minst veiledning. De framhevet at samarbeid med kolleger kan være en hovedarena for profesjonell utvikling når tid, rom og forholdene for øvrig er lagt til rette fra institusjonens side (Ulvik & Smith, 2018).

Det finnes etablerte tilnæringer til at lærerutdannere sammen med kolleger systematisk forsker i sin praksis, rettet mot utvikling av både sin egen kompetanse, skoleorganisasjonen og kunnskap om lærerutdanning (Cochran-Smith & Lytle, 2009; McNiff, 2017). Darling-Hammond (2006, 2017) framhever at en god skole må fungere som en lærende organisasjon med tid og rom for fortløpende profesjonell utvikling. Også lærerutdanningsorganisasjonen trenger å etablere seg som lærende organisasjon for å gi lærerutdannere anledning til å utvikle individuell og kollektiv profesjonskompetanse (Eikeland, 2013). En viktig intensjon i LUSY-prosjektet

var å legge til rette for at lærerutdannere forsket i sin praksis, og for at så vel lærerutdanningsinstitusjonen som skoler som deltok, skulle utvikle seg som lærende organisasjoner. Hensikten var å styrke kompetansen hos lærerutdannere som deltok i prosjektet og ved YLU, og å utvikle ny kunnskap om relevant lærerutdanning.

I det neste avsnittet ser vi på hva samarbeidsavtalen som lå til grunn for LUSY-prosjektet, sier av betydning for lærerutdanneres kompetanseutvikling og organisasjonslæring ved YLU.

Kontekst og tiltak: en samarbeidsavtale om relevant lærerutdanning med vekt på utvikling av lærerutdanneres kompetanse

Målet med LUSY-prosjektet er å utvikle kunnskap om hvordan samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjon og arbeidsliv kan bidra til profesjonsrelevant lærerutdanning. Gjennom hele samarbeidsavtalen for prosjektet, som ble inngått mellom OsloMet og YLU, Akershus fylkeskommune, Oslo kommune samt Strømmen og Kuben videregående skoler, er det lagt vekt på at partene skal utføre tiltak sammen og lære av hverandre. Både lærerutdanningsorganisasjonens, lærerutdanneres, skoleorganisasjonenes og lærernes læring blir framhevet (OsloMet, 2020).

Et hovedtiltak er å utvikle og prøve ut et 30 (15 + 15) studiepoengs skolebasert studietilbud for praksislærere. Avtalen framhever at tilbudet skal være et likeverdig samarbeidstiltak hvor partene, det vil si lærerutdannere på campus, praksislærere, skoleledere, YLU-ledere og dels også skoleeiere, lærer av hverandre. Selv om YLU har et faglig og administrativt ansvar for studiet, skal det utvikles og gjennomføres på en annen måte enn tidligere studier, med en omfattende involvering av praksisfeltet. Å styrke lærerutdanneres kunnskap om praksisfeltet kan ut fra avtalen anses som like viktig som å kvalifisere praksislærere. Avtalen framhever med dette utgangspunktet at praksislærerstudiet skal fungere som «en møteplass mellom partene» (OsloMet, 2020, s. 1).

I tillegg krever avtalen at det skal gjennomføres regelmessige dialogmøter og -konferanser både på hver institusjon og mellom de involverte institusjonene. Hensikten er «å organisere og systematisere individuell og kollektiv erfaringslæring gjennom det daglige arbeidet» (OsloMet, 2020, s. 2). Dette innebærer at det skal organiseres tid og rom både for

at lærerutdannere lærer av hverandre, for at profesjonelle lærere lærer av hverandre, og for læring på tvers av skole- og lærerutdanningsorganisasjonen. Avtalen legger vekt på at strukturer for dialog, læring og fortløpende kontakt må bli permanente. Hensikten er å sikre varig endring av lærerutdanningen hvor fortløpende, gjensidig læring og samarbeid både internt i hver organisasjon og mellom partene er institusjonalisert som del av den daglige virksomheten. Vektleggingen i avtalen anses som nødvendig for «å utvikle en felles forståelse av lærerutdanningens hensikt og oppgaver» (OsloMet, 2020, s. 2). En slik forståelse er ikke noe man blir ferdig med å etablere, men noe som stadig må videreutvikles og fornyes.

I prosjektbeskrivelsen som ligger til grunn for samarbeidsavtalen, er det framhevet at pedagogisk aksjonsforskning i form av praktikerforskning er en hovedtilnærming i LUSY-prosjektet. Dette innebærer at vi som lærerutdannere og våre kolleger forsker i vår undervisningspraksis sammen med dem som er involvert (Eikeland et al., 2020). Hensikten er både å utvikle vår kompetanse som lærerutdannere og å dokumentere profesjonskunnskap om lærerutdanning.

Det er nær sammenheng mellom pedagogisk aksjonsforskning i form av praktikerforskning og pragmatisk og kritisk epistemologi, som er tema i neste avsnitt.

Lærerutdanneres oppgaver og kompetanse i lys av pragmatisk og kritisk epistemologi

Ulike epistemologiske perspektiver vil innebære ulike oppfatninger av lærerutdanneres og lærerutdanningsinstitusjoners oppgaver og kompetanse. En rasjonalistisk forståelse av kunnskap har lange tradisjoner i utdanningsinstitusjonene, inkludert lærerutdanningen (se kapittel 2). Sett fra et rasjonalistisk, instrumentelt perspektiv har lærerutdanneres hovedoppgave vært å formidle teori om og for utdanning, undervisning og læring, utviklet av universitetsforskere. En hovedoppgave for lærerutdanningsinstitusjonen har dermed vært å organisere forelesninger med teoriformidling til lærerstudentene og tid for fagansatte til å oppdatere seg i ny teori.

I forbindelse med reformene i høyere utdanning i Norge i 1990-årene fikk lærerutdanningsinstitusjoner og lærerutdannere også forskningsoppgaver som handler om å utvikle teori om ulike aspekter ved elevers utdanning, undervisning og læring. Mange av lærerutdanningsinstitusjonene har etter hvert oppnådd universitetsstatus, og de har også fått i oppgave

å utdanne forskere som kan utvikle og formidle utdanningsteori. Selv om lærerutdanningsinstitusjonene har fått forskningsoppgaver, er det imidlertid fortsatt et relativt dominerende skille mellom forskning og praksis, hvor forskning handler om å utvikle teori, mens praksis handler om å anvende teorien.

Fra en pragmatisk epistemologisk synsvinkel er en rasjonalistisk tilnærming til profesjonsutdanning blitt kritisert for å innebære et organisert skille mellom praksis og teori som bygger på en forenklet oppfatning av at teoretiske profesjonsbegreper både kan utvikles løsrevet fra og overføres til profesjonell handling (Dreyfus & Dreyfus, 1986; Molander, 1997; Schön, 1983; Stenhouse, 1975). Det blir understreket at profesjonsbegreper må utvikles med ankerfeste i profesjonell erfaring, for eksempel som lærer. Pragmatisk epistemologi har framhevet betydningen av en holistisk forståelse av kompetanse, hvor kunnskaper, holdninger og ferdigheter er integrert. Fra et pragmatisk, holistisk perspektiv er kompetansebasert utdanning blitt definert som en utdanning hvor innholdet er organisert omkring autentiske, praktiske profesjonsoppgaver som teori blir strukturert omkring og integrert med (Koenen et al., 2015).

Lærerutdanneres oppgaver blir ut fra dette for det første å legge til rette for lærerstudenters profesjonelle erfaringer gjennom systematisk, fortløpende samarbeid med praksisfeltet. For det andre må lærerutdannere samarbeide med praksisfeltet om forskning, slik at forskningen tar utgangspunkt i læres praktiske profesjonelle utfordringer. Lærerutdanningsinstitusjonens oppgave blir å organisere denne typen samarbeid og å legge til rette for erfaringsbasert læring, utviklingsarbeid og forskning for både studenter og lærere.

Fra et pragmatisk perspektiv er det imidlertid også blitt framhevet at lærerstudenter og lærere ikke bare trenger å lære og utvikle sin praksis med grunnlag i profesjonell erfaring. For å oppnå et relevant kunnskaps- og kompetansegrunnlag i lærerprofesjonen er det også behov for at lærere lærer å forske med utgangspunkt i egen praksis (Elliott, 1991; Hiim, 2010; Schön, 1983; Stenhouse, 1975). De må lære å identifisere profesjonelle utfordringer, å gjennomføre systematiske, kunnskapsbaserte utviklingsprosesser i sin praksis og å dokumentere resultater fra utviklingsprosesser gjennom praktikerforskning (Hiim, 2023; Hiim & Sylte, 2024; McNiff, 2017; Sylte, 2020). Disse elementene stiller nye krav til lærerutdanning og lærerutdannere om å utdanne lærere som forskere, og om å samarbeide med lærere og skoler om forskningsprosjekter (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Elliott, 1991).

Fra et pragmatisk utgangspunkt kan også det å være lærerutdanner anses som en profesjonell praksis der det er behov for systematisk læring, begrepsutvikling og forskning (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Smith, 2011). Også lærerutdannere trenger å lære å forske i egen praksis. Lærerutdanningsorganisasjonens oppgave blir dermed å legge til rette for utvikling og forskning i og på lærerutdanning, rettet mot styrking av kompetansegrunnlaget hos lærerutdannere og i lærerutdanningsorganisasjonen. Aksjonsforskning hvor profesjonelt arbeid, utvikling og forskning er integrert, framstår som en viktig forskningstilnærming for å styrke både læreres og lærerutdanneres profesjonskompetanse.

Søkelyset kan videre rettes mot at både skoler og lærerutdanningsinstitusjoner trenger å utvikle seg som lærende organisasjoner, med systematisk avsatt tid og rom for kollektiv refleksjon, dialog og profesjonslæring (Eikeland, 2013; Schön, 1995). Profesjonslæring og -utvikling er nødvendigvis både individuell og kollektiv, og foregår innen strukturer som det også kan være behov for å tilpasse og endre (Eikeland, 2013; Kemmis, 2002). Fra et kritisk epistemologisk perspektiv blir det framhevet at sosial og profesjonell utvikling og endring forutsetter rom for aktiv medvirkning og kritikk (Eikeland, 2012; Kemmis, 2012). Medvirkning er en forutsetning for å oppnå sosialt og profesjonelt relevant kunnskap både i profesjonen som lærer og i profesjonen som lærerutdanner. Et skille mellom «de som vet og kan» og «de som ikke vet og kan» kan medføre at kunnskap som utvikles, blir lite relevant (McNiff, 2017). Alle deltakere i for eksempel en skoleorganisasjon, en lærerutdanningsorganisasjon eller en organisasjon på tvers av disse har verdifull kunnskap når det gjelder organisasjonens oppgaver. Dialog, samarbeid og *gjensidig* læring kan anses som forutsetninger for å utvikle en profesjonell organisasjon, og for at den enkelte utvikler sin profesjonskompetanse som lærer eller lærerutdanner (Eikeland, 2012, 2013).

Perspektivet ovenfor er noe av bakgrunnen for at det ble lagt vekt på at partene hver for seg og sammen skulle utvikle seg som lærende organisasjon i LUSY-prosjektet. En viktig hensikt var at både lærerutdanningsinstitusjonen og lærerutdanningskolene skulle utvikle kompetanse for relevant utdanning av lærere.

Analysen av epistemologiske perspektiver på lærerutdanneres oppgaver og kompetanse peker mot praktikerforskning og organisasjonslæring som former for tiltak for å styrke utvikling av en profesjonsrelevant lærerutdanning. Det neste avsnittet handler om mer konkrete perspektiver på den

metodologiske tilnærmingen til å utvikle og forske på lærerutdanneres kompetanse.

Aksjonsforskningstilnærming

Hovedtilnærmingen for å belyse hvordan lærerutdannere kan utvikle sin individuelle og kollektive kompetanse for profesjonsrelevant lærerutdanning, var aksjonsforskning, hvor vi som prosjektledere og lærerutdannere utviklet og forsket i vår praksis sammen med kolleger (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Elliott, 1991; Herr & Anderson, 2015). Utgangspunktet var pragmatiske og kritiske perspektiver på utvikling av både læreres og lærerutdanneres kompetanse som er diskutert i avsnittet ovenfor.

Deltakere og mål

Aktive deltakere i LUSY-prosjektet ved YLU var 18 lærerutdannerkolleger som var opptatt av utfordringer om relevans i yrkesfaglærerutdanningen, og som hadde praktiske muligheter til å delta aktivt. Hovedaksjoner i prosjektet handlet som nevnt om å utvikle, planlegge, gjennomføre, vurdere og dokumentere en 30 (15 + 15) studiepoengs skolebasert videreutdanning for praksislærere ved to deltakerskoler, i nært samarbeid med skolene. Videreutdanningene handlet om henholdsvis profesjonsveiledning av lærerstudenter og kolleger (del 1) og pedagogisk utviklingsarbeid og organisasjonslæring (del 2). Målet med utdanningene var å styrke skolenes og praksislærernes kompetanse i å bidra til relevant lærerutdanning og til fortløpende profesjonell utvikling. En viktig hensikt var også å styrke kontakten mellom lærerutdanningsinstitusjonen og skolene.

Et hovedmål i LUSY-prosjektet var at selve videreutdanningene skulle gjennomføres ut fra prinsipper om profesjonsrelevant lærerutdanning. Behovet for relevans og praksisforankring er vesentlig på alle profesjonsutdanningsnivåer, fra grunnutdanning til videreutdanning og master (Darling-Hammond, 2017). Et hovedmål var videre å utvikle vår egen og våre kollegers kompetanse samt kompetansen ved YLU for profesjonsrelevant lærerutdanning, gjennom systematisk forskning i vår egen praksis i utviklingsforsøkene med de to videreutdanningene. Kompetansen skulle utvikles gjennom systematisk deling av erfaringer både i kollegagruppen og innenfor YLU som organisasjon. Det viktigste hovedmålet var likevel å utvikle strukturer for et varig samarbeid mellom lærerutdannere på

campus og lærere på lærerutdanningskolene som kunne sikre fortløpende, gjensidig læring og kompetanseutvikling.

Utviklingsplan og empirigrunnlag for lærerutdanneres kompetanseutvikling

Planlagte tiltak rettet mot å utvikle kompetanse hos lærerutdannere og ved lærerutdanningsinstitusjonen gjennom LUSY-prosjektet dreide seg om følgende:

Det ble lagt vekt på å involvere ledelsen ved YLU sterkt i LUSY-prosjektet, med henblikk på å utvikle en felles forståelse av hensikten med prosjektet fra starten og underveis. Ledelsen skulle være representert på møter med skoleeiere og skoleledere, og i styringsgruppen som ble etablert mellom partene. Det ble skrevet referater fra alle møter med ledelsen og andre deltakere, rettet mot å dokumentere utviklingsprosessen.

Lærerutdannerkolleger som var med i LUSY-prosjektet, skulle involveres så aktivt som mulig i planlegging, gjennomføring og vurdering av de skolebaserte videreutdanningene for praksislærere. Det ble systematisk avsatt møtetid med kolleger som var med i LUSY-prosjektet, for å diskutere planene for videreutdanningskursene og hver enkelt samling på hvert kurs. En hovedintensjon var å utvikle vår individuelle og kollektive lærerutdannerkompetanse gjennom felles forståelse av videreutdanningenes hensikt, innhold og kvalitet med tanke på profesjonsrelevans og mening for deltakerne. Kollegamøter og samlinger er dokumentert i referater, planer og vurderinger.

Utbyttet av den enkelte videreutdanningen ble vurdert skriftlig og systematisk av lærere og skoleledere som deltok, noe som også indirekte forteller noe om lærerutdannerens kompetanse for relevant utdanning. Vurderingene utgjør derfor en del av empirigrunnlaget.

Det ble også organisert en rekke todagers seminarer for kolleger som var med i LUSY-prosjektet, hvor hovedtemaet var relevant lærerutdanning knyttet til videreutdanningstilbudene. Etter hvert ble det planlagt å utarbeide en vitenskapelig antologi fra LUSY-prosjektet med artikler fra involverte kolleger og deres delprosjekter. Antologien var et viktig tema på seminarene. En hovedhensikt var å lære av hverandres bidrag og å utvikle en felles forståelse av profesjonsrelevant lærerutdanning. Seminarene er dokumentert i referater.

I starten av prosjektet ble det også planlagt å gjennomføre dialogkonferanser og -møter for hele personalet ved YLU og på tvers av instituttet og lærerutdanningskolene. Hensikten var å gi tid og rom til å utvikle felles forståelse av føringer i *Lærerutdanning 2025 (L2025)* rettet mot profesjonsrelevant lærerutdanning og til å utvikle instituttet som lærende organisasjon (KD, 2017). Møter og konferanser er dokumentert i referater.

For å utvikle og sikre varige samarbeidsstrukturer mellom skolene som deltok i LUSY-prosjektet og YLU, ble det etablert en arbeidsgruppe med representanter for partene. Gruppen skulle ledes av YLU-lederne. Gruppens mandat var å utvikle forslag til og igangsette varige strukturer og møteplasser som ville skape muligheter for dialog, samarbeid og gjensidig læring mellom lærerutdannere og (praksis)lærere. Det ble skrevet referater fra møtene i gruppen.

Tabellen nedenfor viser en oversikt over empirigrunnet.

Tabell 1. Empirigrunnet

Møter med ledelse fra skoleeier, skoleledelse og ledelse fra YLU	Månedlige samarbeidsmøter mellom lærerutdannerkolleger i LUSY knyttet til studiesamlingene	Kollegaseminarer for alle lærerutdannere i LUSY	Dialogmøter og dialogkonferanser	Partnergruppe med mandat til å foreslå varige samarbeidsstrukturer
Referater fra dialog/ planleggingsmøter mellom ledere fra skoleeier, ledere fra deltakerskolene, ledere fra YLU og ledere for LUSY-prosjektet	Referat fra månedlige kollegamøter mellom lærerutdannere i LUSY-gruppen gjennom prosjektet med dialog, planlegging av studiesamlinger i praksislærerutdanning del 1 og 2 og erfaringsutveksling Planer og logger fra studiesamlinger Læreres vurdering av videreutdanningstilbudene	Referater fra kollegaseminarer for lærerutdannere i LUSY-prosjektet Kollegenes dokumentasjon av delprosjekter i forskningsartikler og antologi med 16 vitenskapelige artikler om resultater fra hele LUSY-prosjektet	Referater fra dialogmøter og dialogkonferanser for fagpersonale (lærerutdannere) ved YLU	Referater fra partnergruppe med mandat til å foreslå og gjøre forsøk med iverksetting av varige samarbeidsstrukturer

Empirien belyser tiltak som ble gjennomført rettet mot å utvikle lærerutdanneres individuelle og kollektive kompetanse, og hvilke muligheter og utfordringer man sto overfor.

Analyse av empirien

Analysen av det empiriske materialet skal belyse forskningsspørsmålet: *Hvordan kan lærerutdannere utvikle sin individuelle og kollektive kompetanse for profesjonsrelevant lærerutdanning?* Den epistemologiske analysen av lærerutdanneres oppgaver og kompetanse peker mot at den dreier seg om følgende kategorier:

- å legge til rette for lærerstudenters eller læreres profesjonelle erfaringer som grunnlag for utvikling av profesjonsbegreper og -teorier
- å knytte sammen praksis og teori
- å praktisere medvirkning i lærerutdanning
- å stimulere og veilede lærerstudenter og lærere i profesjonsbasert forskning
- å legge til rette for profesjonsfelleskap og organisasjonslæring
- å utvikle og forske i lærerutdanning

Analysen er videre strukturert ut fra tiltakene som er omtalt ovenfor. Den retter først søkelyset mot møter mellom skoleeiere, YLU-ledelsen, skoleledere og LUSY-ledelsen, og mot hvordan det ble lagt vekt på felles forståelse av relevant lærerutdanning og på lærerutdanneres læring. Så analyseres studiesamlinger og kollegaseminarer mellom kollegene i LUSY-prosjektet. Hensikten er å undersøke hvordan det ble lagt til rette for lærerutdanneres profesjonelle utviklingsprosess i tilknytning til deres arbeid med de to videreutdanningsstudiene. Kollegenes oppfatninger av relevant lærerutdanning og deres syn på samarbeidsmøter og -seminarer som profesjonell læringsarena er i søkelyset. Vi vil også undersøke hva studiedeltakernes vurdering av profesjonsrelevans i de to videreutdanningstilbudene kan si om lærerutdanneres kompetanseutvikling.

