

### 3. Pedagogisk refleksjonsnotat

#### 3.1 Innledning

Som nevnt i innledningen erfarte jeg - som nyutdannet lærer i rådgivningsfaget - viktigheten av å lytte til studentene. Jeg valgte å innta en rolle som tilrettelegger for dialoger mellom meg, faglitteraturen og studentens rådgivningspraksis. Dette bidro til at jeg og studentene ble innviet i hverandres yrker og ståsteder. Når jeg løftet fram et begrep, for eksempel at en bonde kunne være opinionsleder, drøftet de hvordan enkelte bønder kunne være medspillere i utvikling av ny innsikt hos kolleger i bygda. Studentene fikk et profesjonelt begrepsapparat for å drøfte sin praksis. Erfaringene fra denne strategien har vært en grunnmur som jeg seinere har bygget min utvikling som lærer på.

Denne strategien var ikke alltid tydelig for meg. Jeg ble spurt om å lede et helgekurs for en 4H-gruppe i Hedmark. Jeg hadde forberedte didaktiske øvinger for deltakerne. Litt uti kurset sa lederen for gruppa at det var morsomt med disse øvingene, men det var ikke dette de hadde spurt etter. Dette ble en lærepenge. Det var ubehagelig å føle at jeg hadde kastet bort tiden til deltakerne. Det er målgruppen som skal gjøres til autoritet i relasjonen sa Thomsen (1975).

Min vei i lærerutdanningen startet da jeg av Kunnskapsdepartementet (1997) ble utnevnt som leder for utvalget som skulle forme utkastet til *Rammeplan for PPU- yrkesdidaktikk i naturbruk*. De andre medlemmene var erfarne lærere fra naturbruksskolene. Dette var viktig erfaring da jeg ble NLH's faste representant i *Nasjonalt Fagråd for universitetenes praktisk-pedagogisk utdanning* i 1997 – 1999. I 1998 utarbeidet jeg sammen med ny leder Hans Erik Lefdal en saksutredning til Høgskolestyret. Vi innledet slik: «Som en vitenskapelig høgskole er NLH også en lærerutdanningsinstitusjon». Utredningen var laget på bakgrunn av samtaler med ansatte ved NLHs institutter og vi fant ut at flertallet av studieprogrammene kunne bidra til undervisnings-kompetanse i skolen. Med ny rammeplan for *Praktisk-pedagogisk utdanning* (PPU), og opprettelsen av *Program for pedagogikk*, startet utviklingen av nye lærerutdanninger ved NLH. Vår første felles dokumentasjon var en video om utviklingen av landbrukslærerutdanningen i Norge med professor Edvin Kile (Strangstadstuen & Lefdal, 1999. NLH, Ås).

#### 3.2 Mitt pedagogiske grunnsyn

Mitt pedagogiske grunnsyn er bygget opp gjennom studier, erfaringer som lærer og forsker. Som lærer i faget rådgivningslære i Hovedkurset i pedagogikk vektla jeg temaet *relasjonen mellom rådgiver og bonde*. Inspirasjonen til dette fikk jeg i studiet av den humanistiske klientsentrerte veiledning hos Carl C. Rogers (1961). Økt fokus på bonden kom til syne i ei anerkjent lærebok i extension-feltet, *Communcation of Innovations* (Rogers & Shoemaker, 1971). Boka var en revisjon av den tidligere utgaven, *Diffusion of Innovations* (Rogers E. M., 1962) som var preget av formidlingspedagogikk. Kommunikasjon og samtalen ble sentrale begreper i rådgivningslitteraturen. Jeg hadde mye kontakt med søsterinstituttet ved Sveriges Lantbruksuniversitet hvor læringssynet gikk ut på *'att lyssna til dom det gjäller'*

(Haeggblom, 1982). Det er erfaringene til bonden og familien som skal stå i sentrum for samtalen om utvikling av foretaket (Nitsch, 1990). I lys av Dewey' erfaringslæring (Dewey, 1916/1944) skal slike samtaler ha en tydelig avslutning med refleksjon over det som er erfart og lært, og eventuelt veien videre (Schön, 1983). Jeg har erfart at refleksjon gjør meg og deltakerne mer oppmerksomme på verdien av å samarbeid og hvordan vi bidrar til hverandres læring.