Deretter analyseres dialogkonferanser og -møter med tid og rom for kollektiv læring for alle ved YLU. Søkelyset rettes mot lærerutdanneres oppfatning av egne oppgaver og kompetansebehov med tanke på profesjonsrelevant lærerutdanning. Det blir også lagt vekt på å undersøke lærerutdanneres syn på hvordan dialogkonferansene ble gjennomført, og på dialogkonferanser som arena for egen, kollegers og organisasjonens profesjonslæring.

Til slutt analyseres referater fra møter i partnergruppen, med vekt på deltakerne oppfatning av strukturer og tiltak som kan bidra til relevant

lærerutdanning gjennom varig samarbeid og gjensidig læring mellom lærerutdannere og lærere og mellom deltakerskolene i LUSY-prosjektet og YLU.

Forskerrolle og validitet

Som prosjektledere i LUSY-prosjektet har vi kombinerte roller som ledere, lærerutdannere og forskere. En sentral oppgave i prosjektet var å legge til rette for læring og utvikling for alle involverte i tett, likeverdig og medvirkningsbasert samarbeid med partene (Herr & Anderson, 2015). Det innebar at vi som ledere også hadde ansvar for å legge til rette for involverte kollegers (inkludert vår egen) individuelle og kollektive profesjonsutvikling som lærerutdannere, som er det sentrale i denne artikkelen. Ansvaret medfører et etisk ansvar for å ivareta kollegers muligheter for medinnflytelse i et trygt og inkluderende samarbeidsmiljø hvor alle har anledning til å påvirke og si sin mening (McNiff, 2017). Sentrale gyldighetsprinsipper i forskningen på lærerutdanneres læring handler for det første om å *vis* hva slags tiltak som konkret ble gjennomført for å stimulere kollegers og vår egen kompetanseutvikling, deltakernes erfaringer med tiltakene og hva slags muligheter og utfordringer som oppsto. For det andre handler de om å vise deltakernes muligheter for medvirkning og innflytelse med hensyn til de ulike tiltakene (Winter, 1989).

Presentasjon av resultater

Presentasjonen av resultater blir kronologisk strukturert, med vekt på å få fram lærerutdanneres syn på profesjonsrelevant lærerutdanning, deres behov for profesjonell utvikling og deres syn på tiltak rettet mot utvikling av individuell og kollektiv lærerutdannerkompetanse. Søkelyset blir rettet mot lærerutdanneres erfaringer og synspunkter når det gjelder kollegasamarbeid om felles planlegging, gjennomføring og refleksjon over profesjonelt arbeid i de to studietilbudene. Deres syn på forskning og utvikling i egen lærerutdannerpraksis og på organisasjonslæring som grunnlag for individuell og kollektiv profesjonsutvikling blir fremhevet. Søkelyset blir videre rettet mot hva som ble foreslått og iverksatt når det gjelder varige samarbeidsstrukturer for gjensidig kompetanseutvikling mellom lærerutdannere og praksislærere, rettet mot relevant lærerutdanning.

Erfaringer med tiltak for å styrke lærerutdanneres individuelle og kollektive kompetanse for profesjonsrelevant lærerutdanning

Skoleeieres, skolelederes og YLU-lederes syn på lærerutdanneres oppgaver og kompetansebehov i oppstarten av LUSY-prosjektet

I oppstarten av LUSY-prosjektet ble det etablert en partnergruppe som besto av skoleeiere, skoleledere, ledere ved YLU og prosjektledelsen. Et hovedmål med de dialogbaserte møtene i gruppen var helt fra starten å utvikle en begynnende felles forståelse av behov og tiltak for utvikling av relevant lærerutdanning. På de innledende møtene ble det særlig fra skolenes side framhevet at det er helt nødvendig for lærerutdanningen og lærerutdannere å samarbeide systematisk og regelmessig med praksisfeltet for å holde seg profesjonelt oppdatert. Å utvikle varige strukturer for likeverdig samarbeid og gjensidig læring ble ansett som nødvendig for å sikre kontakt mellom lærerutdanningsinstitusjon og skoler og styrke utdanningens profesjonsrelevans. En av skolelederne uttrykte følgende: «En kjerne handler om YLU sin og lærerutdannings skolens *felles* oppgave – å utdanne gode yrkesfaglærere.» Det ble presisert at begge parter trenger å kvalifisere seg for denne oppgaven. Behovet for praksislærerutdanning ble understreket, men spesielt skolelederne presiserte at en slik utdanning bør fungere som en møteplass mellom lærere og lærerutdannere som gjør det mulig for partene å lære av *hverandre*.

Det kan konkluderes med at lærerutdanneres behov for fortløpende kompetanseutvikling gjennom kontakt med praksisfeltet ble framhevet av partene som vesentlig. Foreslåtte tiltak for å imøtekomme behovet handlet om å systematisere samarbeid med praksisfeltet, økt oppmerksomhet på gjensidig læring og organisasjonslæring hos og mellom partene.

Læring gjennom samarbeidsmøter om oppstarten av LUSY-prosjektet

LUSY-prosjektet ble etablert i dialog med medlemmer i en i forskningsgruppe med 18 kolleger. Mange av kollegene ga uttrykk for at de hadde erfart behov for å styrke kontakten mellom YLU og skoler på grunn

av ulike utfordringer knyttet til studentenes pedagogiske praksis. Utfordringene handlet om uklare gjensidige forventninger og mangel på sammenheng mellom innhold på campus og i praksis. Vi som initiativtakere og prosjektledere i LUSY-prosjektet presenterte prosjektets målsetting om samarbeid om både pedagogisk praksis, forskning og utvikling og studietilbud.

I oppstarten diskuterte gruppen særlig viktigheten av et veileder- eller praksislærerstudium som la mye mer vekt på lærerutdanning og didaktisk veiledning med lærerstudenter og kolleger enn tidligere veilederstudier ved instituttet, som var rettet mot deltakere fra flere profesjoner og generell veilederkompetanse. Hensikten skulle nå være å utvikle et veilederstudium for praksislærere rettet mot å styrke profesjonsrelevans i lærerutdanningen.

Gruppedeltakerne diskuterte videre hvordan studiet kunne kombinere forelesninger og teori med praktisk veiledningsarbeid. Kollegene var opptatt av at deltakerne i studiet skulle slippe til med sine erfaringer og synspunkter, at studiet skulle være erfarings- og medvirkningsbasert, og at teori skulle knyttes til praktiske, erfarte veiledningsoppgaver og -øvelser. Resultatet av diskusjonen utgjorde i fortsettelsen hovedprinsipper i studiet.

På oppstartmøtene kom det fram flere konkrete utfordringer hvor lærerutdannerne opplevde mangel på sammenheng mellom innholdet på campus og praksis på skolene. Det gjaldt blant annet yrkesretting av programfag og fellesfag og samarbeid mellom skole og arbeidsliv. Det gjaldt også fagfornyelsesreformen og ny tilbudsstruktur i yrkesutdanningen (LK2020). Kollegene uttrykte at de trengte tettere dialog med praksislærerne og -skolene om disse utfordringene, og sa for eksempel: «Vi må snakke om hvordan LK-20 kan imøtekommes.» Og: «Vi må diskutere arbeidet med implementering av den nye tilbudsstrukturen.» Det ble også foreslått at lærerutdannere kunne bidra med å presentere forskningsresultater på disse feltene ut fra skolenes behov.

Kollegene så et klart behov for å utvikle lærerutdanningsskoler hvor det også ble lagt vekt på samarbeid om organisasjonslæring, men framhevet viktigheten av at skolene og lærerne selv var motivert, slik de følgende eksemplene viser: «Vi må ha en søkeprosess hvor skolene velger og søker om å bli med i prosjektet.» Forslag til søkekriterier var: «interesse for å delta», «erfaring som praksisskole/praksislærere», «kompetanse i yrkesdidaktikk». Gjensidigheten i samarbeidet mellom YLU og skolene ble framhevet: «Dette handler både om å utvikle yrkesdidaktikken i skolene og om samtidig å bli en bedre yrkesfaglærerutdanning.»

Samarbeidsmøtene i oppstartfasen bidro på denne måten til utvikling av en felles forståelse blant oss lærerutdannere av hvordan LUSY-prosjektet kunne bidra til en mer profesjonsrelevant og bedre lærerutdanning.

Læring gjennom samarbeidsmøter og -seminarer knyttet til praksislærerstudiet del 1

Hovedtema for praksislærerstudiet del 1 var didaktisk veiledning med lærerstudenter og kolleger. Utvikling av studiet som helhet utgjorde som nevnt et hovedtiltak i LUSY-prosjektet. Del 1 startet opp ved Strømmen videregående skole (vgs.) med ca. 120 lærere. Praksislærerstudiet ble senere også utprøvd ved Rud vgs. Etter oppstarten brukte LUSY-ledelsen og medlemmene systematisk forskergruppetid, to–tre timer, før hver enkelt studiesamling for å diskutere og øve på hva man skulle gjøre som veiledere eller lærerutdannere på samlingen. Det var også en kort felles oppsummering for lærerutdannere mot slutten av hver samling ved skolen. Kollegenes rolle innebar veiledning med grupper av (praksis)lærere. Flere kolleger framhevet at de følte seg usikre på sin lærerutdannerrolle i møte med skolen og praksislærerne. De ga uttrykk for at de satte pris på å gå praktisk gjennom oppgavene som de skulle veilede lærerne i, på forhånd. Noen kolleger opplevde behov for ytterligere refleksjon og profesjonslæring og dannet en egen samarbeidsgruppe i tillegg til forskergruppen.

Den konkrete planleggingen av første del av praksislærerutdanningen handlet om diskusjoner rundt valg av innhold på samlingene. Hensyn til medvirkning fra lærerne ble sterkt vektlagt i lærerutdannergruppen. Det ble derfor først utarbeidet en «grovplan» med temaer for samlingene, hvor det var rom for justeringer. Det var enighet om at planen skulle tilpasses de kompetansebehovene som ble uttrykt ved første samling av lærerne.

På samlingen sa lærerne at de ønsket praktiske didaktiske veiledningsøvelser og veiledningsteori. De foreslo at innholdet i veiledningen skulle dreie seg om erfarte didaktiske utfordringer, for eksempel språkutfordringer i yrkesopplæringen, yrkesretting og innføring av nye læreplaner. Innholdet som videre ble vektlagt, var rollen som praksislærer, yrkesfaglærerens mandat knyttet til ny læreplan, veiledningsteori og didaktisk veiledningsstrategi, minoritetsspråklig veiledning, profesjonsfelleskap og organisasjonslæring knyttet til veiledning.

Møtene i lærerutdannergruppen var preget av kollektiv refleksjon rundt prinsipper for valg og gjennomføring av studieinnhold. Selv om kollegene

var erfarne lærerutdannere, hadde de fleste ingen erfaring med veiledning av praksislærere, og de følte usikkerhet rundt oppgaven: «Jeg har ikke jobbet med praksislærerutdanning og hele skolemiljøer tidligere, dette er nytt for meg», sa en av lærerutdannerne. Møtene mellom samlingene ble derfor en viktig arena for felles profesjonsutvikling. Det ble oppfattet som betryggende at vi som prosjektledere hadde erfaring med veilederstudier og som lærebokforfattere innen praksislærerutdanning, men også for oss var skolebasert utdanning rettet mot varig samarbeid om relevant lærerutdanning en ny oppgave.

Det ble organisert syv todagers kollegaseminarer under gjennomføringen av del 1 av praksislærerstudiet. Her ble erfaringer med studiet drøftet. Det kom fram ulike utfordringer som kollegene møtte i gruppene. En utfordring var for eksempel at noen av de yngre fellesfaglærerne var usikre på sin lærerrolle på en yrkesfaglig skole. Flere hadde gitt uttrykk for at de hadde lært lite om yrkesfag i sin lærerutdanning, og de var usikre på om et studietilbud for praksislærere i yrkesfaglærerutdanning passet for dem. Det ble diskutert i kollegagruppen hvordan dette kunne løses, og medlemmene kom fram til at det var viktig å tilpasse innhold, oppgaver og veiledning spesielt til fellesfaglærerne, blant annet gjennom at fellesfaglærere som ønsket det, fikk samarbeide i grupper om veiledningsoppgavene.

Et annet eksempel på utfordringer som ble diskutert, var at det kunne være en tendens til at lærerne ble for ensidig opptatt av selve kommunikasjonsprosessen i veiledningen og for lite opptatt av didaktisk analyse: «Lærerne er så opptatt av selve veiledningen at det yrkesdidaktiske perspektivet blir litt borte.» Her ble det foreslått tiltak for å finne en god balanse mellom ulike typer oppgaver og øvelser.

Selve praksislærerrollen ble også diskutert. Det ble argumentert for at praksislærerkompetanse kan handle både om å motta lærerstudenter og nye lærere og om å bidra til kollegaveiledning og utvikling av praksisfellesskap som en tilnærming til skoleutvikling: «Begge deler bør vektlegges.»

Kollegene hadde også behov for å dele erfaringer om engasjement og interesse fra deltakerne i studiet: «Kurset er et bra løft for skolen og lærerne ved Strømmen.» «Det er stort engasjement, og lærerne ønsker å lære å veilede.»

Hensikten med møtene og seminarene var både intern profesjonslæring og kvalitetsutvikling av en relevant praksislærerutdanning. Diskusjonene på kollegaseminarene bidro til felles forståelse av målet med praksislærerutdanningen. Lærerutdannerne ga uttrykk for at de hadde stort utbytte av

kollektive refleksjoner og samtaler om vår felles praksis i del 1 av praksislærerstudiet. De ønsket å fortsette med disse samtalenes også i del 2, og de var opptatt av at det også skulle settes av tid til diskusjoner om forskningen og dokumentasjonen i LUSY-prosjektet.

Deltakernes evaluering av kvaliteten på del 1 i praksislærerstudiet

En kort oppsummering av deltakernes vurdering av praksislærerstudiet del 1 kan belyse hvordan de oppfattet kvaliteten og dermed også lærerutdannerne kompetanse. Deltakerne ga uttrykk for at studiet inspirerte dem til å være praksislærer, at deres interesse for samarbeid med lærerutdannere om veiledning av lærerstudenter ble styrket, og at de fikk bedre kunnskap om yrkesfaglærerutdanningen. De erfaringsbaserte veiledningsoppgavene, veiledningsøvelsene og oppfølgingen fra lærerutdannerne i gruppediskusjonene ble framhevet som aller mest nyttig, særlig fordi utfordringene som ble tatt opp i veiledningen, var reelle: «Opplegget har vært spesielt relevant fordi veiledningen ble sentrert rundt veisøkers erfarte lærerutfordringer.» «Veldig fornøyd med slik det var lagt opp, å få praktisere veiledningsteknikker og kollegasamarbeid.» At studiet fungerte som en møteplass mellom lærerutdannerne og praksislærerne, ble framhevet som spesielt positivt. Samtidig etterlyste deltakerne varige strukturer for samarbeidet med lærerutdannere på campus. Samlet sett peker deltakernes vurderinger mot at de oppfattet studiet og lærerutdannerne kompetanse som relevant for sin profesjonelle utvikling.

Læring gjennom planlegging og gjennomføring av dialogkonferanse i praksislærerutdanning del 2

Utviklingskompetanse og skolen som lærende organisasjon var hovedtema for den andre delen av praksislærerstudiet. Utgangspunktet var planlegging og gjennomføring av en dialogkonferanse ved den aktuelle deltakerskolen, Strømmen vgs. (Eikeland, 2012). Alle lærerutdannere i LUSY-prosjektet som skulle undervise og veilede i studiet, samt representanter fra YLU-ledelsen, deltok. Programmet for konferansen ble utarbeidet i tett samarbeid mellom lærerutdannere og skoleledelsen. Ut fra et ønske fra skoleledernes side handlet det om lærernes syn på utfordringer og utviklingsmuligheter knyttet til skolens tre satsingsområder, som lærerne hadde vært med på å

utarbeide. Disse dreide seg om språkopplæring for minoritets elever, livsmestring og kvalitet i vurdering av elever. Lærerutdannerne oppgaver på konferansen skulle være å lede gruppediskusjoner og å skrive referat.

Hensikten med dialogkonferansen og grunnleggende prinsipper for gjennomføring av en slik konferanse ble diskutert i lærerutdannergruppen på forhånd. Flere av lærerutdannerne framhevet viktigheten av at det som kom fram i dialogkonferansen, måtte følges grundig opp av skoleledelsen i samarbeid med LUSY-ledelsen: «Hvis en slik konferanse ikke blir godt nok fulgt opp, føler folk at de har kastet bort tiden.» Prinsipper om å tilrettelegge et trygt samtalemiljø, å sørge for å la alle komme til orde og å følge gangen i oppgavene for å oppnå en strukturert og løsningsorientert diskusjon ble diskutert i gruppen.

Mange av kollegene hadde begrenset erfaring med strukturerte dialogkonferanser. Før konferansen valgte vi derfor å prøve ut oppgavene sammen med lærerutdannerne i LUSY-prosjektet. Responsen i kollega-felleskapet var gjennomgående positiv, og utprøvingen bidro til å skape engasjement og motivasjon. Eksempler på uttalelser er: «Utprøving av oppgavene i dialogkonferansen på Strømmen var en meget nyttig øvelse.» «Oppgavene virker meningsfylte.» Synspunkter som kom fram i diskusjonen, var blant annet: «Det er viktig at dette blir en konferanse med fokus på løsning av problemene, versus at den fremkaller flere uløste problemer.» «Det er nødvendig å være bevisst på at endring og utvikling kan medføre behov for ekstra eller omprioriterte ressurser.»

I referatene fra dialogkonferansen kom lærernes utfordringer og kompetansebehov knyttet til norskspråklige utfordringer, kvalitet på vurdering og livsmestring til uttrykk. Lærerne framhevet for eksempel følgende når det gjelder språkopplæring: «Svært mange av skolens elever har et annet morsmål enn norsk, og det er et stort behov for styrket språkopplæring.» «Det er for stor avstand mellom det man lærer på OsloMet og utfordringene mange av våre elever sliter med.» «Vi føler at vi mangler kompetanse.» Når det gjaldt livsmestring, kommer eksempler på utfordringer fram i følgende uttalelser: «Det handler om folkehelse. Vi lærere må se viktigheten både av psykisk og fysisk helse.» «Det er komplekse utfordringer i elevmassen som vi mangler kompetanse for å håndtere på en grundig og trygg måte i klasserommet.» Eksempler på uttalte utfordringer som gjelder vurdering, er: «Vi mangler en felles forståelse i lærergruppen av vurderingspraksis – hva skal vurderes, hvordan og når.» «Tverrfaglig samarbeid mellom yrkesfaglærere og fellesfaglærere om oppgaver og vurdering er vanskelig å få til.»

I det videre arbeidet på konferansen diskuterte lærerne forslag til å møte de ulike utfordringene, og begynte å klargjøre hvilke kolleger som i fortsettelsen kunne samarbeide om aktuelle utviklingstiltak. I referatene fra konferansen kom det fram at det var ønske om tettere samarbeid og gjensidig læring mellom YLU og Strømmen vgs. om disse temaene.

Kollegene i lærerutdannergruppen ga uttrykk for at det hadde vært svært lærerikt å delta som gruppeledere på konferansen. De hadde lært mye om lærernes profesjonelle utfordringer og om utviklingsbehov både i skolen og i lærerutdanningen. Mange var spent på hvordan vi som lærerutdannere skulle klare å følge opp konferansen og lærernes behov for kompetanse i del 2 av det skolebaserte praksislærerutdanningstilbudet.

Læring gjennom samarbeidsmøter og -seminarer knyttet til praksislærerstudiet del 2

Del 2 av praksislærerstudiet skulle handle om pedagogisk utviklingsarbeid og skolen som lærende organisasjon. Delen ble planlagt i tett samarbeid mellom LUSY-ledelsen, skoleledelsen og representanter for både lærerutdannere og lærere, inkludert tillitsvalgte. Utgangspunktet var en svært generell studieplan med vekt på pedagogisk utviklingsarbeid, med store muligheter for tilpasning. Praksislærernes erfarte utfordringer, uttrykte kompetansebehov og idéer om tiltak knyttet til de tre satsingsområdene, slik det kom fram på dialogkonferansen, ble grunnlaget for videre planlegging av studiet. Planleggingen ble også reflektert over i lærerutdannergruppen. Lærerutdannerne ga uttrykk for at de lærte svært mye om viktigheten av aktiv medvirkning fra både skoleledere, lærere og lærerutdannerkolleger i planlegging og gjennomføring av et studium.

Planleggingsgruppen kom etter hvert fram til at del 2 av studiet skulle organiseres som en kombinasjon av fellesundervisning med søkelys på praksisrelatert teori om pedagogisk aksjonsforskning, og organisasjonslæring og gruppeseminarer med teori og veiledning knyttet til hvert av skolens tre satsingsområder. Lærernes identifiserte utfordringer og utvikling av tiltak innen hvert av områdene skulle utgjøre en kjerne i studiet som all teori skulle knyttes til.

Det ble også i denne delen av studiet gjennomført månedlige samarbeidsmøter og seminarer for lærerutdannerne i LUSY-prosjektet. Lærerutdannerne var opptatt av at studiet i stor grad skulle være erfaringsbasert og medvirkningsbasert. De ønsket å samarbeide med lærerne

om aksjonsforskningen og fordelte seg på de tre seminargruppene ut fra sin spesialkompetanse og egne interesser. Sammen kom vi som kolleger etter hvert fram til at lærernes samlede utviklingsrapporter innen hvert satsingsområde kunne utgjøre et viktig grunnlag for dokumentasjon om ny kunnskap på det aktuelle området. Lærerutdannerne ønsket å ta opp spørsmål om denne nye kunnskapen i de aktuelle gruppene.

Lærerne var svært positive til forskningssamarbeid med lærerutdannerne, og begge parter ga uttrykk for at forskningssamarbeid om pedagogiske, didaktiske utviklingsprosesser var faglig spennende, givende og nytt. Lærerutdannerne la vekt på at lærerne hadde hovedansvar for både utviklingsprosesser og dokumentasjon i sine prosjekter. Jobben som lærerutdanner var å veilede, bidra med input og inspirere innen satsingsområdet. Lærerutdannerne ønsket også å analysere den samlede dokumentasjonen fra de ulike prosjektene som grunnlag for en forskningsartikkel hvor lærernes dokumentasjon utgjorde kjernereferanser.

Resultater fra de enkelte lærerprosjektene og fra analyser av de samlede prosjektene innen hvert satsingsområde ble fortløpende og systematisk delt på skolen. Hensikten var å lære av hverandres prosjekter og å utvikle skolen som lærende organisasjon med rom for kollektiv refleksjon og læring. Studiet ble avsluttet med en delingskonferanse hvor alle aksjonsforskningsprosjektene innen hvert satsingsområde ble presentert for alle lærere, ledere, gjester fra andre skoler og skoleeiere.

Lærerutdannerne ga uttrykk for at de opplevde det tette forskningssamarbeidet med lærerne, skolelederne og skolen som helhet som svært faglig lærerikt og givende. De følte seg velkomne, og de erfarte at samarbeidet var motiverende og ga profesjonell glede. De ønsket å dele erfaringene internt ved YLU for å bidra både til å styrke relevans i lærerutdanningen på de aktuelle fagområdene, og med kompetanse om en måte å samarbeide med praksisfeltet på. De ga uttrykk for at kjernen i det de hadde lært gjennom prosjektet, handlet om følgende: «Vi har lært mer om å jobbe ut fra grunnprinsipper om erfaringslæring, medvirkning og sammenheng mellom praksis og teori.» «Vi har lært mye om organisasjonslæring.» «Skoleledelsen har vært utrolig positiv. Vi har lært mye om ledelse.» «Det som har gjort størst inntrykk, har vært lærernes profesjonelle stolthet og engasjement i arbeidet. Det har vært sterkt å oppleve.» «Vi som lærerutdannere lærte gjennom aksjonsforskningen i vår praksis.» «Samarbeidet mellom oss og skolene leder til kontinuerlig og gjensidig profesjonslæring for partene.»

Praksislærernes evaluering av del 2

Deltakernes skriftlige evaluering av studiet sier mye om hvordan de opplevde lærerutdannelses kompetanse. Vurderingen var svært positiv, og noe av det som ble framhevet, var at deltakerne hadde opplevd stor respekt for sin profesjonalitet som lærere. De oppfattet i høy grad studiet som nyttig og utviklende for egen lærerkompetanse, og de la vekt på at det hadde bidratt til å utvikle profesjonsfellesskapet og skolen. Noen eksempler på uttalelser er: «Det bør være flere slike studier.» «Nyttig og relevant.» «Lærere må mer med i utviklingsarbeid slik som i LUSY-prosjektet, som en del av arbeidet med kontinuerlige forbedringer.» «Vi følte stolthet til yrket vi har og utøver hver dag.» «Vi har opplevd samarbeid kolleger imellom og respekt for det vi får til sammen.» Evalueringen peker mot at lærerne oppfatter studiet og lærerutdannelses kompetanse som relevant for utvikling av lærerprofesjonen.

Profesjonslæring gjennom seminarer om felles antologi

Målet med å utarbeide en antologi fra LUSY-prosjektet var å bidra med teoretiske, metodologiske og empiriske perspektiver på relevant lærerutdanning. De ulike lærerutdannelses delprosjekter utgjorde en betydelig ressurs. Samarbeidet om antologien hadde imidlertid også, ut fra flere av lærerutdannelses ønske, til hensikt å styrke deres kompetanse i å skrive vitenskapelig artikler knyttet til aksjonsforskning. Det ble argumentert med at kompetanse i praksisbasert, profesjonsrelevant lærerutdanning og kompetanse i praksisbasert forskning er to sider av samme sak.

Det ble etablert en redaksjonsgruppe som besto av lærerutdannere med mye erfaring i å skrive vitenskapelige artikler. Videre ble det gjennomført en rekke seminarer med antologien og arbeidet med artiklene som hovedtema. Felles vitenskapsteoretiske og metodologiske perspektiver i LUSY-prosjektet ble diskutert med tanke på delprosjektene og artiklene. Samtidig ble det lagt vekt på at lærerutdannelses prosjekter hadde ulike oppmerksomhetspunkter som krevde forskjellige begrepsrammer og teoretiske perspektiver, som også ble drøftet. Strukturen i aksjonsforskningsbaserte vitenskapelige artikler ble gjennomgått med utgangspunkt i eksempler fra artiklene. Redaksjonsgruppen fordelte artiklene mellom seg og ga systematisk tilbakemelding i flere runder.

Deltakerne i kollegagruppen ga uttrykk for at de hadde stort utbytte av diskusjonene og tilbakemeldingene: «Vi setter stor pris på tilbakemeldingene, de er konkrete.» «Vi har lært mye om å forske i vår egen praksis.» «Vi har lært mye om å forske i nært samarbeid med lærerne.» «Lærernes prosjekter bidrar med relevant profesjonskunnskap. Vi er med på å formidle dette.»

Å utvikle kollektiv kompetanse som lærerutdannere gjennom dialogkonferanser i lærerutdanningsorganisasjonen

I samarbeidsavtalen mellom partene i LUSY-prosjektet forpliktet YLU seg til å organisere interne dialogkonferanser rettet mot lærerutdanneres kollektive læring, hvor profesjonsrelevant lærerutdanning kunne settes på dagsordenen. Denne forpliktelsen ble imidlertid i liten grad fulgt opp. I løpet av prosjektperioden ble det bare gjennomført én slik konferanse i starten av prosjektperioden. Deltakerne fikk i oppgave å diskutere muligheter og hindringer for samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjon og lærerutdanningskoler om praksis, utdanningstilbud og forsknings- og utviklingsarbeid. Flere kolleger framhevet på konferansen at de følte seg faglig ensomme, og at det var behov for møteplasser rettet mot refleksjon og læring. Det ble også foreslått å etablere faste møteplasser med skoler. Temaer og oppgaver å samarbeide om ble også foreslått, for eksempel spesialpedagogikk, språkopplæring for minoritetsspråklige elever, bærekraft og nye læreplaner.

Konferansen ble imidlertid i liten grad fulgt opp med konkrete tiltak eller prosjekter. Dialogkonferanser og -møter med søkelys på læring ble heller ikke etablert som arbeidsform. Dette medførte at det i liten grad fantes en felles arena hvor man kunne reflektere over og diskutere blant annet spørsmål om profesjonsrelevant lærerutdanning eller resultater fra LUSY-prosjektet. Mange av kollegene i LUSY-prosjektet ga uttrykk for at de var skuffet over dette. En formulerte problemet slik:

Det er behov for en mer grunnleggende diskusjon om hvorfor tettere samarbeid og sammenheng mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt er så viktig, og for å utvikle en felles forståelse på instituttet som også bygger på oversikt over forskning på feltet. Det er videre behov for å klarlegge hvilke styrker, ressurser og tradisjoner instituttet har som det kan bygges videre på.

Det ble framhevet at mangel på kollektiv erfaringsutveksling og diskusjon av YLU sitt mandat fører til mangel på intern utvikling. Det ble påpekt at det ved YLU, som ved mange andre lærerutdanningsinstitusjoner, er tradisjon for at for eksempel instituttmøter primært handler om administrative forhold og er preget av enveis informasjon til personalet. Lærerutdanneres læring er i liten grad satt på dagsordenen. Noe av forklaringen på at forpliktelsen i LUSY-avtalen om å organisere dialogkonferanser internt og med samarbeidsskolene ikke ble fulgt opp, er nok imidlertid også et meget hyppig skifte av instituttledere og underbemanning i ledelsen gjennom prosjektperioden. En pandemi i første del av prosjektperioden gjorde det dessuten svært vanskelig å organisere møter.

Synet i partnergruppen på lærerutdanneres læring i sluttfasen av LUSY-prosjektet

I sluttfasen av LUSY-prosjektet utarbeidet partene forslag om varige strukturer for samarbeid mellom YLU og skolene (se kapittel 16). Viktigheten av at YLU og lærerutdannerne er fortløpende oppdatert om utfordringer i praksisfeltet, ble framhevet av skolelederne: «Hvis ikke lærerutdannerne er skikkelig oppdatert, kan de jo ikke veilede lærerstudentene om de aktuelle utfordringene.» Det ble framhevet at skolen og lærerne trenger innsikt i forskning og teori, men ble understreket at lærerutdannerne må være i stand til å knytte teorien til praktisk lærerarbeid: «Teorien må hele tiden knyttes til erfaringer i praksis.» «Studiene må være mer erfarings- og utviklingsbasert, slik som i LUSY.»

De konkrete samarbeidsstrukturene som ble foreslått, handlet om faste ordninger for gjensidig hospitering mellom partene på ulike arenaer. Videre dreide det seg om ordninger for systematisk samarbeid om utvikling av studieprogrammer, forsknings- og utviklingsarbeid og dialogkonferanser. Alt var grunnleggende sett rettet mot gjensidig læring mellom lærerutdannere og lærere og mellom YLU og skolene. Samtidig ble det særlig fra skoleledernes side framhevet som premiss at hovedansvaret for lærerutdanningen ligger hos lærerutdanningsinstitusjonen. Det er primært der man må sørge for at utfordringer om utilstrekkelig profesjonsrelevans blir møtt på en god måte, selv om det var et ønske fra skoleledelsens side å øke både ansvaret og kompetansen ved skolen. Lærerutdanneres og lærerutdanningsinstitusjonens læring og utvikling ble slik sett framhevet som en kjerne i møte med utfordringer om profesjonsrelevans og sammenheng.

Sammenfattende diskusjon: å utvikle lærerutdanneres individuelle og kollektive kompetanse for profesjonsrelevant lærerutdanning

Analyse av lærerutdanneres oppgaver som grunnlag for læring og forskning

Forskning tyder som nevnt på at lærerutdanneres læring er et relativt lavt prioritert område (Ulvik & Smith, 2018). utfordringer om profesjonsrelevans i lærerutdanningen tyder imidlertid på at det er behov for å styrke lærerutdanneres kompetanse og kompetansen ved lærerutdanningsinstitusjoner når det gjelder å integrere praksis og teori (Darling-Hammond, 2017). En av hovedintensjonene i LUSY-prosjektet var å legge til rette for å utvikle lærerutdanneres individuelle og kollektive kompetanse for profesjonsrelevant lærerutdanning. For å nå dette målet var det viktig å analysere epistemologiske perspektiver på hva lærerutdanneres oppgaver består i.

Det epistemologiske utgangspunktet for analysen var kritikk av en ensidig rasjonalistisk lærerutdanningstradisjon og et pragmatisk, kritisk perspektiv på lærerutdanning (Hiim, 2010; Schön, 1983, 1995). Fra et pragmatisk perspektiv kan lærerutdanning anses som en profesjonsutdanning hvor innholdet må organiseres omkring erfaring med utøvelse av, begrunnelse for og utvikling av profesjonsoppgaver (Hiim, 2017; Koenen et al., 2015). Lærerutdanneres oppgave blir med dette utgangspunktet ikke primært å formidle forskning og teori som skal relateres til praksis, eller å drive forskning rettet mot å utvikle teori for praksis. Primæroppgaven blir å legge til rette for erfaringsbasert læring, utviklingsarbeid og forskning med utgangspunkt i autentiske, profesjonelle læreroppgaver. En hovedhensikt er at både læring og forskning er rettet mot å utvikle ferdigheter, begreper og teori med ankerfeste i profesjonell erfaring (Carr & Kemmis, 1986; Kemmis, 2002).

Utøvelse og utvikling av lærerprofesjonen krever dessuten stor grad av samarbeid med elever, kolleger og skolen som organisasjon. Fra et kritisk perspektiv kan det framheves at sosial og profesjonell utvikling krever aktiv, demokratisk medvirkning og kritikk (Eikeland, 2012; Kemmis, 2012). Lærerutdanningens og lærerutdanneres oppgave blir med dette utgangspunktet å stimulere lærerstudenter og lærere til profesjonskritikk og utvikling i dialog med hverandre og elever og til å utvikle skolen som en lærende, demokratisk organisasjon.

Det å være lærerutdanner kan i seg selv anses som en form for profesjon. Fra et pragmatisk, kritisk perspektiv må også lærerutdannere utvikle sin profesjonskompetanse gjennom læring, refleksjon og utvikling av begreper og teori med grunnlag i egne oppgaver og erfaringer som lærerutdannere (Eikeland, 2012). Prinsipper om erfaringsbasert, medvirkningsbasert læring, utvikling og forskning var i LUSY-prosjektet sentrale for både lærerutdannelses og lærernes kompetanseutvikling, som henger nøye sammen (Hiim, 2010). Spørsmålet var hvordan vi som prosjektledere og lærerutdannere kunne bidra til å utvikle innhold knyttet til disse prinsippene på begge områder – med tanke på både (praksis)lærernes og vår egen og lærerutdannerkollegenes læring, utvikling og forskning. Det siste er det sentrale i denne diskusjonen.

Refleksjonene ovenfor er bakgrunnen for at vi valgte å gjennomføre et aksjonsforskningsprosjekt som ga våre kolleger og oss selv som lærerutdannere muligheter for å utvikle og prøve ut tiltak for relevant lærerutdanning i tett samarbeid med skoleledere og lærere. Hensikten var å utvikle, lære av og forske systematisk i vår lærerutdannerpraksis sammen med lærerne på skolene. Et sentralt forskningsspørsmål var hvordan lærerutdannelses kompetanse for profesjonsrelevant lærerutdanning kan utvikles.

Et viktig prinsipp når det gjaldt lærerutdannelses læring i LUSY-prosjektet, var at det var frivillig for kolleger å delta aktivt (Hiim, 2010). Det medførte at de som var med, var interessert i og motivert for oppgaven om å styrke profesjonsrelevans i lærerutdanning i samarbeid med praksisfeltet. De både ønsket og så behovet for å delta i utviklingstiltak og i forskning på tiltakene. Resultatene tyder på at motivasjon basert på frivillighet og faglige interesser hadde stor betydning for den individuelle og kollektive læreprosessen gjennom prosjektet.

Lærende møter mellom lærerutdannere

Det kommer også fram at organisering av en fast kollegagruppe i LUSY-prosjektet, med regelmessige møtetider og fortløpende seminarer, hadde avgjørende betydning for lærerutdannelses læring. Gruppen utgjorde en form for underorganisasjon innrettet mot utvikling og læring som gjaldt profesjonsrelevant lærerutdanning (Eikeland, 2012, 2022). Det viste seg at en slik struktur var nødvendig for å oppnå kontinuitet i den interne utviklings- og læringsprosessen mellom kolleger i LUSY-prosjektet.

Samarbeidet ble noe forstyrret av at enkelte kolleger av praktiske årsaker ble forhindret fra å delta gjennom hele prosjektet og derfor ble erstattet av nye. Kontinuitet i organiseringen er viktig for å oppnå varige og betydningsfulle utviklings- og læringsprosesser.

Den tidlige etableringen av regelmessige møter mellom lærerutdannerkolleger i LUSY-prosjektet ga muligheter for aktiv medvirkning fra kollegagruppen i planlegging av utviklingstiltak, noe som viste seg å være svært viktig for kollektiv motivasjon og læring (Melby, 2022). Kollegene var i utgangspunktet opptatt av erfaringslæring og medvirkning i lærerutdanningen, og i gruppen var det relativt høy grad av generell felles forståelse av disse prinsippene. Det ble imidlertid uttrykt behov for å utvikle mer kunnskap om hvilken betydning prinsippene kunne ha i samarbeidet med skolene og i tiltak som skulle gjennomføres i praksislærerstudiet, i første omgang i del 1, som handlet om veiledning med lærerstudenter og lærerkolleger.

Læring gjennom kollektiv erfaring med og refleksjon over veilederoppgaver

Flere av lærerutdannerkollegene ga som vist ovenfor uttrykk for at de trengte å lære mer om og trene på erfaringsbaserte veiledningsoppgaver og -øvelser. Kontinuitet og trygghet i gruppen viste seg å være vesentlig i treningsarbeidet (Eikeland, 2013). Det kan være sårbart å blottstille at man er usikker på et felt og trenger å utvikle sin profesjonelle kompetanse som lærerutdanner. Dette var noe av bakgrunnen for at noen kolleger etablerte en egen, mindre refleksjonsgruppe i tillegg til LUSY-gruppen (Aakernes et al., 2024). Resultatene viser likevel at kollegene opplevde godt læringsutbytte av å trene på og reflektere sammen over konkrete, erfaringsbaserte veiledningsoppgaver og -øvelser som de skulle praktisere i praksislærerutdanningen, og at de oppfattet læreprosessen i kollegagruppen som en profesjonell støtte.