Jeg opplevde å bli ført inn det sosiokulturelle læringssynet da jeg samarbeidet med skriveforskeren Torlaug Løkensgaard Hoel (Hoel, 2000) om et etterutdanningskurs om veiledning av master- og phd-studenter ved NLH. I kurset modellerte hun bruk av skrive- og responsgrupper med oss deltakere og jeg erfarte 'på kroppen' begrepene *den proksimale utviklingszone* og læreren som *medierende hjelper* (Vygotskij, 2001). Det jeg særlig merket meg var Hoel's *regler for respons i skrivegrupper* for å sikre respekt og aspekt for skriverens uferdige tekst. I disse reglene gjenkjente veiledningsferdigheten aktiv lytting, ved å uttrykke det gode i tekstene og stille åpne spørsmål. Møtet med Hoel bidro til viktige steiner i grunnmuren for min undervisning og veiledning. Jeg la til rette for at våre lærerstudenter arbeidet med sine oppgavetekster i skrivegrupper. Erfaringene derfra drøftet kollega Sigrid Gjøtterud og jeg sammen med studentene om hva det vil si «å lytte aktivt til en annens tekst» (Strangstadstuen, 2011).

### 3.3 Synkrone nettsamlinger på 1990-tallet

I nasjonal sammenheng hadde *Program for pedagogikk* en nyskapende start da vi i 1990 utviklet nettbaserte synkrone samlinger i PPU-studiet. Med midler fra *Sentralorganet for fleksibel læring i høgre utdanning, SOFF*, laget vi videofilmer med case og begrepsinnføring i temaet etikk i skolen og læreryrket. I nettsamlingen kommuniserte studentene med hverandre i chat- og diskusjonsgrupper, og vi deltok som 'møteledere'. Dette utviklingsarbeidet resulterte i utdanningspriser både fra Norges landbrukshøgskole og Kunnskapsdepartementet. Nettsamlingene ga oss rikelig med data for forskning og refleksjon. I nett-praten så vi at studentene utforsket egne argumenter i dialog med hverandre. Nettpraten ga rom for studentenes ettertanker, og slik var den et redskap for å skrive seg klok og utvikle etiske kompetanse sammen med andre (Strangstadstuen & Gjøtterud, 2003; Gjøtterud & Strangstadstuen, 1/2004). Vi konkluderte med at nettprat kan være et verktøy for individuell, men også kollektiv refleksjon, når temaene oppleves som meningsfulle (Strangstadstuen & Gjøtterud, 2007). I disse dager, våren 2020, er det igjen aktuelt å legge til rette for samtaler og undervisning på nettet. Vi har nytte av erfaringene fra 20 år siden, særlig betydningen av tydelig struktur og relevante og konkrete oppgaver.

### 3.4 Veiledningsprosjektet 2005-2009

I *Veiledningsprosjektet* – et samarbeidende aksjonsforskningsprosjekt med kollegene ved SLL – erfarte jeg at lærer har en viktig rolle i tilrettelegging for *peer learning*, som for eksempel skrive- og responsgrupper. Læreprosesser må modelleres og regler trengs for hvordan kommunikasjonen skal foregå på en læringsfremmende måte. Lærer er, som nevnt,

også viktig for å initiere refleksjon over læreprosessene og læringen. Videre så vi verdien av å modellere vår veiledning og ved å beskrive hvilke veiledningsferdigheter vi bruker i parentes. Eksempler på slike er: (dette er et åpent spørsmål) eller (dette er et råd) (Gjølterud & Strangstadstuen, 2013). I *Veiledningsprosjektet* skrev vi kolleger om hvilke strategier vi selv erfarte som viktige for å styrke vårt profesjonelle samarbeid. Vi opplevde at samarbeidet i prosjektet, med innspill fra hverandre, *forstyrret* i vår praksis. Samtidig ble vi lyttet til og opplevde anerkjennelse. «*Det er altså gjennom andres respons på våre initiativ at vi kommer til syne med vår unikhhet*» (Gjølterud, Strangstadstuen, & Krogh, 2017, s. 204).