Resultatene viser videre at kollegene i gruppen mente de hadde stort utbytte av møtene som handlet om planlegging av første del av praksislærerstudiet, og at de lærte mye om samarbeid og medvirkning i planlegging av studier. Felles refleksjoner i gruppen over erfaringer som ble gjort under selve gjennomføringen av studiet, ga imidlertid kanskje det beste læringsutbyttet. Erfaringer og utfordringer knyttet til fellesundervisning,

veiledningsoppgaver og veiledningsøvelser var utgangspunkt for samtaler og diskusjoner om hvordan vi som lærerutdannere kunne møte utfordringer om relevans. Det kunne for eksempel handle om å tilpasse studiet bedre til fellesfaglærerne eller om å styrke vektlegging av didaktisk analyse og teori. Refleksjoner over konkrete tiltak og erfaringer ga større utbytte enn mer generelle diskusjoner om for eksempel veiledning. De månedlige møtene og seminarene fungerte godt som læringsarena fordi vi hadde felles konkrete profesjonelle oppgaver og erfaringer å reflektere over og diskutere (Schön, 1983). Kollegene ga dessuten uttrykk for at de systematiske tilbakemeldingene fra lærerne som deltok i praksislærerstudiet, var engasjerende og lærerike, og de framhevet at de særlig hadde merket seg lærernes utbytte av veiledning som omhandlet autentiske profesjonelle utfordringer.

Det kan konkluderes med at lærerutdannere som var med i den første delen av praksislærerstudiet, samlet sett ga uttrykk for at de lærte mye om erfaringsbasert og didaktisk veiledning i veilederutdanning. De hadde utviklet sin kompetanse gjennom kombinasjonen av felles planlegging, konkret erfaring med oppgavene, refleksjoner i møtene og samarbeid med lærerne som deltok.

Læring gjennom kollektiv erfaring med og refleksjon over dialogkonferanser

Organisasjonslæring og skoleutvikling kan anses som viktige sider ved lærerutdanneres kompetanse. Dialogkonferanser er en sentral metode når det gjelder å utvikle skolen som lærende organisasjon (Eikeland, 2013). For å utvikle kompetanse i en slik metode er det vesentlig å delta i planlegging og gjennomføring i en slik konferanse og i refleksjon over sentrale hovedprinsipper og begrunnelser for organiseringen. Lærerutdannerne i LUSY-prosjektet ga uttrykk for at de hadde stort læringsutbytte av alle disse tiltakene, både av å gå konkret gjennom og øve på oppgavene på forhånd og av å lede gjennomføringen på konferansen. Erfaringer som gjorde særlig inntrykk, handlet om hvordan konferansen bidro til å få fram lærernes syn på profesjonelle utfordringer, igangsetting av lærerinitierte utviklingstiltak ved skolen og regelmessig profesjonell erfaringsdeling tilrettelagt av skoleledelsen. Å delta i gjennomføring av konferansen, fulgt av refleksjon og diskusjon i kollegagruppen, bidro til at lærerutdannerne

utviklet et erfaringsbasert begrepsinnhold og helhetlig, praktisk-teoretisk kompetanse når det gjaldt organisasjonslæring.

Læring gjennom kollektiv erfaring med og refleksjon over medvirkningsbasert, praksisbasert forskningssamarbeid

Praksisbasert utviklings- og forskningsarbeid i samarbeid med skoler og lærere kan også anses som en sentral oppgave for lærerutdannerne. Del 2 av praksislærerstudiet handlet om å kvalifisere lærere og skoleledere for praksisbasert forsknings- og utviklingsarbeid og skoleutvikling (Eikeland, 2013; Hiim, 2010). Møter og seminarer i lærerutdannergruppen handlet gjennom denne delen av studiet om hvordan dette arbeidet kunne gjennomføres best mulig.

Det ble lagt stor vekt på medvirkning fra deltakerne i planleggingsfasen for å sikre at utviklingsprosjekter ble initiert av lærerne selv og av skoleledelsen, ikke av lærerutdanningsinstitusjonen (Kemmis, 2002). Flere av lærerutdannerne var med på møter med skolen, og de framhevet at de lærte svært mye om hvordan tett samarbeid med skoleledere og lærere om initiering av utviklings- og forskningsarbeid kan bidra til profesjonsrelevans. De ga uttrykk for at de opplevde det som meningsfylt å følge opp lærernes erfarte utfordringer med teoretisk input og veiledning i utviklingsprosjektene, og for at de lærte mye av lærernes profesjonelle kompetanse. De hadde også utbytte av å være til stede i fellesundervisning for lærerne som i stor grad var rettet mot direkte metodologi i utviklingsarbeid, lærerforskning og skoleutvikling.

Forskningssamarbeidet med lærerne, hvor lærerutdannerne også analyserte og dokumenterte resultater fra de ulike lærerforskningsprosjektene innen et satsingsområde, ble framhevet som særlig inspirerende. Flere ga uttrykk for at de hadde lært en ny måte å samarbeide på som bidro til å gjøre forskningen profesjonsrelevant, og for at de hadde lært mye om skoleutvikling.

Det kan konkluderes med at både vi lærerutdannerne og lærerne ble kvalifisert for praksisbasert forskningssamarbeid, og at partene lærte mye av hverandre. Den konkrete gjennomføringen av forskningssamarbeidet var grunnlaget for læringsutbyttet. Fortløpende refleksjoner og diskusjoner i lærerutdannergruppen omkring vårt eget lærerutdannerarbeid bidro til

å klargjøre begrunnelser og teoretiske perspektiver. Sammen utviklet vi et erfaringsbasert begrepsinnhold om sammenhenger mellom praksisbasert forskning, forskningssamarbeid og profesjonsrelevant lærerutdanning.

Lærerutdanneres behov for institusjonaliserte læringsarenaer

Lærerutdannerne framhevet mot slutten av prosjektet at de hadde lært mye i kollegagruppen. De savnet imidlertid institusjonaliserte arenaer for erfaringsdeling, kollektiv læring og utvikling av felles forståelse av profesjonsrelevant lærerutdanning ved YLU (Eikeland, 2012). De sluttet seg til alle forslagene om struktur for videre samarbeid med praksisfeltet, og framhevet at erfaringer fra LUSY-prosjektet bekrefter hvor viktig det er å lære av praksis. Resultatene viser imidlertid også at det er svært viktig for lærerutdannere å lære av hverandre, og at man lærer aller mest når man utfører arbeid sammen og reflekterer over gjennomføringen av arbeidet. Det forutsetter rom og struktur for organisasjonslæring.

Konklusjon

Det er behov for at man ved lærerutdanningsinstitusjonene i større grad stiller spørsmål om sin egen virksomhet. Man må legge til rette for fortløpende utvikling av en felles forståelse av lærerutdanningens hensikt, og av hvordan man kan oppnå en profesjonsrelevant lærerutdanning. Videre er det nødvendig å sette sterkere søkelys på lærerutdannere som profesjonsutøvere og på sammenhenger mellom lærerutdannerprofesjonen og lærerprofesjonen. Også virksomheten som lærerutdanner må forstås som en profesjon hvor utøverne har behov for kontinuerlig læring og kompetanseutvikling. Prinsipper om å skape rom for erfaringsbasert, medvirkningsbasert individuell og kollektiv læring og utvikling er vesentlige både i skoleorganisasjonen og i lærerutdanningsorganisasjonen og i samarbeidet mellom dem. Lærerutdannere trenger å lære systematisk av og gjennom utøvelsen av egne oppgaver, å dele og reflektere over sine erfaringer med kolleger og å bruke erfaringene aktivt i en medvirkningsbasert utvikling av lærerutdanningsorganisasjonen.

Hovedansvaret for at lærerutdanningen holder høy kvalitet når det gjelder profesjonsrelevans, ligger hos lærerutdanningsinstitusjonene. Det er helt nødvendig at skoleledelsen og praksislærere i stor grad bidrar, men

utfordringer om relevans må først og fremst møtes gjennom å styrke kompetansen til lærerutdannerne og ved lærerutdanningsinstitusjonene.

Forfatterbiografier

Hilde Hiim har mange års erfaring som professor ved OsloMet – storbyuniversitetet ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier ved Institutt for yrkesfaglærerutdanning, hvor hun har undervist på master- og doktorgradsnivå. Hennes interessefelt er profesjons- og yrkesutdanning, didaktikk og aksjonsforskning. Hun har gitt ut en rekke bøker og artikler på disse feltene, har ledet flere større aksjonsforskningsprosjekter innen utdanning og har vært med i ledelsen av prosjektet «Lærerutdanningskoler i yrkesfaglærerutdanningen» (LUSY).

Ann Lisa Sylte er professor i pedagogikk ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier ved Institutt for yrkesfaglærerutdanning ved OsloMet – storbyuniversitetet. Sylte har doktorgrad i utdanningsvitenskap. Hun har omfattende erfaring fra forskning, undervisning og veiledning ved bachelor- og masterutdanningene i yrkespedagogikk, universitets- og høgskolepedagogikk og er nå emneansvarlig for flere doktorgradskurs ved lærerutdanningens doktorgradsprogram. Sylte har vært forskningsleder ved instituttet og er nå prosjektleder for aksjonsforskningsprosjektet «Lærerutdanningskoler i yrkesfaglærerutdanningen» (LUSY). Syltes forskning og publikasjoner er hovedsakelig innen det yrkespedagogiske og profesjonspedagogiske feltet knyttet til aksjonsforskning, profesjonspedagogikk, didaktiske prinsipper for relevant yrkes- og profesjonsutdanning, skoleutvikling og organisasjonsutvikling samt utvikling av samarbeid mellom universitet, skole og arbeidsliv.

Referanser

- Bakken, P. & Langørgen, E.T. (2024). *Evaluering av grunnskolelærerutdanningen: Sporundersøkelse blant studenter* (Rapport 2/2024). Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2024/evaluering-av-glu_sporundersokelse-blant-studenter_2-2024.pdf
- Canrinus, E. T., Bergem, O. K., Klette, K. & Hammerness, K. (2017). Coherent teacher education programmes: Taking a student perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 313–333. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1124145>
- Canrinus, E. T., Klette, K. & Hammerness, K. (2019). Diversity in coherence: Strengths and opportunities of three programs. *Journal of Teacher Education*, 70(3), 192–205. <https://doi.org/10.1177/0022487117737305>

- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Educational knowledge and action research*. Falmer Press.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
- Czarniawski, G., Guberman, A. & MacPhail, A. (2017). The professional developmental needs of higher education-based teacher educators: An international comparative needs analysis. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 127–140. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1246528>
- Dahlback, J., Olstad, H. B., Sylte, A. L. & Wolden, A.-C. (2018). Utfordringer og muligheter i møtepunktet mellom yrkesfaglærerutdanningen og praksis i videregående skole. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 8(3), 57–77. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.188357>
- Darling-Hammond, L. (2006). Assessing teacher education. The usefulness of multiple measures for assessing program outcomes. *Journal of Teacher Education*, 57(2), 120–138. <https://doi.org/10.1177/0022487105283796>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Free Press.
- Eikeland, O. (2022). *På sporet av en syvende forfatning: Aristoteles og den norske samarbeidsmodellen – makt, dialog og organisasjonslæring*. New Deal Publishing.
- Eikeland, O. (2013). Symbiotic learning systems: Reorganizing and integrating learning efforts and responsibilities between higher educational institutions (HEIs) and work places. *Journal of the Knowledge Economy*. <https://doi.org/10.1007/s13132-012-0123-6>
- Eikeland, O. (2012). Action research and organisational learning: A Norwegian approach to doing action research in complex organisations. *Educational Action Research Journal*, 20(2), 267–290. <https://doi.org/10.1080/09650792.2012.676303>
- Eikeland, O., Hiim, H. & Sylte, A. L. (2020). *Lærerutdanningskoler i yrkesfaglærerutdanningen (LUSY)* (Upublisert prosjektbeskrivelse til Norges forskningsråd). OsloMet.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.
- Herr, K. G. & Anderson, G. L. (2015). *The action research dissertation: A guide for students and faculty* (2. utg.). SAGE Publications.
- Herudsløkken, K., Schaug, R. M. & Schwencke, E. (2019). Praksislærerens utfordringer, dilemmaer og muligheter. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 4(1), 196–219. <https://doi.org/10.7577/sjvd.3342>
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning: Tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. (2017). Ensuring curriculum relevance in vocational education and training: Epistemological perspectives in a curriculum research project. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 4(1), 1–19. <http://dx.doi.org/10.13152/IJRVET.4.1.1>
- Hiim, H. (2023). Developing teacher professionalism in an era of neo-liberalism. I J. McNiff (Red.), *Representations of the academic: Challenging assumptions in higher education* (kap. 10). Routledge.
- Hiim, H. & Sylte, A. L. (2024). Collaboration between educational institutions and the practical field in teacher education-epistemological perspectives in a project aiming to enhance relevance in vocational teacher education through the development of teacher education schools. *Social Education Research*, 5(2), 484–500. <https://doi.org/10.37256/ser.5220244488>
- Kemmis, S. (2002). Exploring the relevance of critical theory for action research: Emancipatory action research in the footsteps of Jurgen Habermas. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (s. 91–102). SAGE Publications.


- Kemmis, S. (2012). Researching educational praxis: Spectator and participant perspectives. *British Educational Research Journal*, 38(6), 885–905. <http://doi.org/10.1080/01411926.2011.588316>
- Koenen, A.-K., Dochy, F. & Berghmans, I. (2015). A phenomenographic analysis of the implementation of competence-based education in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 50, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.04.001>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanning2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene* (Strategi). https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_nettt_11.10.pdf
- McNiff, J. (2017). *Action research: All you need to know*. SAGE Publications.
- Melby, V. (2022). *Aksjonsforskningsbasert skoleledelse: Hvordan skoleledere kan bruke aksjonsforskning til å utvikle skolen som lærende organisasjon* [Doktorgradsavhandling]. OsloMet. <https://hdl.handle.net/11250/3166499>
- Molander, B. (1997). *Arbetets kunnskapsteori*. Gotab.
- Munthe, E., Solbakken, J. I., Hjetland, H., Hustad, B. C., Isaksen, T., Jahr, H. M., Maagerø, E., Rasmussen, J. & Werler, T. C. (2015). *Grunnskulelærerutdanningene etter fem år: Status, utfordringer og vegar vidare* (Rapport nr. 5/2015). Følgjegruppa for lærerutdanningsreforma.
- Pedersen, M. S., Bakken, P., Wiggen, K. S. & Karlsen, H. J. (2023). *Kartlegging av praktisk-pedagogisk utdanning i Norge: Hovedrapport* (Rapport 8/2023). Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2023/kartlegging-av-ppu-i-norge_hovedrapport_8-2023.pdf
- Schaug, R. M. & Herudsløkken, K. (2019). Undervisning og undervisningspraksis i yrkesfaglærerutdanning: Yrkesfaglærerstudenters og praksislæreres perspektiv på lærerutdanning for og i praksis. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 4(1), 53–80. <https://doi.org/10.7577/sjvd.3218>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1995). Knowing-in-action: The new scholarship requires a new epistemology. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 27–34. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544673>
- Smith, K. (2011). The multi-faceted teacher educator: A Norwegian perspective. *Journal of Education for Teaching*, 37(3), 337–349. <https://doi.org/10.1080/02607476.2011.588024>
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- Sylte, A. L. (2020). Predicting the future competence needs in working life: Didactical implications for VET. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 7(2), 167–192. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.7.2.3>
- Sylte, A. L. & Jahanlu, D. (2017). Profesjonsrettet lærerutdanning for yrkesfag – dagens undervisning og opplevelse av relevans. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 2. <http://dx.doi.org/10.7577/sjvd.2010>
- Ulvik, M. & Smith, K. (2018). Lærerutdanneres profesjonelle utvikling. *Uniped*, 41(4), 425–440. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-04-05>
- Winter, R. (1989). *Learning from experience: Principles and practice in action-research*. Falmer Press.
- Aakernes, N., Møllerhagen, T. H., Olstad, H. B. & Schaug, R. (2024). Creating a free space Zfor professional development through collaborative self-study. *Studying Teacher Education*, 20(1), 4–20. <https://doi.org/10.1080/17425964.2023.2212683>

KAPITTEL 16

En strategi for samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt, rettet mot profesjonsrelevant utdanning av lærere

Hilde Hiim Professor, OsloMet – storbyuniversitetet  <https://orcid.org/0009-0008-8701-6780>

Ann Lisa Sylte¹ Professor, OsloMet – storbyuniversitetet

 <https://orcid.org/0009-0004-3997-9305>

Abstract: The purpose of this chapter is to present and discuss a strategy for collaboration between educational institutions and the field of practice, aimed at profession-relevant teacher education. The chapter is based on the results from a comprehensive action research project on teacher education schools. The main goal of the project was to develop a collaboration that could contribute to enhancing the quality of student teachers' practical training as well as the professional relevance of teacher education programs and research and development work.

The conceptual framework of the study is grounded in epistemological analyses of what constitutes teachers' professional competence, based on pragmatic and critical epistemology. The methodological approach is action research and emphasizes practitioner research and dialogue-based action research. The development activities that were carried out were organized around collaboration between the teacher education institution and schools on a 30-ECTS credit school-based continuing and further education program for mentor teachers.

The results provide examples of and principles for how educational institutions and the field of practice can jointly plan and implement education that focuses on developing teachers' professional competence through experiential,

1 Likeverdige forfattere

participatory learning, and research. A main principle is that the parties must collaborate to anchor the educational content in ongoing practical experience with professional tasks as a teacher or mentor. The collaboration must also involve creating opportunities for teachers and student teachers to develop professional competence by learning to conduct research in their own teaching practice, and to contribute to the development of the school as a learning, participatory organization. The findings also indicate that the development of teacher educators' competence and organizational learning within teacher education institutions is crucial for achieving profession-relevant teacher education.

Keywords: action research, profession-relevant teacher education, teachers' professional competence, organizational learning, collaboration between teacher education institutions and schools

Introduksjon²

Omfattende norsk og internasjonal forskning viser at lærerutdanningen ikke er tilstrekkelig profesjonsrelevant, og at nært samarbeid og sammenheng mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt er nødvendig for å oppnå relevans og kvalitet (Bakken & Langørgen, 2024; Canrinus et al., 2019; Dahlback et al., 2019; Darling-Hammond, 2017; Heggen & Thorsen, 2015; Pedersen et al., 2023; Schaug & Herudsløkken, 2019; Sylte & Jahanlu, 2017). Forskningen peker på behov for styrket profesjonsrelevans i lærerutdanningen og styrket samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjon og skoler.

Den norske politiske satsingen *Lærerutdanning 2025* (L2025) framhever behovet for styrket kvalitet og profesjonsrelevans i lærerutdanningen gjennom tettere samarbeid mellom utdanningsinstitusjoner og praksisfeltet (Kunnskapsdepartementet [KD], 2017). L2025 legger opp til en bred satsing på det som kalles lærerutdanningsskoler, hvor skoler og lærerutdanningsinstitusjoner samarbeider om bedre kvalitet i lærerutdanningen. Det skal legges vekt på å styrke både studentenes praksisopplæring og utviklings- og forskningssamarbeid mellom skoler og universiteter med ansvar for lærerutdanning. Det skal videre legges vekt på at «lærerutdanningene tilbyr relevant etter- og videreutdanning» (KD, 2017, s. 6).

2 Kapitlet er oversatt til norsk fra den publiserte artikkelen: Hiim, H. & Sylte, A. L. (2025). A Strategy for Collaboration Between Educational Institutions and the Field of Practice, Aimed at Profession-Relevant Teacher Education. *Social Education Research*, 6(2), 259–277. <https://doi.org/10.37256/ser.6220256541>

Hensikten med dette kapittelet er å presentere og diskutere en strategi for samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt rettet mot profesjonsrelevant utdanning av lærere. Kapittelet er basert på resultater fra et aksjonsforskningsprosjekt om lærerutdanningskoler i yrkesutdanningen (LUSY), hvor deltakere var Institutt for yrkesfaglærerutdanning (YLU) ved OsloMet og tre videregående skoler: Strømmen, Rud og Kuben. Dette kapittelet bygger primært på resultater fra Strømmen videregående skole (vgs.). Målet med prosjektet var å utvikle kunnskap om hvordan samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjon og praksisfelt kan bidra til å styrke profesjonsrelevans i lærerutdanningen. Forskningsspørsmålet i kapittelet er: *Hva er sentrale prinsipper for innhold og organisering av samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt rettet mot profesjonsrelevant lærerutdanning, og hva er muligheter og hindringer i samarbeidet?*

Prosjektet har grunnlag i analyser av pragmatiske og kritiske epistemologiske perspektiver på lærerkompetanse og lærerutdanning, med vekt på erfaringsbasert, medvirkningsbasert profesjonslæring, utvikling og forskning. En holistisk tilnærming til lærerkompetanse blir vektlagt (Dreyfus & Dreyfus, 1986; Eikeland, 2013; Hiim, 2023; Hiim & Sylte, 2024; Molander, 1997; Schön, 1983; Sylte, 2020).

Den metodologiske hovedtilnærmingen i prosjektet er aksjonsforskning i form av praktikerforskning og dialogbasert organisasjonslæring. Vi (artikkelforfatterne) som lærerutdannere og prosjektledere utviklet og forsket i vår profesjonelle praksis sammen med lærerutdannerkolleger, ledere ved YLU, skoleledere og (praksis)lærere (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Elliott, 1991; Herr & Anderson, 2015; Hiim, 2010; Hiim & Sylte, 2024; Stenhouse, 1975). I tillegg til praktikerforskning står dialogkonferanser som metodologi for organisasjonslæring og -utvikling sentralt i prosjektet (Eikeland, 2012).

Vi vil i fortsettelsen først si noe om konteksten for prosjektet, og om samarbeidsavtalen som ble inngått mellom partene i forbindelse med finansiering fra Norges forskningsråd (NFR). Mål og hovedaktiviteter som inngår i avtalen, blir kort gjort greie for. Forskning som belyser utfordringer om relevans i lærerutdanningen, blir så presentert, med vekt på forskning som sier noe om tiltak for å styrke profesjonsrelevans og samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt.

Pragmatiske og kritiske perspektiver på lærerutdanning og utvikling av skolen som lærende organisasjon blir deretter diskutert, med søkelys på hvilken betydning et holistisk kompetansebegrep har for forståelsen

av lærerutdanning. Videre følger en redegjørelse for aksjonsforsknings-tilnærmingen i prosjektet som omhandler utviklingsplan, hovedtiltak, empirigrunnlag og analyse av empiri. Presentasjonen av resultater fra utviklingsprosessen er relatert til de ulike tiltakene for profesjonsrelevant utdanning, og den retter søkelyset både på hvordan tiltakene ble gjennomført, utfordringer og muligheter som oppsto, og på hvordan tiltakene ble vurdert av deltakerne i prosjektet.

Den sammenfattende diskusjonen handler om prinsipper for organisering og innhold i samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt rettet mot relevant lærerutdanning, og om hva sentrale utfordringer består i. Konklusjonen omhandler kjernen i en strategi for samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt om profesjonsrelevant utdanning av lærere.

Konteksten: en samarbeidsavtale om tiltak rettet mot profesjonsrelevant yrkesfaglærerutdanning

Som del av igangsettelsen av LUSY-prosjektet samarbeidet representanter for skoleeierne, som er Akershus og Oslo fylkeskommuner, skoleledere fra de aktuelle skolene, representanter for ledelsen ved YLU og prosjektledelsen om å utvikle en intensjonsavtale som lå til grunn for en søknad om og påfølgende tildeling av finansieringsmidler fra NFR. Partene videreutviklet avtalen til en samarbeidsavtale som utgjør en del av kontrakten med NFR (OsloMet, 2020). I avtalen står det følgende om partenes forpliktelser og oppgaver:

I prosjektet LUSY skal partene utvikle og forske på lærerutdanningsskoler i yrkesfaglærerutdanningen. De skal inngå forpliktende og varig samarbeid om en best mulig utdanning av yrkesfaglærere gjennom organisatorisk og faglig tilrettelegging mellom yrkesfaglige videregående skoler og OsloMet. (OsloMet, 2020, s. 1).

Videre står det at partene sammen skal utføre følgende tiltak eller hovedaktiviteter rettet mot profesjonsrelevant yrkesfaglærerutdanning (OsloMet, 2020, s. 2): De skal planlegge, gjennomføre og videreutvikle skolebasert praksislærerutdanning som møteplass for lærere og lærerutdannere. En hovedhensikt er ifølge avtalen å bidra til at praksislærere, lærere og lærerutdannere utvikler en felles forståelse av oppgaven med å utdanne yrkesfaglærere samt å starte utvikling av en ny infrastruktur. Det blir presisert at innholdet skal planlegges av skoleledere og prosjektledere eller lærerutdannere i fellesskap.

Det skal også ifølge avtalen etableres forsknings- og utviklingsgrupper hvor praksislærere, lærere og lærerutdannere samarbeider om å planlegge, gjennomføre, vurdere og dokumentere forsknings- og utviklingsprosjekter. Videre skal det etableres samarbeidsgrupper hvor praksislærere, lærere og lærerutdannere samarbeider om planlegging, gjennomføring og vurdering av etter- og videreutdanning ved Strømmen og Kuben vgs.

Det står også at det skal gjennomføres dialogmøter eller -konferanser i hver organisasjon og mellom partene for å styrke felles forståelse av sentrale utfordringer i yrkesfaglærerutdanning og yrkesutdanning, for å organisere individuell og kollektiv erfaringslæring og for å utvikle og bygge ny infrastruktur mellom lærerutdanning (YLU) og praksis (Strømmen vgs., Kuben vgs.) (OsloMet, 2020, s. 2). Prosjektet ble etter hvert utvidet til å omfatte også Rud videregående skole.

Avtalen samsvarer med sentrale føringer i L2025 om at lærerutdanningsinstitusjoner og skoler skal samarbeide om lærerstudenters praksis, utvikling av etter- og videreutdanningstilbud for lærere og forsknings- og utviklingsarbeid. Hensikten er å styrke profesjonsrelevans gjennom økt sammenheng mellom lærerutdanningsinstitusjon og praksisfelt (KD, 2017). En viktig hensikt med denne artikkelen er å vise hvordan disse tiltakene ble gjennomført, hvordan de bidro til profesjonsrelevant lærerutdanning, og hvilke utfordringer som oppsto.

For å klargjøre konteksten for LUSY-prosjektet ytterligere er det også behov for å si noe om yrkesfaglærerutdanningen. Utdanningen er på bachelornivå og kvalifiserer lærere for å undervise i ett av ti yrkesfaglige utdanningsprogrammer i videregående skole og i enkelte fag i ungdomsskolen. Omfanget av pedagogikk og didaktikk er 30 + 30 studiepoeng, det samme som i utdanning av allmennlærere i videregående skole, og rammeplanene for den pedagogiske og didaktiske delen av utdanningene har mange fellestrekk. Den faglige delen av utdanningen tilsvarer minimum 120 studiepoeng og består av enten en profesjonsutdanning på universitetsnivå (f.eks. sykepleier, ingeniør) eller høyere fagskoleutdanning basert på fagbrev (f.eks. tømrer, frisør). Faglig eller pedagogisk utdanning på masternivå er ikke et krav i yrkesfaglærerutdanningen slik det nå er for allmennlærere, men det finnes tilbud om mastergrad i yrkespedagogikk og flere videreutdanningstilbud for yrkesfaglærere.

Selv om konteksten for dette prosjektet er norsk yrkesfaglærerutdanning, mener vi at denne utdanningen har mange fellestrekk med annen

lærerutdanning, og at resultater fra dette prosjektet er av interesse for lærerutdanning generelt, også internasjonalt.

Forskning som belyser utfordringer og tiltak for profesjonsrelevant lærerutdanning

Både norsk og internasjonal forskning peker mot utfordringer som handler om utilstrekkelig profesjonsrelevans i lærerutdanningen (Bakken & Langørgen, 2024; Canrinus et al., 2017; Canrinus et al., 2019; Darling-Hammond, 2017; Munthe et al., 2015; Pedersen et al., 2023; Schaug & Herudsløkken, 2019). Problemene dreier seg om at lærerstudenter ikke føler seg tilstrekkelig forberedt til utøvelsen av yrket. Undervisningen på campus henger for lite sammen med lærerstudentenes erfaringer i praksis, og pedagogikk, didaktikk, fag og praksis er for lite integrert. Praksislærerne er usikre på sine oppgaver og ønsker mer oppfølging fra lærerutdannere på campus, og mer innflytelse på hva studentene lærer (Munthe et al., 2015; Schaug & Herudsløkken, 2019). Det er også forskning som tyder på at lærerutdannere kan være usikre på sine oppgaver og føle seg alene i utøvelsen av arbeidet (Czerniawski, 2017; Smith, 2011).

Forskningen peker også på behov og muligheter for tiltak som kan styrke profesjonsrelevans. Det er behov for å utvikle en sterkere felles forståelse blant lærerutdannere på campus av hva lærerkompetanse består i, og av hensikten med lærerutdanningen (Canrinus et al., 2019; Darling-Hammond, 2017). I lærerutdanningsprogrammet ved Stanford-universitetet blir det lagt vekt på å ta utgangspunkt i en felles definisjon av læreres oppgaver og kompetanse som handler om at lærere skal kunne følgende: tilpasse undervisningen til elever med ulike læreforutsetninger, planlegge og gjennomføre undervisning ut fra integrerte faglige og didaktiske prinsipper, skape et godt læringsmiljø, legge til rette for undersøkende læring, vurdere elever på måter som fremmer læring, fremme sosial rettferdighet samt utvikle seg profesjonelt sammen med kolleger.

Kategoriene som inngår i definisjonen, har betydelige fellestrekk med den didaktiske relasjonsmodellen som vil bli nærmere omtalt i neste hovedavsnitt, og de kan, som denne modellen, utgjøre et felles begrepssystem og språk mellom campus og praksis i lærerutdanningen (Hiim & Hippe, 1989, 2021; Hiim, 2023). Felles begreper om læreres kompetanse kan gjøre det lettere både å oppnå en felles oppfatning av hensikten med lærerutdanningen og å integrere praksis og teori (Darling-Hammond, 2006, 2017).

Darling-Hammond (2017) understreker i sin metastudie av internasjonal lærerutdanningsforskning betydningen av utdanningstilbud som kan kvalifisere praksislærere til å knytte sammen praksis og teori med utgangspunkt i en helhetlig forståelse av lærerkompetanse, men hun påpeker også viktigheten av at lærerutdannere på campus er kvalifisert for dette arbeidet. Kompetanse i praksisbasert forsknings- og utviklingsarbeid kan også anses som vesentlig for å utvikle sammenheng mellom praksis og teori (Darling-Hammond, 2017).

Forskning på lærerutdanning peker også indirekte og direkte på viktigheten av å organisere profesjonsfellesskap for både lærerutdannere og praksislærere og på tvers av disse, rettet mot å utvikle felles forståelse av lærerutdanningens hensikt og aktørenes oppgaver i en profesjonsrelevant lærerutdanning (Darling-Hammond, 2017; Smith, 2011; Zeichner, 2010). Det blir framhevet at faste arenaer og ordninger for erfaringsdeling og samarbeid mellom partene bidrar til å styrke sammenheng og relevans. Etablering av spesifikke lærerutdanningsskoler, gjensidig hospitering og involvering av praksislærere i undervisning på campus, i utvikling av studieprogrammer og i utviklings- og forskningsarbeid er noen eksempler (Darling-Hammond, 2017; Munthe et al., 2015). I LUSY-prosjektet ble det på ulike måter lagt vekt på tiltakene som er nevnt ovenfor.

Epistemologiske perspektiver på lærerutdanning er forholdsvis lite framhevet i forskning på lærerutdanning, men det er noen unntak. Korthagen (2011) belyser et eksplisitt epistemologisk perspektiv i det som kalles en realistisk tilnærming til lærerutdanning. En kjerne er at lærerstudenters og læreres personlige, erfarte, praktiske profesjonelle utfordringer systematisk blir benyttet som grunnlag for refleksjon og utvikling av begreper, som så etter hvert blir relatert til formell teori. Dette prinsippet var også sentralt i LUSY-prosjektet. I vurderinger av denne tilnærmingen blir det konkludert med at den gir høyt profesjonelt utbytte, men stiller store krav om at lærerutdannerne må beherske tilnærmingen (Hoekstra & Korthagen, 2011).

Schön (1995) og Zeichner (2010) framhever at tettere samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt om styrket profesjonsrelevans krever nye epistemologiske perspektiver. Uten tettere samarbeid vil det være fare for at tiltak og endringer ikke blir tilstrekkelig dyptgripende, og at de ender opp som «mer av det samme». I mye av forskningen på lærerutdanning blir det for eksempel fortsatt brukt formuleringer som at lærerstudenter

må kunne «anvende det de har lært på campus i praksis», noe som peker mot en oppfatning av «teori først» (Eikeland, 2013). Det blir i mindre grad lagt vekt på å utvikle begreper, mønstre og teori fra og i samarbeid med praksis. Slik utvikling av begreper er noe som fra et pragmatisk, kritisk epistemologisk perspektiv er vesentlig for å oppnå profesjonsrelevans, og som ble lagt vekt på i LUSY-prosjektet (Hiim & Sylte, 2024). Det neste hovedavsnittet belyser epistemologiske perspektiver på lærerutdanning som var sentrale i LUSY-prosjektet.

Epistemologiske perspektiver på profesjonsrelevant lærerutdanning

Utfordringer som gjelder utilstrekkelig profesjonsrelevans i lærerutdanningen, kan anses for å ha bakgrunn i en ensidig dominerende rasjonalistisk oppfatning av profesjonskunnskap og -utdanning som fortsatt preger utdanningstradisjoner og -strukturer (Eikeland, 2013, 2022; Hiim & Sylte, 2024). En oppfatning av at gitte, teoretiske begrepsstrukturer kan overføres gjennom verbale formuleringer for å så å anvendes i praksis, har medført et skille mellom teori og praksis. Skillet kommer til uttrykk i organisatoriske inndelinger mellom fag og læringsarenaer i lærerutdanning og annen profesjonsutdanning og i inndelinger og avstand mellom profesjonsutøvelse, utdanning og forskning (Dreyfus & Dreyfus, 1986; Eikeland, 2013; Hiim & Sylte, 2024; Molander, 1997; Schön, 1983, 1995).

Fra pragmatiske epistemologiske perspektiver er behov for et holistisk begrep om profesjonskompetanse og -utdanning blitt framhevet. Koenen et al. (2015, s. 3) definerer kompetanse som «et integrert sett av kunnskaper, holdninger og ferdigheter». Et hovedprinsipp i en kompetansebasert utdanning er ifølge Koenen et al. (2015) at den er basert på praktisk erfaring med autentiske profesjonsoppgaver der fag og teori blir systematisk integrert. Også Schön (1983) og Dreyfus og Dreyfus (1986) har framhevet nødvendigheten av et helhetlig kompetansebegrep. Schön bruker betegnelsen «kunnskap-i-handling» for å få fram helheten, mens Dreyfus og Dreyfus bruker begrepet «skills» i en liknende betydning. Begge framhever profesjonell erfaring som grunnlag for læring og utvikling av profesjonsbegreper.

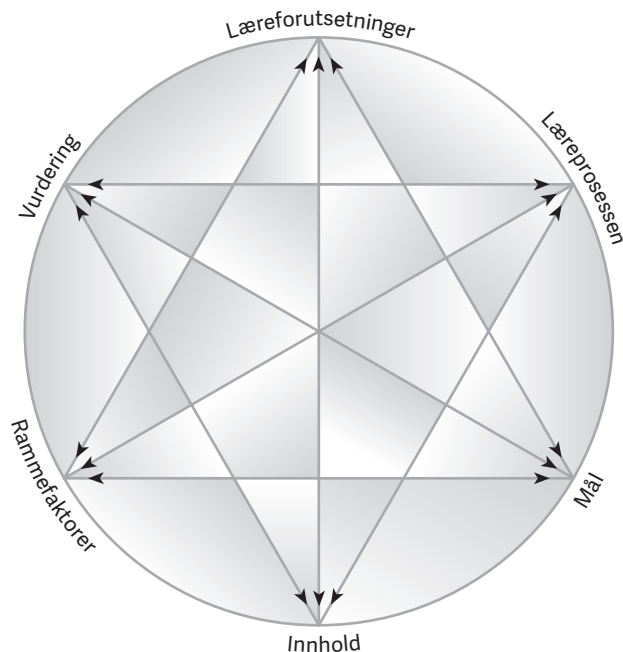
Pragmatiske tolkninger av Wittgensteins (2003) sene og Heideggers (1978) tidlige filosofi har rettet søkelyset mot praktisk erfaring som en kjerne i læring og utvikling av profesjonsbegreper (Hiim, 2010;

Janik, 1996; Molander, 1997). Erfaring og læring skjer fra et pragmatisk perspektiv gjennom deltakelse preget av eksistensiell mening. Å delta handler om å se hensikten med virksomheten eller praksisen man deltar i, for eksempel som lærer, praksislærer eller lærerutdanner. Involvement, engasjement, følelser, verdier, handlinger og forståelse inngår i et holistisk kompetansebegrep. Erfaringsbasert, holistisk læring forutsetter at man deltar i oppgaver som kan fungere som profesjonelle eksempler hvor man blir vist og veiledet av noen som kan virksomheten, for eksempel en lærer (Hiim & Sylte, 2024). Erfaring skjer i et deltakende fellesskap med andre i virksomheten, hvor mange strukturer og tradisjoner er gitt og dels uuttalt (Janik, 1996).

Fra en pragmatisk epistemologisk synsvinkel må utdanning av lærere og forskning i lærerprofesjonen ha utgangspunkt i praktiske oppgaver og erfaringer som begreper og teori både kan utvikles fra og relateres til. Profesjonelle lærere og lærerutdannere må dermed også kunne forske i og utvikle begreper fra sin praksis (Eikeland, 2013; Elliott, 1991; Hiim, 2010; Schön, 1995; Stenhouse, 1975).

En pragmatisk tilnærming til profesjons- og lærerutdanning er blitt kritisert for utilstrekkelig søkelys på normative aspekter og sosial kritikk som kan bidra til å endre gitte tradisjoner og strukturer (Carr & Kemmis, 1986; Kemmis, 2012). Kritikk forutsetter dialog, erfaringsdeling og medvirkning (Eikeland, 2012, 2013). Gyldighetskrav til sosial virksomhet, inkludert utdanningsvirksomhet og forskning på utdanning, er fra et kritisk epistemologisk perspektiv at det som blir gjort og sagt, er effektivt, forståelig, oppriktig og rettferdig, vurdert av dem det gjelder (Habermas, 1999; Winter, 1989).

En pragmatisk tilnærming til lærerutdanning innebærer at utdanningsinnholdet er organisert omkring erfaring med profesjonelle kjerneoppgaver (Koenen et al., 2015). En profesjonell kjerneoppgave i lærervirksomhet handler om didaktikk, definert som «praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av utdannings-, undervisnings- og læringsprosesser» (Hiim & Hippe, 1993, s. 14). Fra et pragmatisk, kritisk perspektiv er didaktikk en virksomhet som må læres gjennom praktiske undervisningserfaringer som teori blir både utviklet fra og relatert til. Virksomheten må fortløpende analyseres, vurderes og utvikles av dem som deltar, ut fra didaktiske begreper og relasjoner som er visualisert i den didaktiske forskningsmodellen nedenfor (Hiim, 2023).



Figur 1. Den didaktiske relasjonsmodellen (etter Bjørndal & Lieberg, 1978). Fra *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (4. utg., s. 40), H. Hiim & E. Hippe, 2022, Gyldendal Akademisk. Copyright Gyldendal Akademisk

Læreres og lærerutdanneres arbeid foregår i et profesjonsfelleskap og i en utdanningsorganisasjon hvor det også er behov for kollektiv læring (Schön, 1995). Fortløpende læring i organisasjonen forutsetter strukturer hvor det er satt av tid og rom for erfaringsdeling, kollektiv refleksjon og medvirkningsbasert utvikling med søkelys på organisasjonens og profesjonsutøvernes oppgaver (Eikeland, 2013). Regelmessige dialogkonferanser og -møter hvor gyldighetsprinsippene ovenfor blir ivaretatt, er sentralt for å utvikle kollektiv profesjonskompetanse (Eikeland, 2012). I lærerutdanningen er det viktig at lærerutdanningskoler, andre praksiskoler og selve lærerutdanningsorganisasjonen fungerer som lærende organisasjoner for å sikre både utvikling av læreres og lærerutdanneres oppgaver, en felles forståelse av oppgavene og dermed også sammenheng mellom utdanningsarenaene (Eikeland, 2012).