### 3.5 «Ungdomstrinn i utvikling». Nasjonal skolesatsing 2015-2017

Skolemyndighetene har etter årtusenskiftet satt i verk mange nasjonale satsinger. Som et eksempel på det kollektive aspektet i skoleutvikling trekker jeg fram *Ungdomstrinn i Utvikling* (UiU, (u.å.)) hvor jeg var veileder (utviklingspartner) for to skoler. Min rolle var å støtte skolens prosjektleder, med workshops, og ved å legge til rette for refleksjon over prosesser og læring. Her ble jeg kjent med skolebasert kompetanseutvikling hvor skolene selv styrte sin profesjonelle utvikling, med støtte i regionale og nasjonale nettverk. Som veileder møtte jeg lærere som uttrykte at de sto i et spenningsforhold mellom sine egne ønsker og behov og de ytre kravene, og da særlig kravet om bedre resultater hos elevene. Vi kolleger drøftet møtene med skoleorganisasjonene som møter med en skoleøkologi med et mangfold av arter, i gjensidig avhengighet (Strangstadstuen, Hugo, & Nordby, 2017).

### 3.6 Skrive- og responsgrupper

Etter møtet med professor Torlaug L. Hoel introduserte jeg skrive- og responsgrupper for studentene. Disse har de siden brukt underveis i skrivingen av sine oppgaver. I instruksjonen legger jeg vekt på ulike tekstsjangere; som for eksempel informativ og prosess-orientert skriving. Sistnevnte egner seg i lærerutdanningene der studentene gjennom oppgavene går gjennom en prosess fram til å bli lærer. Videre legger jeg vekt på hvor sårbar en er når en legger fram en uferdig, derfor trengs regler for hvordan en responderer. Samtidig er nettopp når teksten er uferdig at en trenger en leser som gir respons. Reglene jeg bruker er hentet hos Hoel (2000):

1. Skriver: Sender utkast til en eller to i gruppa (etter avtale)
2. Respondent: Skriv hva som er godt, still spørsmål om noe du lurer på. (Evt gi et råd).
3. Skriver: Ikke svar på responsen! Revider teksten din etter møtet. Teksten er din.
4. Refleksjon, fortell hverandre: Hva betydde responsen for deg?

Reglene skal sikre trygghet, respekt og vekst i relasjonen (Rogers C. , 1961; Kvalsund, 2003; Ivey, D'Andrea, & Ivey, 2012). Jeg mener at studentene må erfare slike kunnskapsbyggende prosesser for å kunne forstå og bruke dem selv. Lærerens rolle er avgjørende både i initieringen, i refleksjonen og i avslutningen av slike prosesser. Som lærer har jeg begrensede muligheter til å påvirke utviklingen av relasjonene mellom studentene når der

er i skrive- og responsgruppene. Noen grupper fungerer ikke og det skyldes ofte at deltakere ikke responderer. Kvalsund (2003) sier manglende tillit til seg selv eller den andre er en viktig grunn til at relasjonen ikke vedvarer. Dette mener jeg er en viktig erkjennelse. Jeg utforsket studentenes skrivegrupper gjennom tre år i *Veiledningsprosjektet*, for å videreutvikle ordningen. Her et utsagn fra en student i en skrive- og responsgruppe (Strangstadstuen, 2011, ss. 326-330):

*«Det har jeg aldri prøvd før (det å være i en skrivegruppe) og syntes i utgangspunktet at det var litt skummelt. Men nå kan jeg ikke forestille meg å ikke ha det og jeg synes jeg har fått en uvurderlig trening i å gi og motta veiledning, som jeg vil ta med meg til mitt kommende samarbeid med nye kolleger».*