Erfaringslæring og medvirkning er, slik det er analysert ovenfor, grunnleggende prinsipper i en pragmatisk, kritisk tilnærming til relevant lærerutdanning og er lagt vekt på i alle tiltakene gjennom hele prosessen i LUSY-prosjektet (Hiim & Sylte, 2024). Praksis blir ansett som fundamentet

i utvikling av læreres profesjonskompetanse og -kunnskap på alle nivåer i lærerutdanningen og i forskning på lærerutdanning.

En oversikt med nærmere beskrivelse av de ulike tiltakene blir presentert i neste hovedavsnitt, som handler om aksjonsforskningstilnærmingen i LUSY-prosjektet.

Aksjonsforskningstilnærming: praktikerforskning og dialogbasert organisasjonslæring

Mål og deltakere

Forskningstilnærmingen i prosjektet var aksjonsforskning hvor vi som lærerutdannere utviklet og forsket i vår praksis sammen med kolleger, ledere og lærere på de aktuelle skolene (Cochran-Smith & Lytle, 2009; McNiff, 2017). Hensikten var å samarbeide om å utforme, prøve ut, vurdere og dokumentere tiltak hvor både lærerutdannere, (praksis)lærere og våre respektive organisasjoner utviklet kompetanse i relevant lærerutdanning. Målet med forskningen var å oppnå og dokumentere ny kunnskap om sentrale prinsipper for innhold og organisering i et varig samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt om profesjonsrelevant lærerutdanning.

Deltakere i prosjektet var som nevnt innledningsvis Institutt for yrkesfaglærerutdanning (YLU) og tre videregående skoler: Strømmen, Kuben og etter hvert Rud. Atten lærerutdannerkolleger deltok aktivt i gjennomføring av hovedtiltak i prosjektet. Empirien i denne artikkelen er i hovedsak basert på gjennomføringen av prosjektet på en av skolene, Strømmen vgs., fordi alle tiltakene i prosjektet av ulike praktiske årsaker ble gjennomført her, og av hensyn til omfanget av empiri.

Utviklingsplan og empirigrunnlag

Hovedtiltak i prosjektet tok utgangspunkt i samarbeidsavtalen mellom partene. Tiltak som er omfattet av denne artikkelen, dreide seg om følgende:

- å utvikle et skolebasert videre- og etterutdanningstilbud for praksislærere rettet mot relevant lærerutdanning
- å utvikle forskningssamarbeid mellom lærerutdannere og lærere

- å utvikle YLU og skolene som lærende organisasjoner, hver for seg og på tvers, rettet mot relevant lærerutdanning og mot å utvikle varig samarbeid mellom partene
- å etablere en partnergruppe bestående av skolelederne, ledelsen ved YLU og ledelsen for LUSY-prosjektet med ansvar for å foreslå og iverksette tiltak for varig samarbeid mellom partene

Vi vil gi en kort omtale av utviklingsplanen for LUSY-prosjektet knyttet til hvert av disse tiltakene. Utviklingsplanen ble i stor grad utarbeidet i samarbeid med skoleledere, kolleger og lærerrepresentanter ved skolene.

Hensikten med det skolebaserte videre- og etterutdanningstilbudet var å kvalifisere praksislærere og skolene for å veilede lærerstudenter og lærerkolleger i undervisning og i utviklings- og forskningsarbeid og bidra til å utvikle profesjonsfelleskap og skolen som lærende organisasjon (KD, 2017; Universitets- og høyskolerådet, 2018). Studiet skulle deles i to, med tyngden på didaktiske veiledningsoppgaver i del en og samarbeid mellom lærerutdannere og lærere om utviklings- og forskningsoppgaver i del to.

Utvikling av skolen som lærende organisasjon skulle også legges særlig vekt på i del to av praksislærerstudiet. Den skulle knyttes til gjennomføring av en dialogkonferanse hvor lærere og ledere identifiserte sentrale profesjonelle utfordringer som utgangspunkt for å planlegge, gjennomføre og dokumentere forsknings- og utviklingsprosjekter. Den mer konkrete planleggingen av studiet skulle utføres i samarbeid med den enkelte skole.

Når det gjaldt å utvikle YLU som lærende organisasjon, var intensjonen at YLU-ledelsen og LUSY-ledelsen skulle samarbeide om å sette føringer for lærerutdanningsskoler i L2025 på dagsordenen på regelmessige dialogkonferanser og -møter ved vårt institutt. Hensikten var å utvikle en felles forståelse av profesjonsrelevant lærerutdanning. For å oppnå en fortløpende, felles læreprosess skulle det også organiseres dialogmøter og -seminarer med de atten fagansatte som deltok i praksislærerstudiet og andre tiltak i LUSY-prosjektet.

Planen var videre å organisere dialogkonferanser og -møter mellom YLU og skoler som deltok i LUSY-prosjektet, rettet mot å utvikle felles forståelse av oppgaven med å utdanne lærere og mot etablering av strukturer for varig samarbeid og gjensidig læring. Slike strukturer var et av hovedmålene i LUSY-prosjektet. Det skulle derfor som nevnt etableres en arbeidsgruppe med representanter for partene som skulle bidra til å foreslå og igangsette tiltak for å oppnå varige samarbeidsstrukturer.

Empirigrunnlag

Empirigrunnlaget er basert på dokumentasjon fra utviklingstiltakene ovenfor. Det består av møtereferater, planer, undervisningsmateriale, logger, deltakervalueringer og innleverte studieoppgaver. En oversikt over empirigrunnlaget er illustrert i tabell 1.

Tabell 1. Empirigrunnlaget

Praksislærerutdanning del 1: didaktisk veiledning og profesjonsfelleskap	Praksislærerutdanning del 2: utviklingsarbeid, organisasjonslæring og forskningssamarbeid	Å utvikle YLU og skolene som lærende organisasjoner	Etablering av partnergruppe med mandat om varige strukturer
<ul style="list-style-type: none"> • møtereferater • planer • logger • undervisningsmaterieell • studentevalueringer • studentoppgaver 	<ul style="list-style-type: none"> • møtereferater • referat fra dialogkonferanse • planer • logger • undervisningsmaterieell • studentevalueringer • studentoppgaver 	<ul style="list-style-type: none"> • møtereferater • referat fra dialogkonferanse 	<ul style="list-style-type: none"> • møtereferater

Til sammen gir empirien et rikt bilde av aksjonsforskningsprosessen.

Analyse og presentasjon av empiri

Analysen av empiri skal belyse sentrale prinsipper for innhold og organisering i samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt, rettet mot profesjonsrelevant lærerutdanning og mot muligheter og hindringer i samarbeidet.

Tilrettelegging for *erfaringslæring* framstår ut fra den epistemologiske analysen som en hovedkategori i analyse av utdannings- og forskningssamarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjon og praksisfelt. Likeverdig *medvirkning* framstår også som en hovedkategori (Kvale & Brinkmann, 2009).

Analysen av empiri er videre strukturert omkring organisering og innhold i hvert enkelt av tiltakene som er skissert ovenfor. Det er lagt vekt på å få fram muligheter, utfordringer og nyanser som springer ut av materialet, knyttet til de ulike kategoriene (Strauss & Corbin, 1997).

Presentasjonen av resultater er strukturert omkring hvert av tiltakene med vekt på beskrivelser av hvordan tiltakene ble gjennomført, og av deltakernes vurderinger. Resultatene blir sammenfattet og diskutert i den siste delen av artikkelen.

Validitet og etikk

Validiteten i en aksjonsforskningsstudie hvor vi som lærerutdannere forsker i vår profesjonelle praksis, handler om å *vis*e hva som faktisk ble gjennomført, samt deltakernes erfaringer. Hensikten er å utvikle og dokumentere en form for paradigmatisk eller mønsterdannende eksempel som lærerutdannere generelt og andre interesserte skal kunne lære av (Hiim, 2010; Janik, 1996; Stenhouse, 1975). Dette innebærer at det er behov for å velge ut sentrale tiltak, hendelser, eksempler og sitater som belyser samarbeid om relevant lærerutdanning (Herr & Anderson, 2015; Winter, 1989). Det må legges vekt på å få fram både muligheter og utfordringer, uten overvekt på det positive eller negative (Eikeland, 2012; Sylte, 2020).

Forskning i egen praksis innebærer fortrolighet med feltet og profesjonell forståelse av utviklingsprosessen. Samtidig er det behov for tilstrekkelig avstand til å få overblikk over utviklingen. Forskning sammen med kolleger kan bidra til flere profesjonelle perspektiver som skaper en form for distanse. Slik forskning ble vektlagt i LUSY-prosjektet.

Et annet validitetsprinsipp handler om å legge til rette for at de ulike deltakerne får anledning til å *medvirke* aktivt i prosessen (Winter, 1989). Utdanning er en sosial virksomhet hvor endring og utvikling må skje i et demokratisk samarbeid med kolleger, studenter og eventuelt skoleledere. Å få fram deres stemme er nødvendig for å klargjøre hvordan ulike utviklingstiltak fungerer, og hva som kan forbedres. Ulike stemmer vil også bidra med flere perspektiver.

Det å utvikle og forske i egen praksis som lærerutdanner innebærer imidlertid at man har et hovedansvar for prosessen. Dette ansvaret medfører også en makt som det er nødvendig å være bevisst på. Å legge til rette for et trygt samarbeidsklima hvor alle får uttale seg, hvor man tør å uttrykke seg oppriktig, og hvor det man sier, blir tatt hensyn til, er sentrale gyldighetsprinsipper. Dokumentasjonen av utviklings- og forskningsprosessen må vise hvordan gyldighetsprinsippene er blitt ivaretatt, og må balansere ulike perspektiver på en pålitelig og troverdig måte (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Hiim, 2010).

Etter at deltakerne i LUSY-prosjektet hadde fått informasjon om formålet med aksjonsforskningen og dokumentasjonen, ga de samtykke til skoleledelsen som inngikk i en samarbeidsavtale om prosjektet. Studien

ble vurdert av Sikt som ikke meldepliktig fordi den ikke innbefatter personopplysninger.

Gjennomføring av samarbeidstiltak rettet mot relevant lærerutdanning

Innledende forankring av samarbeid og tiltak

Vi vil si noe om oppstarten og forankringen av LUSY-prosjektet. Vi som lærerutdannere og forskere tok kontakt med ledelsen ved YLU og med skoleeierne (Oslo og Akershus fylkeskommuner) om mulighetene for å gjennomføre et aksjonsforskningssamarbeid om profesjonsrelevant lærerutdanning knyttet til kvalifisering og utvikling av lærerutdanningskoler. Skoleledere ved de videregående skolene Strømmen og Kuben ble involvert, og sammen utviklet vi en intensjonsavtale og en prosjektbeskrivelse som lå til grunn for søknad om tildeling av innovasjons- og forskningsmidler fra NFR, samt en forpliktende samarbeidsavtale. Mål og hovedaktiviteter i denne avtalen er nevnt foran og samsvarer i all hovedsak med hovedtiltakene i prosjektet. Det ble også etablert en styringsgruppe med representanter for partene som skulle følge opp gjennomføring av avtalen. Medvirkningen fra partene ble vektlagt helt fra starten og bidro til å styrke engasjement og gjennomføring av prosessen (Eikeland, 2012). En av skolelederne uttrykte hensikten med prosjektet slik: «En kjerne handler om YLU sin og lærerutdanningskolens felles oppgave – å utdanne gode yrkesfaglærere.» Det første tiltaket handlet om første del av et skolebasert praksislærerstudium ved Strømmen vgs.

Skolebasert praksislærerutdanning med vekt på profesjonsveiledning og profesjonsfelleskap

Planlegging og gjennomføring av første del av det skolebaserte praksislærerstudiet ble utført i fortløpende dialog mellom ledere og tillitsvalgte ved Strømmen videregående skole og prosjektledelsen samt lærerutdannere ved YLU (Eikeland, 2013; Winter, 1989). Målet med studiet var at deltakerne skulle utvikle kompetanse i didaktisk veiledning med lærerstudenter, med kolleger og i profesjonsfelleskap, og at de skulle lære å knytte sammen praksis og teori i profesjonsveiledning (Darling-Hammond, 2017). 130 lærere deltok.

Rundt halvparten gjennomførte studiet som formell videreutdanning, mens den andre halvparten tok det som etterutdanning uten å levere inn arbeidskrav eller eksamen. Studiet ble gjennomført ved skolen i arbeidstiden, på et tidspunkt som i utgangspunktet var avsatt til pedagogisk utviklingsarbeid.

Det ble bestemt at studiet skulle organiseres som en kombinasjon av øvelser og autentiske oppgaver med veiledning i kollegagrupper ledet av lærerutdannere, veiledning med kolleger eller lærerstudenter mellom samlingene samt fellesforelesninger i plenum. Lærerutdannelsens oppgave både i kollegagruppene og i fellesforelesningene var å relatere teoretiske perspektiver til deltakernes veiledningsoppgaver og -erfaringer (Koenen et al., 2015). Studiet skulle også fungere som en møteplass for lærerutdannere og praksislærere hvor samarbeid om lærerutdanning ble satt på dagsordenen (Eikeland, 2013).

I tråd med deltakernes ønsker ble det lagt hovedvekt på teori om didaktisk veiledning og profesjonsveiledning (Lauvås & Handal, 2014; Hiim & Sylte, 2024; Sylte, 2021). I tillegg uttrykte deltakerne behov for at studiet skulle ta opp de nye læreplanenes betydning for deres oppgaver som lærere i yrkesfag, samt språkopplæring for minoritetspråklige elever. Argumentet var at kompetanse på disse feltene er viktig for en profesjonell praksislærer i møte med lærerstudenter og nye kolleger.

Deltakernes eksamensbesvarelser viste at de hadde gjennomført veiledningsoppgaver med før- og etterveiledning og bruk av didaktisk veiledningsdokument. De hadde utviklet god kompetanse i didaktisk veiledning med lærerstudenter og kolleger og hadde knyttet sammen praksis og teori i veiledningen. Veiledningen hadde omhandlet et bredt spekter av profesjonelle utfordringer som veisøkerne (de som ble veiledet) var opptatt av. Deltakerne hadde lagt stor vekt på respekt og god kommunikasjon med veisøkerne.

Vurderingen av studiet viste at deltakerne hadde opplevd det som profesjonsrelevant og meningsfylt. Noen eksempler på uttalelser fra lærerne er følgende: «Felles forelesninger, workshop i mindre grupper og praktiske øvelser i par sikret en praktisk tilnærming til fagstoffet. Erfaringene fra studiet har vært bevisstgjørende og bidratt til refleksjon rundt vår egen yrkesutøvelse.» «Opplegget har vært spesielt relevant fordi veiledningen ble sentrert rundt veisøkernes erfarte lærerutfordringer.» «Veldig fornøyd med slik det var lagt opp, å få praktisere veiledningsteknikker og kollegasamarbeid.» Flere poengterte at kollegaveiledningen bidro til å styrke kollegasamarbeidet og profesjonsfellesskapet. At studiet var skolebasert, ble framhevet som vesentlig for å styrke kollegafellesskapet i skoleorganisasjonen. Mange

ga uttrykk for at de var blitt inspirert til å ta imot lærerstudenter. Det ble imidlertid framhevet at kontakten med YLU om lærerstudenter burde styrkes, og at praksislærerne ønsket mer innflytelse for å styrke profesjonsrelevansen i innholdet på campus.

Skolebasert praksislærerutdanning med vekt på utviklingsarbeid, organisasjonslæring og forskningssamarbeid

Målet med del to av praksislærerstudiet var at deltakerne skulle tilegne seg kompetanse i pedagogisk utviklingsarbeid og praktikerforskning og i å utvikle skolen som lærende organisasjon (Eikeland, 2012; Elliott 1991; Hiim, 2023; McNiff, 2017). Denne kompetansen er vesentlig for å kunne bistå lærerstudenter og lærerkolleger i utviklingsprosjekter, og for at lærerutdanningskolen skal være en profesjonell ressurs for andre skoler, slik retningslinjene i L2025 peker på (KD, 2017).

Dialogkonferanse

Det ble bestemt at det skulle holdes en innledende dialogkonferanse som utgjorde en del av studiet. Hovedtemaet dreide seg om utfordringer og utviklingsmuligheter knyttet til skolens satsingsområder, som lærerne hadde vært med på å definere (Eikeland, 2012, 2022). Disse handlet om språkopplæring for minoritetsspråklige, livsmestring og kvalitet i vurdering. Hensikten var å utvikle skolens samlede kompetanse på satsingsområdene og å begynne å legge til rette for organisasjonslæring. På konferansen ønsket mange mer kollektiv læring, slik en lærer sa det: «Vi må bruke tid på å snakke sammen, utveksle erfaringer og dele kunnskap i team.» Lærerne diskuterte utfordringer og muligheter for utvikling relatert til satsingsområdene. De delte seg i kollegagrupper som ønsket og hadde muligheter for å gjøre noe med de ulike utfordringene og for å sette i gang utviklingsprosjekter (Eikeland, 2013).

Praktikerforskning, forskningssamarbeid og organisasjonslæring

Dialogkonferansen ble fulgt opp gjennom videre medvirkningsbasert planlegging og gjennomføring av del 2 av praksislærerstudiet (Eikeland, 2012; Winter, 1989). Det ble bestemt at innholdet i denne delen av studiet

skulle organiseres omkring utviklingsarbeider i form av praktikerforskning. Profesjonelle utfordringer som lærerne selv erfarte i sin praksis, var utgangspunktet for utvikling og forskning som ble initiert, gjennomført og dokumentert av lærerne selv (Elliott, 1991; Hiim & Sylte, 2024; McNiff, 2017). Arbeidet ble utført i kollegagrupper med to til fire lærere og omhandlet skolens satsingsområder (språkopplæring for minoritetsspråklige, livsmestring og kvalitet i vurdering). Hver kollegagruppe inngikk i en større gruppe knyttet til valgt satsingsområde, hvor undervisning og veiledning fortløpende var relatert til deltakernes konkrete utviklingsarbeider (Koenen et al., 2015). Lærerutdannere som ledet disse parallelle gruppene, hadde god kompetanse innen det aktuelle feltet.

Fellesforelesninger i plenum dreide seg om pedagogisk utviklingsarbeid i form av aksjonsforskning eller praktikerforskning og om organisasjonslæring, og de skulle i størst mulig grad følge arbeidsprosessen i prosjektene (Koenen et al., 2015). Oppmerksomheten ble rettet mot hensikten i slik forskning, metodologi, type problemstilling, forankring i styringsdokumenter og pedagogisk litteratur, innsamling av empiri og krav til dokumentasjon (McNiff, 2017). Eksamen skulle bestå av en rapport fra aksjonsforskningsprosjektet.

Det ble også bestemt at lærerutdannerne skulle analysere og sammenfatte resultater fra hvert av de ulike lærerforskningsprosjektene innen det aktuelle satsingsområdet. Resultatene av dette forskningssamarbeidet mellom lærere og lærerutdannere (Hiim, 2010) skulle presenteres i en plenumsamling for lærerne og ledelsen ved skolen og ved YLU og publiseres i form av vitenskapelige artikler i en antologi om resultater fra LUSY-prosjektet.

Det ble lagt til rette for fortløpende erfaringsdeling mellom grupper som arbeidet med samme satsingsområde, rettet mot å styrke den kollektive kunnskapsutviklingen (Eikeland, 2012). Den siste av de seks samlingene i studiet ble organisert som en delingskonferanse med gjester fra skoleeier, andre skoler og YLU, hvor lærernes ulike aksjonsforskningsprosjekter ble presentert. Lærerforskerne og skolelederne fikk svært positive tilbakemeldinger for deres bidrag med interessant og vesentlig kunnskap om utfordringer i lærerprofesjonen.