### 3.7 Pedagogisk utviklingsprosjekt

I emnene pedagogikk består den obligatoriske aktiviteten av et gruppebasert pedagogisk utviklingsprosjekt. Dette planlegges, gjennomfører i praksisopplæringen og reflekteres over i en felles rapport. Målet med prosjektet er å styrke studentenes evne som samarbeidende og utviklingsorientert kolleger - noe som er et krav til dagens skole. Mange av studentene sier at de ikke liker gruppearbeid. Gjennom prosjektet, hvor de også skal reflektere over gruppens evne til å samarbeide, oppdager de sitt læringsutbytte. Dette utbyttet mener jeg kommer av at vi legger til rette for at gruppene følger prinsipper for planlegging av prosjekter. Dette innebærer utforming av en felles problemstilling, milepælplaner og metoder for dokumentasjon av studentenes utforskinger i praksis. Videre at de deler sine praksiserfaringer og drøfter prosjektet med støtte i faglitteratur. Gruppene møter hverandre som *kritiske venner*, etter gitte retningslinjer for tilbakemelding, både underveis og i avslutningen. Som kritisk venn får hvert medlem i gruppen som gir tilbakemelding hvert sitt oppdrag: (Eksempel fra vårsemesteret 2020).

- a) *Anerkjenner det som er godt.*
- b) *Stiller spørsmål til oppklaring og utfordring.*
- c) *Forteller hvilke gullkorn dere har funnet.*
- d) *Gir kort og konkret tilbakemeldingen på formen på presentasjonen.*

Retningslinjene for prosjektet revideres stadig. Et viktig steg har vært at studentene nå utforsker sin praksis gjennom to omganger, ikke bare en. Erfaringene fra første utforsking skulle være utgangspunktet for den andre (Revans, 2011). Gruppens felles prosjektrapport skrives etter detaljerte retningslinjer, også kalt skriveramme. I år laget vi skriveramme også for den individuelle delen av prosjektet, på forespørsel fra studentene. Prosjektarbeid er basert på aksjonslæring - læreren utvikler egen praksis i samarbeid med kolleger – og i John Dewey's erfaringslæring, som vektla personlig vekst i skolen. «Opplæring til demokrati i betydningen gjensidig respekt i fredelig sameksistens var et viktig siktemål» sier Imsen om tradisjonen erfaringslæring (2011, s. 95). Et viktig mål med arbeidet er at studentene *sammen* skal utvikle sitt pedagogiske skjønn som lærere. Prosjektgruppen skal vurdere gruppens samarbeid. Det er viktig for oss at gruppen ser at de øver å være i et lærerkollegium (Se VEDLEGG 1. Kap.4.3.1)

### 3.8 Veiledning av pedagogisk utviklingsprosjekt

Det pedagogiske utviklingsprosjektet veiledes av oss lærere. Veiledningen skjer i hel klasse ved at vi introduserer aksjonslæring, prosessen for prosjektarbeid og gruppeprosesser. I veiledningen til mine prosjektgrupper legger jeg vekt på at de får tilbakemeldinger tidlig i prosessen slik at de skal føle trygghet om at starten er god. Det gjelder særlig problemstillingen og prosjektplan. I veiledningen er jeg opptatt av å uttrykke det som er bra – og hvorfor det er bra - og det som må videreutvikles. Jeg er både lyttende og rådgivende (Gjølterud & Strangstadstuen, 2013).

Veilederen har en viktig rolle ved å introdusere fagspråket for studentene. Fagspråket kan studenten hente i litteraturen, men av erfaring er det ofte vi lærere som må vise veien inn i litteraturen. Jeg støtter meg til Dale som sier at økt bevissthet om egen praksis og grunnlag for å endre den, krever at læreren må delta i dialogene om prosjektet med de fagbegrepene som problemstillingen gjelder (Dale, 1993). Her er eksempler på en tidlig veiledning av en prosjektgruppe. (Flere eksempler på min veiledning i VEDLEGG 2. Kap 4.3.2).

#### Tidlig veiledning med gruppe A. Oktober 2019.

*Fra student, kontaktpersonen for gruppa:* Hei, jeg er kontaktperson for gruppen vår. Her er vårt utkast til problemstilling for gruppen, individuelle utforskingsspørsmål og milepælplan: Problemstilling for gruppen: Hvordan skal undervisningen planlegges for at jeg som lærer føler meg godt forberedt i løpet av undervisningsøkten?

*Tilbakemelding fra Solveig:* Problemstillingen er utforskende. Godt. Og dere har et mål om å føle dere godt forberedt gjennom å sette fokus på hvordan dere planlegger.

### 3.9 Formidler og forteller?

Kanskje har jeg skapt et inntrykk av at jeg ikke 'liker' formidlingspedagogikken? Når jeg veileder oppgaver gir jeg også råd og påbud. I starten er jeg opptatt av at retningslinjene blir fulgt. Når jeg leser en tekst som er kommet lengre, blir jeg mer veiledende ved at jeg stiller åpne spørsmål eller starter en setning som jeg ber om at studentene fullføre (jmf konfluent pedagogikk, (Tveiten, 2013)). Jeg liker å fortelle. Som ansatt i profesjonsutdanning har jeg i kraft av min profesjon en institusjonell makt (Kvalsund, 2003) til å vurdere hvordan jeg formidler noe til studentene. Kvalsund sier videre at det å lytte til autoritetene krever at det er tillit i relasjonen. Måten jeg forsøker å skape tillit på er hver gang å *begrunne* metodene jeg bruker i undervisningen. Jeg vil gjøre begrepene *levende* ved å fortelle om mennesket og samfunnet de oppsto hos. I stedet for bare å fortelle *om* et tema, liker jeg å *modellere* temaet. I forelesning om læringsstrategier, må studentene *bruke* læringsstrategier når de lytter til meg. Her er eksempler på temaer for fortellinger i emnet pedagogikk, der alle ble etterfulgt av ulike former for refleksjon i plenum eller mellom studentene:

- Vygotsky's liv og virke – psykologiens Mozart.
- Læreplanhistorie på 10 minutter, fra de gamle grekerne til i dag.
- Skolens historie fra antikken til i dag. En presentasjon i tekst, sang og bilder.

- Læringsstrategier. (Under denne presentasjon velger studentene i starten hvilken notat-teknikk de vil bruke under lyttingen (skrive gullkorn, to-kolonnenotat, pedagogisk sol, tankekart m.fl.).

### 3.10 Beskrivende tilbakemeldinger, åpne spørsmål

Fra veiledningspedagogikken har jeg erfart betydningen av å gi og få beskrivende tilbakemeldinger. Slike tilbakemeldinger skal bidra til at den som får tilbakemeldingen skal møtes med aksept og inviteres til selv å finne mulige veier videre, jmf Carl Rogers. Tidlig i studiet arrangerer jeg og en kollega (her kollega Edvin Østergaard) et rollespill der jeg som lærerstudent skal øve meg på instruksjon ved å vise hvordan knyte elektrikerknuten. Våre lærerstudenter skal observere og gi meg tilbakemeldinger etter instruksjonen. En gruppe gir meg *beskrivende tilbakemeldinger* om det jeg gjør og sier (1), en annen gruppe *stiller åpne spørsmål* (2) og en tredje gruppe *gir meg råd* (3). Ettersom jeg får tilbakemeldinger drøfter vi om beskrivelsene er beskrivende eller vurderende, om de åpne spørsmålene er åpne eller ikke. Jeg forteller dem at det føles godt og gir stolthet å selv finne en bedre måte å instruere på. Det å gi råd er det enkleste, men etter å ha mottatt mange gode råd, føler jeg meg noe nedtrykt og at det synes å være lang vei for meg å bli en god instruktør. Min kollega avslutter med betydningen av å øve evnen til observasjon. Det er den *konkrete hendelen* som skal beskrives så presist som mulig, som et speil for meg slik at jeg kan se hva som virkelig hendte. Det er godt å høre hvordan studentene utpå høsten bruker begrepet *åpne spørsmål* og at de forteller at de øver på det i praksisopplæringen.