Eksempler på lærerforskningsprosjekter

Lærernes aksjonsforskningsprosjekter viste at lærerne hadde arbeidet med sentrale profesjonelle utfordringer. Et eksempel fra hvert satsingsområde

er følgende: En gruppe lærere ved vg1 elektrofag var opptatt av at elevene hadde problemer med å få læreplass fordi de manglet norske fagbegreper. Lærerne utviklet et didaktisk opplegg med å integrere norskopplæring i yrkesopplæringen. Opplegget handlet om systematisk arbeid med sentrale fagbegreper, og med ord og uttrykk som de identifiserte at elevene hadde problemer med.

I en gruppe som arbeidet med kvalitet i vurdering, hadde lærerne erfart at elevenes faglige læreforutsetninger varierte sterkt ved vg2 automasjon i elektrofag. De utviklet et kartleggingsverktøy hvor hensikten var å få systematisk oversikt over elevenes læreforutsetninger i faget, slik at undervisning, veiledning og vurdering fortløpende kunne tilpasses den enkeltes behov.

I en lærergruppe som hadde valgt satsingsområdet livsmestring, hadde lærerne erfart at mange elever slet med å holde orden på sin personlige økonomi, og at utfordringene skapte stress som gikk ut over skolearbeidet. Gjennom tverrfaglig samarbeid utviklet lærerne et didaktisk verktøy for å styrke både elevenes oversikt over egen økonomi og deres forståelse av sosialt press, blant annet fra sosiale medier, om uheldige økonomiske valg. I alle prosjektene ble det lagt vekt på systematisk tilbakemelding fra elevene (Hiim, 2023).

Ett av prosjektene ble gjennomført av ledergruppen ved skolen, som deltok i både del 1 og del 2 av praksislærerutdanningen. Prosjektet handlet om skolens verdi- og utviklingsplattform, med søkelys på hvordan denne kunne bli del av en levende organisasjonslæringsprosess med fortløpende forankring i personalet.

Deltakernes vurdering

Lærernes vurdering av del 2 av praksislærerstudiet var svært positiv. De framhevet at det var meningsfylt å arbeide med utviklingsprosjekter som handlet om utfordringer de selv hadde erfart og var opptatt av. De hadde oppfattet teorien i studiet som relevant fordi den var klart relatert til prosjektene. De ga uttrykk for at det hadde vært stor grad av medinnflytelse i studiet, og for at de følte at deres profesjonelle erfaringer ble respektert og verdsatt. Flere understreket at studiet hadde bidratt til yrkesstolthet. Det ble også påpekt som svært positivt at ledelsen deltok i studiet på linje med lærerne, at studiet var skolebasert, og at det ble lagt vekt på kollektiv læring og organisasjonslæring. Flere ga uttrykk for at videreutdanning generelt

bør følge slike prinsipper, og framhevet nødvendigheten av at lærere fortløpende arbeider utviklingsrettet.

Noen sitater som illustrerer lærernes synspunkter, er følgende: «Det bør være flere slike studier.» «Lærere må mer direkte med i utviklingsarbeid slik som i LUSY-prosjektet, som en del av driften og arbeidet med kontinuerlige forbedringer.» «Ledelsen virker motivert for å legge til rette for at videre arbeid med utviklingsprosjektene kan skje neste skoleår.» «Vi fikk anerkjennelse fra OsloMet og fra YLU om at vår forskning ville bli brukt som eksempel for andre som kommer etter, og at det er et nybrottsarbeid vi har utført.» «Vi følte stolthet til yrket vi har og utøver hver dag.» «Vi har opplevd samarbeid kolleger imellom og respekt for det vi får til sammen.» En utfordring som kom fram i evalueringen, var at studiet hadde vært relativt tid- og arbeidskrevende sammenliknet med 15 studiepoeng.

Organisasjonslæring på campus og mellom partene

Som del av LUSY-prosjektet ble det lagt stor vekt på å organisere tid og rom for samarbeid og kollektiv kompetanseutvikling mellom lærerutdannere som deltok (Eikeland, 2012; Smith, 2011). Det ble systematisk satt av tid med alle involverte kolleger til felles planlegging og vurdering av både del 1 og del 2 av praksislærerstudiet, både før studiestart og mellom hver studiesamling. I tillegg ble det organisert flere felles dialogseminarer. Her ble erfaringer med tiltakene i LUSY-prosjektet fortløpende diskutert ut fra prinsipper for relevant lærerutdanning.

Lærerutdannerkollegene har gitt uttrykk for at de hadde stort profesjonelt utbytte av å være med i prosjektet fordi det var satt av så mye tid og store ressurser til kollektiv læring. Følgende utsagn kan illustrere dette: «Det er helt uvanlig at så mange lærerutdannere samarbeider på denne måten i et prosjekt. Det har vært så lærerikt.» En innvending har vært at det tok litt for mye tid i starten av prosjektet før organisering av felles læreprosesser kom i gang. Det er også blitt framhevet at erfaringene i LUSY-gruppen i for liten grad er blitt delt med resten av personalet, og det er blitt uttrykt bekymring for at resultatene derfor på sikt får mindre betydning internt ved YLU.

Med utgangspunkt i samarbeidsavtalen som er presentert foran, gjorde vi som prosjektledere mange forsøk på å få organisert dialogmøter og -konferanser med hele fagpersonalet ved YLU hvor utfordringer om profesjonsrelevant lærerutdanning og føringer i L2025 ble satt på dagsordenen

(Eikeland, 2012, 2013; KD, 2017). Det ble imidlertid i løpet av prosjektperioden organisert bare én dialogkonferanse om L2025, som ble gjennomført i starten av perioden. Temaet var hvordan man ved YLU kunne arbeide med å styrke samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjon og skoler om lærerstudenters praksis, utvikling av studieprogrammer og forskning- og utviklingsarbeid.

Tiltak som ble foreslått, handlet om å styrke mulighetene for intern erfaringsdeling og dialog, særlig på instituttmøter, men også på andre møter. Flere kolleger ga uttrykk for at de følte seg litt faglig ensomme, særlig når det gjaldt forskning, og for at de trengte oppfølging og veiledning. Etablering av faste møteplasser med samarbeidsskoler ble foreslått, samt å utvide antall lærerutdanningsskoler slik at alle yrkesfaglige utdanningsprogrammer ble dekket. Flere var også opptatt av temaer som det var viktig å samarbeide med skoler om, og de la særlig vekt på flerkulturalitet og språkopplæring, spesialpedagogikk, bærekraft og nye læreplaner for videregående opplæring. Forslagene om tiltak var ganske generelle, og de handlet i liten grad om hva de ulike fagseksjonene eller forskergruppene mer konkret kunne gjøre for å styrke samarbeid med praksisfeltet.

Det ble ikke gjennomført noen systematisk oppfølging av dialogkonferansen. Enkelte foreslåtte tiltak ble imidlertid iverksatt, for eksempel opplæring for nyansatte i forskning, artikkelskriving og grunnlag for kompetanseoppbygg. Det ble heller ikke organisert flere dialogkonferanser. Prosjektledelsen i LUSY-prosjektet forsøkte å ta initiativ til at resultater fra konferansen skulle oppsummeres og følges opp i påfølgende instituttmøter, samt til flere dialogkonferanser og til erfaringsdeling fra LUSY-prosjektet. Disse initiativene ble det ikke muligheter for å gjennomføre, bortsett fra en times presentasjon av resultater fra prosjektet i et instituttmøte mot slutten av prosjektperioden.

Disse utfordringene har sammenheng med at det i løpet av prosjektperioden på fem og et halvt år var en covid-19-epidemi som medførte lang pause i utviklingsaktiviteter. Det var også stor utskifting av instituttledere ved YLU, med fem forskjellige instituttledere og tidvis mangel på studieledere. Denne mangelen medførte stort arbeidspress på resten av ledelsen. Den stadige utskiftingen av instituttledere førte til at det ikke ble muligheter for sammenhengende dialog mellom YLU-ledelsen og LUSY-ledelsen og en gjensidig læreprosess. Det ble derfor i liten grad utviklet felles forståelse av utfordringer som gjelder profesjonsrelevant lærerutdanning, avføringene i L2025 eller av hensikten med interne dialogkonferanser. Det ble heller ikke organisert dialogkonferanser mellom YLU og skolene eller

bygd varige, institusjonaliserte samarbeidsstrukturer mellom partene, slik samarbeidsavtalen tilsa.

Forslag til institusjonaliserte strukturer for samarbeid

Det ble imidlertid etablert en arbeidsgruppe bestående av ledelsen ved hver av skolene, ledelsen ved YLU og prosjektledelsen i LUSY-prosjektet med mandat til å foreslå og begynne å iverksette strukturer for varig samarbeid mellom partene. Bakgrunnen var både erfaringer fra LUSY-prosjektet og samtaler om forskning på slike strukturer (tiltak) (Darling-Hammond, 2017; Munthe et al., 2015). Gruppens medlemmer kom etter hvert fram til følgende:

Det ble foreslått å etablere en koordinator ved YLU og ved hver av lærerutdanningsskolene for samarbeid mellom partene, samt et forum for koordinatorene hvor de etter behov kunne invitere representanter for ledelsen og andre fra hver institusjon. Forumets oppgaver skulle være å diskutere og bidra til å få igangsatt samarbeidsordninger og -tiltak mellom YLU og den enkelte skole.

Videre ble det foreslått å opprette en ordning for at aktuelle representanter fra YLU og skolene skal kunne hospitere på hverandres møter når det var relevant, for eksempel på forsknings- og utviklingsmøter ved YLU, på utviklingsmøter ved skolene eller på møter om pedagogisk praksis. Et system for gjensidig hospitering mellom lærerutdannere og lærere og muligheter for delte stillinger mellom skolen og YLU var også forslag. Det ble også understreket at det er behov for en ordning hvor representanter fra skolene deltar i utvikling og revisjon av programplaner ved YLU. Det ble videre foreslått å opprette et system for regelmessige dialogkonferanser internt ved hver institusjon og mellom partene samt erfaringsdelingskonferanser mellom lærerutdanningsskolene og andre praksisskoler.

Det ble også lagt vekt på at man på skoler der man skal ha et spesifikt ansvar for samarbeid om lærerutdanning slik L2025 legger opp til, bør forplikte seg til å gjennomføre skolebasert praksislærerutdanning for å kvalifisere seg for dette ansvaret. Det ble imidlertid understreket at tilbudet må tilpasses den enkelte skole. Det ble også argumentert for at videre samarbeid bør være preget av grunnprinsipper om medvirkningsbasert, erfaringsbasert lærerutdanning og forskning.

Skolelederne kom også med en rekke forslag som gjaldt innhold i samarbeidet. Forslagene handlet om utfordringer i skolenes oppgaver som

henger sammen med for eksempel endringer i elevgruppen knyttet til psykososiale forhold, behov for yrkesretting av fellesfag, elevmedvirkning i undervisningen og kunstig intelligens. Det ble også lagt vekt på behov for samarbeid om rekruttering av yrkesfaglærere. Forslagene bekrefter at man ved skolene opplever betydelig behov for samarbeid og styrking av kompetanse på flere områder hos både lærerutdannere og lærere.

Ingen av disse forslagene er blitt realisert eller institusjonalisert som del av LUSY-prosjektet, som avsluttes i 2025. YLU har imidlertid fra og med 2024 fått økonomiske midler som er øremerket samarbeid med lærerutdanningskoler. Det er som ved mange andre lærerutdanningsinstitusjoner opprettet en koordinatorstilling for dette arbeidet ved YLU, og det utarbeides samarbeidskontrakter med fem skoler, inkludert de tre som har vært med i LUSY-prosjektet. Planer for gjennomføring av samarbeidet skal utarbeides sammen med den aktuelle skolen. Ledelsen ved YLU ønsker nå at instituttet overtar ansvaret for kontakten med lærerutdanningskolene. Den primære oppgaven i LUSY-prosjektet vil i resten av prosjektperioden være å formidle resultater fra prosjektet som så eventuelt kan implementeres i det videre samarbeidet.

Sammenfattende diskusjon: prinsipper for innhold og organisering i samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjon og praksisfelt

Målet med forskningen i LUSY-prosjektet er å utvikle og dokumentere kunnskap om sentrale prinsipper for innhold i og organisering av samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt rettet mot profesjonsrelevant lærerutdanning, og om hvilke muligheter og hindringer man kan stå overfor. Bakgrunnen er norsk og internasjonal forskning som framhever at lærerutdanningen ikke er tilstrekkelig profesjonsrelevant, og at det er behov for tettere sammenheng og samarbeid med praksisfeltet (Bakken & Langørgen, 2024; Darling-Hammond, 2017; Munthe et al., 2015; Pedersen et al., 2023; Schaug & Herudsløkken, 2019).

L2025 gir føringer om likeverdig samarbeid om praksis, utdanning og forskning som har vært sentrale i LUSY-prosjektet (KD, 2017). Internasjonal forskning sier også noe om mulige tiltak for å styrke samarbeid og sammenheng. Darling-Hammond (2017) oppsummerer i metastudien av forskning på lærerutdanning (som ble nevnt foran) betydningen av følgende

tiltak: etablering av spesifikke samarbeidsskoler, utdanningstilbud for praksislærere med vekt på å lære å knytte sammen praksis og teori, å inkludere praksislærere i utvikling av studieprogrammer, å kvalifisere lærerutdannere og lærere for praksisbasert forskning, å kvalifisere lærerutdannere for å knytte sammen praksis og teori, å utvikle skolen som lærende organisasjon og å utvikle møteplasser for lærerutdannere og praksislærere. Alt dette er lagt vekt på i hovedtiltakene som ble utviklet og til dels prøvd ut i LUSY-prosjektet.

I den epistemologiske analysen som ligger til grunn i prosjektet, blir det imidlertid framhevet at utfordringer om mangel på profesjonsrelevans ikke bare handler om manglende samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og selve praksisfeltet. Utfordringene bunner i en dominerende rasjonalistisk forståelse av kunnskap, kompetanse og utdanning som innebærer at profesjonell praksis, for eksempel lærerpraksis, i stor grad handler om å kunne anvende teori. Dette innebærer en oppfatning av at teori kan læres før praksis, og av at det er forskerens oppgave å utvikle teori og lærerutdannes oppgave å formidle teorien, mens lærerne skal anvende den.

En del av forskningen på lærerutdanning benytter formuleringer som at lærerstudenter må kunne anvende teorien de har lært på campus, i praksis (Canrinus et al., 2017; Darling-Hammond, 2017). Dersom samarbeidet mellom lærerutdanningsinstitusjon og praksisfelt har et rasjonalistisk utgangspunkt, vil det sannsynligvis prege samarbeidstiltakene. Det kan bli uklart hva det vil si å knytte sammen praksis og teori, og en oppfatning av at «teori kommer først», kan fortsatt dominere (Schön, 1995). En kvantitativ komparativ studie av lærerutdanning ved universiteter i fire land eller byer (Havana, Helsinki, Oslo, Stanford) tyder for eksempel på at studentene kan ha utfordringer med å se sammenheng mellom det de lærer på campus og det som skjer i praksis, selv om det er samarbeid mellom partene (Canrinus et al., 2019).

Sett fra et pragmatisk epistemologisk perspektiv er det behov for at innholdet i lærerutdanning på alle nivå tar utgangspunkt i og er strukturert omkring praktiske erfaringer med lærerens profesjonelle oppgaver og utfordringer (Koenen et al., 2015; Hiim, 2010, 2023). Erfaringer med autentiske profesjonsoppgaver kan (fra et pragmatisk perspektiv) anses som kjernen i utvikling av profesjonsbegreper. Det handler om å oppleve hensikten med praksisen man deltar i, og i det man lærer, og om eksistensiell mening (Dreyfus, 1991). Involvering, engasjement, handling, følelser, forståelse og verdier inngår og er integrert i et

holistisk kompetansebegrep. Læring og kunnskapsutvikling gjennom erfarte eksempler står sentralt (Dreyfus & Dreyfus, 1986; Janik, 1996; Schön, 1983). Medvirkning og sosial kritikk er nødvendig i profesjonslæring og -utvikling for å ivareta ulike syn og verdier (Kemmis, 2012). Læreres profesjonsbegreper må fra et pragmatisk, kritisk perspektiv i langt større grad utvikles innenfra praksisen. Det betyr at det også er behov for forskning utført av profesjonelle praktikere (Stenhouse, 1975; Elliott 1991). Profesjonene utvikler seg dessuten i profesjonelle samarbeidsfelleskap og organisasjoner, for eksempel skoleorganisasjonen (Eikeland, 2013). Å utvikle organisasjoner med tid og rom for kollektiv, erfaringsbasert læring og medvirkning er derfor også en vesentlig side ved profesjonsrelevant lærerutdanning.

De ovenfor nevnte prinsippene var sentrale i alle hovedtiltakene som ble gjennomført i LUSY-prosjektet. Epistemologiske grunnprinsipper er som nevnt i forholdvis liten grad eksplisitt i forskning på utfordringer og tiltak i lærerutdanning. Et unntak er blant annet en realistisk epistemologisk tilnærming til lærerutdanning utviklet av Korthagen (2011), hvor profesjonelle praktiske erfaringer er grunnlaget for lærerstudenters begrepsutvikling. Forskning på denne tilnærmingen viser godt læringsutbytte for studentene (Hoekstra & Korthagen, 2011).

Med et pragmatisk utgangspunkt var det praksislærerens veiledningsoppgaver som sto i sentrum i den første delen av praksislærerstudiet (Koenen et al., 2015). Det ble lagt vekt på at læreres primære oppgave handler om undervisning, det vil si didaktikk i vid forstand (Hiim & Hippe, 1993). Praksislærernes hovedoppgave ble definert som å veilede lærerstudenter og kolleger i didaktisk analyse og utvikling, gjennom systematisk før- og etterveiledning på erfarte utfordringer i konkrete undervisningssituasjoner (Lauvås & Handal, 2007). Studiets innhold var organisert omkring en rekke ulike autentiske veiledningsoppgaver som utgjorde en form for paradigmatisk eksempler, og som primært handlet om didaktiske begreper og veiledningsbegreper (Janik, 1996). Oppgaver hvor deltakerne erfarte særlige utfordringer som lærere og veiledere, for eksempel norskopplæring for minoritetsspråklige elever, ble etter deltakernes ønske særskilt belyst og inkludert i veiledningen.

Deltakernes vurdering av studiet viser at de erfarte det som kvalifiserende, meningsfylt og relevant, at de opplevde glede ved å kunne gi god veiledning til kolleger og lærerstudenter, og at de mente kollegafelleskapet var styrket. De understrekte betydningen av at veiledningsoppgavene

handlet om ekte utfordringer som deltakerne var profesjonelt opptatt av, og at mulighetene for å påvirke både oppgaver og innhold i studiet hadde styrket læringsutbyttet. Samlet sett viser resultatene et eksempel på et videreutdanningsstudium for praksislærere som er eksplisitt organisert ut fra hovedprinsipper om profesjonsbasert erfaringslæring og medvirkning (Hiim & Sylte, 2024). Resultatene peker også mot at konkrete, erfarte undervisningsoppgaver og didaktisk analyse vil være et hovedinnhold i grunnutdanning av lærere.

I den andre delen av praksislærerstudiet var det konkrete utviklings- og forskningsoppgaver og skolen som lærende organisasjon som var i sentrum (Eikeland, 2013, 2022; Hiim, 2010). Argumentasjonen var at en god praksislærer og en god lærerutdanningskole må ha høy utviklingskompetanse og kunne bidra overfor lærerstudenter og kolleger når det gjelder profesjons- og organisasjonsutvikling. Studiet ble, som vist ovenfor, innledet med en dialogkonferanse hvor skolens vedtatte satsingsområder var hovedtema. Utviklingsarbeid innen hvert av temaene ble initiert av lærerne selv, ut fra utfordringer de var opptatt av i sin praksis. En viktig hensikt var at deltakerne skulle erfare hvordan en dialogkonferanse kan bidra til medvirkningsbasert utvikling og læring.