### 3.11 Ufullstendige setninger

Allerede i mitt første møte med studentene ber jeg dem om å fullføre ufullstendige setninger. Dette skal gjøres skriftlig. Deretter deler jeg dem inn i små grupper hvor de leser opp og lytter til hverandres setninger. Disse setningene er knyttet til et faglig tema eller en oppgave de står overfor. Da vi høsten 2019 introduserte hvilke arbeidsformer vi bruker i studiet, ba jeg først studentene om å fullføre setningen «Et læringsfellesskap er for meg ....». De lyttet til hverandres setninger. I plenum etterpå ber jeg de om å rekke opp handa, som fikk nye ideer eller tanker om hva et læringsfellesskap kan være. Flertallet rekker opp handa. Etterpå berømmer jeg studentene for å ha inspirert hverandre. Jeg begrunner det å skrive setningen, dele den og gi tilbakemelding, med at de slik utvider sine faglig og sosiale perspektiver som lærer. Dette knytter jeg til begrepet den *proksimale utviklingssonen* i sosiokulturell læringsteori hos Vygotskij (2001). Selve metoden, å fullføre påbegynte setninger, er forankret i konfluent pedagogikk (Tveiten, 2013). Dette er eksemplet på en induktiv inngang til læreprosesser som er et kjennetegn ved våre lærerutdanninger. Ei prosjektgruppe i siste studieår undersøkte ulike metoder for å dokumentere elevenes syn på samarbeid. Gruppen skriver: *Ufullstendige setninger var en metode som flere av oss opplevde ga mye informasjon.*

Før praksisopplæringen er ofte mange av studentene spente eller engstelige. Jeg inviterer studentene til å forberede seg til det første møtet med praksislærer. Opplegget kalles å *gjøre praksislærer god*. Jeg innleder med å si at i all veiledning starter veileder med åpne

spørsmål om hva som er den andres behov (Kvalsund (2003)). Det er disse behovene som gir praksislærer innspill til hva han/hun skal ha i fokus i samtalen med studenten. Setningen er:

*Mine erfaringer er ..*

*Det jeg har behov for støtte til er ..*

*Det jeg ønsker å øve/utforske er ..*

*Det jeg gleder meg til er ...*

Når studentene leser opp setningene for hverandre, kan de også få mot til å skrive noe de ellers ikke ville gjort. De blir styrket av det å dele med andre. I NMBU-evalueringen av emnet praksisopplæring (PPRA) skrev en student våren 2020:

*Ting som bør beholdast: God informasjon om både forventningar vi skal ha til oss sjølv, om kommunikasjon med praksislærar, korleis vi skulle forberede oss, kva vi kunne forvente av praksisstad og kva vi og kva vi gjer viss noko ikkje fungerer. Det syntest eg var viktig informasjon å ha med seg.*

### 3.12 Skrivekameratordningen

Skrivekameratordningen opprettet Lefdal og jeg i 2010. Vi erfarte at særlig studenter med norsk som andre språk, men også studenter med skrive- og lesevaner, slet med å uttrykke seg skriftlig. Ordningen har nå eksistert i 10 år og studentene setter pris på den (Klevenberg, Lefdal, & Strangstadstuen, 2011; Strangstadstuen & Iversen, 2012; Strangstadstuen, 2014). Ordningen blir presentert i starten av studiet og hver høst danner studentene om lag fem par, hvor hvert par består av en *skriver* og en *skrivekamerat*. Det å lede ordningen ser jeg som en prosess i form av veiledningens faser (Tveiten, 2013). Jeg lager jeg et kort notat og inviterer til et møte (*planlegging*). I *oppstarten* ber jeg alle om å fortelle hva de forventer av ordningen. Selve *arbeidsfasen* foregår i hvert par. I *avslutningsfasen* samles alle og de uttrykker hva ordningen har betydd for dem. Det er viktig at skriverne erfarer at det er flere som sliter og at de hadde nytten av hjelpen. Like viktig er det å høre at også skrivekameratene får nye ideer til sine oppgaver og at får øvd det å veilede. Aller skriver en rapport, som en *refleksjonsfase* (Strangstadstuen, 2017)

I utforskningen av *skrivekameratordningen* sammen med kolleger ved Høgskolen i Østfold, knyttet vi ordningen til den nasjonale satsingen om *mangfoldperspektivet* i utdanningene. Dette førte meg til filosofene Hannah Arendt (Arendt, 1958) og Gert J.J. Biesta (Biesta, 2014). De legger til grunn at mangfold, ved at hver av oss som individer bringer noe nytt inn i verden, er grunnleggende for læring, utvikling og samhandling. Et premiss er at vi *responderer* på hverandres initiativ, gjennom å forsøke å forstå ståstedet til den andre. Slik kan perspektivutvidelse skje og nye handlinger oppstå. Denne responsen ser jeg kan knyttes til *aktiv lytting* ved at fokuset er på den andre (Rogers C. , 1961). Det dreier seg om å ikke være likegyldig, selv om jeg antar at vår likegyldighet ofte ikke er bevisst. Når skrivekameratordningen (som jeg er tilrettelegger for) gjør at to studenter fra to ulike språk-kulturer setter seg ned og utforsker en tekst sammen, møtes også to mennesker med hver sin *identitet*. I dette møtet rapporterer begge om at de lærer noe av hverandre, begges *selvbilder* har fått en ny pregning. Identiteten utvides; «jeg tør nå å spørre om hjelp til å skrive bedre norsk», eller «jeg har øvd det å veilede». Slike peer-aktiviteter mener jeg kan hemme tendenser til

*andregjøring*. Begrepene i setningene foran har jeg hentet fra samarbeidet med kollega Guðrún Jónsdóttir når vi har undervist i temaet mangfold. Dette er et viktig og komplekst tema som jeg, og våre studenter, trenger mer innsikt i.

### 3.13 Evaluering av samlinger i emnet og av hele emnet

Vi evaluerer hver ukesamling i PPU og LUR. Evalueringen dreier seg om måloppnåelse, innhold og arbeidsformer. I VEDLEGG 4b), (kap 4.4.2) vises en evaluering som starter med ufullstendige setninger. Kollega Guðrún Jónsdóttir og jeg ledet og laget evalueringsopplegget for samlingen i uke 39, 2019. Studentenes svar ble denne gangen oppsummert av meg. Det jeg ser i oppsummeringen er at setningene innbyr til ærlighet. Videre dreier setningen seg om studentenes erfaringer før og under undervisningen, ikke om lærerens undervisning. Studentene samtalte om setningene i prosjektgruppene før de skrev dem ned. På den måten er individuelle erfaringer og syn drøftet – vi kan lese gruppens felles refleksjon. NMBU's emneevaluering våren 2020 for emnet PPPE viser god tilfredshet med emnet. Dette vises i deres svar på spørsmålet:

*Alt i alt, hvor tilfreds er du med emnet?* (VEDLEGG 4a, kap 4.4.2)

### 3.14 Evaluering av egen undervisning

Min forskning er nært knyttet til min undervisning, se referanselisten kap. 2.9. På denne måten har jeg hatt som plan å sette min undervisning under et kritisk lys for å utforske den. Jeg har søkt etter forbedringer og ikke minst dannet meg et stødigere teoretisk og verdimelessig grunnlag for hva jeg underviser i og hvordan jeg gjør det. Kolleger og studenter har vært mine medforskere i dette arbeidet. En viktig start var det samarbeidende aksjonsforskningsprosjektet ved Seksjon for læring og lærerutdanning (SLL) i årene 2005-2010) (Strangstadstuen, 2011) . I prosjektet bidro studentene med innspill til forbedringer av min undervisning, og jeg fikk økt forståelse for mine kollegers læringssyn. Dette økte min anerkjennelse og respekt for studentene og kollegene og inspirerte meg som veileder (Gjötterud, Strangstadstuen, & Krogh, 2017). I tillegg har jeg møtt forskere som har gitt meg nye perspektiver i det internasjonale *The Collaborative Action Research Network* (CARN).