I den videre gjennomføringen av studiet var innholdet fortløpende organisert omkring deltakernes utviklingsarbeid som ble gjennomført i form av aksjonsforskning eller praktikerforskning (Elliott, 1991; McNiff, 2017). Videre var det strukturert omkring deltakernes valgte satsingsområde og utviklingsprosjekter. Tanken var å oppnå erfaringsbasert utvikling av profesjonskompetanse og -kunnskap.

Den andre delen av praksislærerstudiet ga også grunnlag for samarbeid om forskning mellom lærere og lærerutdannere (Elliott, 1991; Hiim, 2010). Lærerutdannere som underviste og veiledet deltakere innen hvert satsingsområde, det vil si livsmestring, norskopplæring for minoriteter og kvalitet i vurdering, var spesielt opptatt av det aktuelle temaet. Studiet fungerte som et aksjonsforskningssamarbeid hvor sentrale perspektiver innen det aktuelle området ble diskutert, og utviklingstiltak ble systematisk prøvd ut av lærerne i deres praksis. Lærerne både ledet og hadde ansvar for dokumentasjonen i sitt prosjekt. Systematisk erfaringsdeling mellom prosjektene ga rom for kollektiv læring. Lærerutdannernes oppgave var å bidra med input og veiledning samt å analysere, dokumentere og formidle resultater fra alle prosjektene innen satsingsområdet samlet. Forsknings samarbeidet

mellom lærerutdannere og lærere bidro på denne måten med profesjonsbasert kunnskap med relevans for lærerutdanningen (Elliott, 1991).

Deltakernes vurderinger viser at de opplevde det som svært meningsfylt å gjennomføre utviklingsarbeid og forskning med grunnlag i utfordringer de selv hadde erfart og definert. De ga uttrykk for at de gjennom denne typen studium opplevde respekt og anerkjennelse for sin profesjonalitet. De syntes det var gledelig å kunne bidra med kunnskap både til sin egen skoleorganisasjon og til lærerprofesjonen i samarbeid med lærerutdannerne, og de framhevet at de gode tilbakemeldingene på prosjektene på delingskonferansen som ble nevnt ovenfor, bidro til yrkesstolthet.

Også den andre delen av praksislærerstudiet kan anses som et empirisk eksempel som viser hvordan utdanning i pedagogisk utviklingsarbeid og aksjonsforskning kan gjennomføres ut fra grunnleggende prinsipper om profesjonell erfaringslæring og medvirkning. Prinsippene vil være sentrale på ulike lærerutdanningsfelter og -nivåer. Hovedsaken er å utvikle kunnskap med ankerfeste i læreres profesjonelle praksis i samarbeid mellom lærere og lærerutdanningsforskere. Pedagogisk aksjonsforskning er en velkjent tilnærming til lærerutdanning i Storbritannia og USA, rettet mot å styrke profesjonsrelevans (Elliott, 1991). Det epistemologiske grunnlaget har imidlertid dels vært tolket i ulike retninger, inkludert en teknisk, rasjonalistisk retning hvor teori har en tendens til å bli overordnet praksis (Kemmis, 2012; McNiff, 2017).

Tiltakene om dialogkonferanser og -møter ved lærerutdanningsinstitusjonen, på skolene og mellom partene som er omtalt i samarbeidsavtalen, hadde til hensikt å utvikle felles forståelse av lærerkompetanse og lærerutdanning og å utvikle og igangsette strukturer for varig samarbeid (Eikeland, 2013). Viktigheten av felles forståelse og varige samarbeidsstrukturer blir framhevet i mye av forskningen på lærerutdanning (Canrinus et al., 2019; Darling-Hammond, 2017; Zeichner, 2010). Meningen var at LUSY-prosjektet skulle være et innovasjonsprosjekt om institusjonalisering av samarbeidsstrukturer og -innhold som fortløpende kunne videreutvikles. Dialogkonferansen ved Strømmen vgs. og regelmessige dialogmøter mellom lærerutdannere som var med i LUSY-prosjektet, bidro ifølge deltakerne til felles forståelse og verdifullt læringsutbytte. Dialogkonferanser ved lærerutdanningsinstitusjonen og mellom partene ble imidlertid i liten grad iverksatt og prøvd ut. Fraværet av felles erfaringsdeling, dialog og organisasjonsforankring av LUSY-prosjektet ved YLU medfører en fare

for at prosjektet i mindre grad fører til varige innovasjoner hos og mellom partene, enn slik intensjonen var i avtalen som ble inngått.

Bakgrunnen for at det ikke var mulig å organisere felles dialogmøter og -konferanser for personalet ved YLU, var den omtalte hyppige utskiftingen av instituttledere (som gjorde det umulig å oppnå sammenhengende dialog og utvikle felles forståelse). Noe av forklaringen er nok imidlertid også at det i liten grad er tradisjoner og strukturer for kollektiv læring og organisasjonsutvikling i lærerutdanningen, og at den enkelte lærerutdanner i forholdsvis stor grad er overlatt til seg selv (Smith, 2011). Lærerutdanningsinstitusjoner har en hierarkisk, rasjonalistisk preget organisering. Instituttmøter handler i stor grad om administrative spørsmål og er dels preget av enveiskommunikasjon, og andre møter handler ofte mer om å løse pålagte oppgaver enn om felles læring og utvikling av lærerutdannerprofesjonen (Eikeland, 2013).

For å utvikle profesjonsrelevant lærerutdanning er det fra et pragmatisk, kritisk epistemologisk perspektiv behov for at (både) lærerutdanningsinstitusjonen og skolene både hver for seg og sammen (i større grad) blir utviklet som lærende organisasjoner med strukturer for erfaringsdeling, kollektiv læring og medvirkning. Profesjonsrelevant lærerutdanning kan ikke anses som noe gitt som skal implementeres. Den må iverksettes som en prosess preget av fortløpende dialog både internt og med samarbeidsskolene, i et slags gjensidig avhengig eller symbiotisk læringsystem (Eikeland, 2013).

Konklusjon: en strategi for samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjon og praksisfelt

Fortløpende samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjon og praksisfelt er nødvendig for å utvikle profesjonsrelevant lærerutdanning. Resultater fra LUSY-prosjektet peker mot en strategi for samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt hvor et pragmatisk, kritisk epistemologisk grunnlag har stor betydning. Omdreiningspunktet i samarbeid om lærerutdanning må være å skape muligheter for erfaring med profesjonelle læreropp-gaver og -utfordringer. Herfra utvikles profesjonsbegreper og -teorier og nye praksiser. Muligheter for kritisk refleksjon og demokratisk medvirkning er dessuten en forutsetning for at lærerutdanningen blir sosialt relevant og bærekraftig.

Tiltak for likeverdig samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjon og skole bør institusjonaliseres som del av den daglige virksomheten, eventuelt

gjennom omprioritering av ressurser, for å sikre kontinuitet og utvikling. Samarbeidet bør dreie seg om praksis, utdanningstilbud og forskning.

Erfaringsbasert lærerutdanning, også praksislærerutdanning, har i strategien utspring i (praksis)lærerens utøvelse av grunnleggende profesjonelle oppgaver når det gjelder undervisning og didaktisk veiledning. Teoretisk innhold blir forankret i og organisert omkring oppgavene. Utviklings- og forskningskompetanse står dessuten sentralt for så vel lærere som praksislærere. Erfarte profesjonelle utfordringer er i strategien utgangspunktet for praksisbaserte utviklings- og forskningsprosjekter utført av lærere og/eller lærerstudenter, som teori blir systematisk knyttet til.

Det er også vesentlig å legge til rette for at lærerutdannere utvikler og forsker i sin praksis for å styrke kunnskap om profesjonsrelevant lærerutdanning. Forskingen kan utføres i samarbeid med lærere som forsker i sin praksis. Et likeverdig samarbeid om lærerutdanning er preget av gjensidig læring hvor begge parter har innflytelse på utdanningsinnhold og forskning.

Læreres og lærerutdanneres profesjonelle kompetanse er både individuell og kollektiv og utgjør en kjerne i utdanningsorganisasjonen. Regelmessig avsatt tid og rom for kollektiv refleksjon, utviklingsprosjekter og organisasjonslæring er en forutsetning for at lærerutdanningsinstitusjon og skole, hver for seg og sammen, utvikler seg mot en profesjonsrelevant lærerutdanning.

Den største hindringen for profesjonsrelevant lærerutdanning kan være etablerte organisasjonsstrukturer og utdanningstradisjoner preget av et rasjonalistisk skille mellom praksis og teori. Det er behov for et paradigmeskifte hvor en holistisk oppfatning av lærerkompetanse blir lagt til grunn for organisering og innhold i lærerutdanningen.

Det er også behov for videre utvikling og forskning på tiltak for samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjon og praksisfelt som inkluderer undersøkelser av studentenes læringsutbytte.

Forfatterbiografier

Hilde Hiim har mange års erfaring som professor ved OsloMet – storbyuniversitetet ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier ved Institutt for yrkesfaglærerutdanning, hvor hun har undervist på master- og doktorgradsnivå. Hennes interessefelt er profesjons- og yrkesutdanning, didaktikk og aksjonsforskning. Hun har gitt ut en rekke bøker og artikler

på disse feltene, har ledet flere større aksjonsforskningsprosjekter innen utdanning og har vært med i ledelsen av prosjektet «Lærerutdanningskoler i yrkesfaglærerutdanningen» (LUSY).

Ann Lisa Sylte er professor i pedagogikk ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier ved Institutt for yrkesfaglærerutdanning ved OsloMet – storbyuniversitetet. Sylte har doktorgrad i utdanningsvitenskap. Hun har omfattende erfaring fra forskning, undervisning og veiledning ved bachelor- og masterutdanningene i yrkespedagogikk, universitets- og høyskolepedagogikk og er nå emneansvarlig for flere doktorgradskurs ved lærerutdanningens doktorgradsprogram. Sylte har vært forskningsleder ved instituttet og er nå prosjektleder for aksjonsforskningsprosjektet «Lærerutdanningskoler i yrkesfaglærerutdanningen» (LUSY). Syltes forskning og publikasjoner er hovedsakelig innen det yrkespedagogiske og profesjonspedagogiske feltet knyttet til aksjonsforskning, profesjonspedagogikk, didaktiske prinsipper for relevant yrkes- og profesjonsutdanning, skoleutvikling og organisasjonsutvikling samt utvikling av samarbeid mellom universitet, skole og arbeidsliv.

Referanser

- Bakken, P. & Langørgen, E. (2024). *Evaluering av grunnskolelærerutdanningen: Spørreundersøkelse blant studenter* (Rapport 2/2024). Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2024/evaluering-av-glu_sporreundersokelse-blant-studenter_2-2024.pdf
- Canrinus, E. T., Bergem, O. K., Klette, K. & Hammerness, K. (2017). Coherent teacher education programmes: Taking a student perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 313–333. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1124145>
- Canrinus, E. T., Klette, K. & Hammerness, K. (2019). Diversity in coherence: Strengths and opportunities of three programs. *Journal of Teacher Education*, 70(3), 192–205. <https://doi.org/10.1177/0022487117737305>
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education knowledge and action research*. Falmer Press.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
- Czerniawski, G., Guberman, A. & MacPhail, A. (2017). The professional developmental needs of higher education-based teacher educators: An international comparative needs analysis. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 127–140. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1246528>
- Dahlback, J., Olstad, H. B., Sylte, A. L. & Wolden, A.-C. (2019). Yrkesfaglig lærerkompetanse i brede utdanningsprogram. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 4(1), 1–29. <https://doi.org/10.7577/sjvd.3234>
- Darling-Hammond, L. (2006). Assessing teacher education: The usefulness of multiple measures for assessing program outcomes. *Journal of Teacher Education*, 57(2), 120–138. <https://doi.org/10.1177/0022487105283796>

- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Dreyfus, H. L. (1991). *Being-in-the-world: A commentary on Heidegger's Being and time*. MIT Press.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Free Press.
- Eikeland, O. (2012). Action research and organisational learning: A Norwegian approach to doing action research in complex organisations. *Educational Action Research*, 20(2), 267–290. <https://doi.org/10.1080/09650792.2012.676303>
- Eikeland, O. (2013). Symbiotic learning systems: Reorganizing and integrating learning efforts and responsibilities between higher educational institutions (HEIs) and work places. *Journal of the Knowledge Economy*. <https://doi.org/10.1007/s13132-012-0123-6>
- Eikeland, O. (2022). *På sporet av en syvende forfatning: Aristoteles og den norske samfunnsmodellen – makt, dialog og organisasjonslæring*. New Deal Publishing.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.
- Habermas, J. (1999). *Kommunikativ handling, moral og rett*. Tano Aschehoug.
- Heggen, K. & Thorsen, K. (2015). Praksisopplæring – et felles prosjekt mellom høyskole og praksisskole?. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(5), 362–3374. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-05-05>
- Heidegger, M. (1978). *Being and time*. Blackwell.
- Herr, K. & Anderson, G. (2015). *The action research dissertation: A guide for students and faculty*. SAGE Publications.
- Herudsløkken, K., Schaug, R. M. & Schwencke, E. (2019). Praksislærerens utfordringer, dilemmaer og muligheter: Mer yrkesrelevant og meningsfull praksisperiode for PPU-y-studentene. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 4(1), 196–219. <https://doi.org/10.7577/sjvd.3342>
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning: Tilnæringer, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. (2017). Ensuring curriculum relevance in vocational education and training: Epistemological perspectives in a curriculum research project. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 4(1), 1–19. <http://dx.doi.org/10.13152/IJRVET.4.1.1>
- Hiim, H. (2023). Developing teacher professionalism in an era of neo-liberalism. I J. McNiff (Red.), *Representations of the academic: Challenging assumptions in higher education* (kap. 10). Routledge.
- Hiim, H. & Hippe, E. M. (1989). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (1. utg.). Universitetsforlaget.
- Hiim, H. & Hippe, E. (1993). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling: en studiebok i didaktikk*. Universitetsforlaget.
- Hiim, H. & Hippe, E. M. (2022). *Universitetsplanlegging for yrkesfaglærere* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. & Sylte, A. L. (2024). Collaboration between educational institutions and the practical field in teacher education-epistemological perspectives in a project aiming to enhance relevance in vocational teacher education through the development of teacher education schools. *Social Education Research*, 5(2), 484–500. <https://doi.org/10.37256/ser.5220244488>
- Hoekstra, A. & Korthagen, F. (2011) Teacher learning in a context of educational change: Informal learning versus systematically supported learning. *Journal of Teacher Education*, 62(1), 76–92. <https://doi.org/10.1177/0022487110382917>
- Janik, A. (1996). *Kunnskapsbegreppet i praktisk filosofi*. Symposion.
- Kemmis, S. (2012). Researching educational praxis: Spectator and participant perspectives. *British Educational Research Journal*, 38(6), 885–905. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.588316>

- Koenen, A.-K., Dochy, F. & Berghmans, I. (2015). A phenomenographic analysis of the implementation of competence-based education in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 50, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.04.001>
- Korthagen, F. (2011). Making teacher education relevant for practice: The pedagogy of realistic teacher education. *Orbis Scholae*, 5(2), 31–50. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.99>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanning 2025: Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene* (Strategi). https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net_11.10.pdf
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Cappelen Damm Akademisk.
- McNiff, J. (2017). *Action research: All you need to know*. SAGE Publications.
- Molander, B. (1997). *Arbetets kunnskapsteori*. Gotab.
- Munthe, E., Solbakken, J. I., Hjetland, H., Hustad, B. C., Isaksen, T., Jahr, H. M., Maagerø, E., Rasmussen, J. & Werler, T. C. (2015). *Grunnskulelærerutdanningene etter fem år: Status, utfordringer og vegar vidare* (Rapport nr. 5/2015). Følgjegruppa for lærerutdanningsreforma. <https://www.uis.no/sites/default/files/2021-02/Rapport%20nr.%205%20fr%C3%A5%20F%C3%B8lgjegruppa.pdf>
- OsloMet. (2020). *Avtaledokument for FoU-prosjekt (LUSY) mellom Norges Forskningsråd, OsloMet og Akershus Fylkeskommune*. Prosjektnr.: 309202. Upublisert.
- Pedersen, M. S., Bakken, P., Wiggen, K. S. & Karlsen, H. J. (2023). *Kartlegging av praktisk-pedagogisk utdanning i Norge: Hovedrapport* (Rapport 8/2023). Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2023/kartlegging-av-ppu-i-norge_hovedrapport_8-2023.pdf
- Schaug, R. M. & Herudsløkken, K. (2019). Undervisning og undervisningspraksis i yrkesfaglærerutdanning: Yrkesfaglærerstudenters og praksislæreres perspektiv på lærerutdanning for og i praksis. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 4(1), 53–80. <https://doi.org/10.7577/sjvd.3218>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1995). Knowing-in-action: The new scholarship requires a new epistemology. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 27–34. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544673>
- Smith, K. (2011). The multi-faceted teacher educator: A Norwegian perspective. *Journal of Education for Teaching*, 37(3), 337–349. <https://doi.org/10.1080/02607476.2011.588024>
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- Strauss, A. & Corbin, J. M. (1997). *Grounded theory in practice*. SAGE Publications.
- Sylte, A. L. (2020). Predicting the future competence needs in working life: Didactical implications for VET. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 7(2), 167–192. <https://doi.org/10.13152/IJRVED.7.2.3>
- Sylte, A. L. (2021). *Profesjonspedagogikk: Relevant læring i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Sylte, A. L. & Jahanlu, D. (2017). Profesjonsrettet lærerutdanning for yrkesfag – dagens undervisning og opplevelse av relevans. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 2. <https://doi.org/10.7577/sjvd.2010>
- Universitets- og høyskolerådet. (2018). *Nasjonale retningslinjer for 3-årig yrkesfaglærerutdanning*. https://www.uhr.no/_f/p1/ie588da7c-a777-49d8-8695-1e25a0f254ac/nasjonale-retningslinjer-for-tre-arig-yrkesfaglarerutdanning-godkjent-140618.pdf
- Winter, R. (1989). *Learning from experience: Principles and practice in action-research*. Falmer Press.
- Wittgenstein, L. (2003). *Filosofiske undersøkelser*. De norske bokklubbene.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

Profesjonsrelevant lærerutdanning i samarbeid med praksisfeltet bidrar med kunnskap om hvordan lærerutdanningsinstitusjoner og skoler kan samarbeide om å utvikle lærerutdanningskoler samt styrke lærerutdanningens praksisforankring og profesjonsrelevans.

Antologiens 16 kapitler er basert på et omfattende aksjonsforskningsprosjekt om utvikling av lærerutdanningskoler i yrkesfaglærerutdanning (LUSY). Kapitlene handler om teoretiske og metodologiske perspektiver på profesjonsrelevant lærerutdanning, og om resultater fra en rekke delprosjekter som inngår i LUSY-prosjektet.

Læreres erfarte utviklingsbehov var utgangspunkt for et likeverdig samarbeid mellom lærere og lærerutdannere om ulike utdanningsaktiviteter og om utviklings- og forskningsprosjekter. Didaktikk, kollegaveiledning, organisasjonslæring og aksjonsforskning utgjorde et hovedinnhold i samarbeidet. Antologien viser hvordan integrasjon av lærerarbeid, utdanning, skoleutvikling og forskning kan bidra til å utvikle profesjonell lærerkompetanse.

Målgrupper er lærerutdannere, praksislærere, lærere, lærerstudenter og ledere i utdanningsinstitusjoner.

Antologien er redigert av professor Ann Lisa Sylte, professor Ellen Beate Hellne-Halvorsen, professor Hilde Hiim og førsteamanuensis Nina Aakernes, alle ved OsloMet – storbyuniversitetet.

ISBN 978-82-02-89505-1



www.cda.no