### 3.15 Vurdering av lærerstudentenes skikkethet

Innsikt i veiledningsferdigheter har vært avgjørende i rollen jeg har hatt som institusjonsansvarlig for skikkethetsvurderinger i lærerutdanningene ved universitetet. I slike vurderinger trenger vi å balansere hensynet til studenten med hensynet til studentens nåværende og framtidige elever. Dette krever at vi er lyttende til studentens erfaringer og opplevelser, samtidig som vi er tydelig på hvilke krav studieprogrammet stiller til en framtidig lærer. Det er et mål for alle disse samtalene at studenten skal oppleve å bli møtt med respekt og omsorg, selv om det ender med at studiet må avbrytes. I dette arbeidet har jeg samarbeidet nært med studierådgiver og seksjonsleder. Prosedyrene for hvordan vi møter studentene og dokumenterer handlingsforløp er nedfelt i egen forskrift, <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-30-859> . Videre følger saksbehandlingen forvaltningsloven for å sikre rettsvernet til studenten.



### 3.16 Emnet pedagogikk. Etterord

Emnet pedagogikk i PPU og LUR er tett knyttet til opplæringsloven med forskrift og til nasjonale retningslinjer for lærerutdanningene og emnet. Emnet er stort, med en kjerne som «*omfatter perspektiver på hvordan oppdragelse og undervisning kan bidra til elevenes faglige, sosiale og personlige læring, utvikling og danning*». ( (NMBU, 2018)

Jeg opplever at vi som underviser i pedagogikk legger til rette for studentsentrerte, samarbeidende og utforskende arbeidsformer. Disse arbeidsformene er sentrale, ikke minst fordi de kan speiles i målene i «*Opplæringens verdigrunnlag i Ny overordnet del av læreplanen*» (Regjeringen, 2017). Begreper i denne nye læreplanen gjenkjenner jeg i emnet pedagogikk: Vi legger til rette for at alle studentene ytrer seg og responderer på hverandres ytringer. Slik viser studentene helt fra starten av studiet en flik av sin identitet. Gjennom disse erfaringene opplever studentene at de preges av andres ytringer, både medstudenter og lærere. De kan oppleve at mangfoldet av ytringer bidrar til nye tanker, som er grunnlag skapende prosesser. Vi legger til rette for at alle medvirker, noe jeg ser som et prinsipp for utdanning som demokratisk virksomhet. Målet er at studentene skal føle selvverd og oppdage andres verd. Studentene framhever i NMBU's emneevalueringen (2019-2020) at de har satt pris på å arbeide i grupper, ikke minst samarbeidet i pedagogisk utviklingsprosjektet.

En utfordring som jeg mener kan bidra til videre utvikling av emnet er at vi som underviser i pedagogikk samarbeider med praksislærerne i skolene om studentenes pedagogiske utviklingsprosjekter. Som lærerutdannere er vi gjennom den nasjonale strategien «*Lærerutdanning 2025*» (Kunnskapsdepartementet u.å.) forpliktet til å inngå partnerskap mellom skolene og universitetene om lærerutdanningene. Det er universitetene som har ansvaret for å initiere dette samarbeidet som tradisjonelt har vært knyttet til praksisopplæringen. Et mål i strategien er:

*Samarbeid med hovedfokus på læreprofesjonenes kjerneoppgaver og samfunnsmandat.*

På campus kan vi i noen grad legge til rette for undervisning om og for lærerens kjerneoppgaver. Men det er bare skolen som kan bidra med en autentisk læringsarena. Studentene gir uttrykk for at det er viktig at vi kommer på praksisbesøk til skolen. En student skriver dette om betydningen av emnet praksisopplæring (Evalueringen av emnet praksisopplæring 2019-2020):

*Å få øvd på undervisning. Det er bra med praksislærer og praksispartner som kan gi tilbakemelding. Veldig nyttig med besøk av NMBU lærer! Læreren ute i skolen må ha fokus på realistiske timer og har sin stil, mens lærere fra NMBU er mer "idealistiske" og har mer fokus på hvordan undervisning kan være.*

Denne studenten anerkjenner ulikheten mellom og betydningen av de to arenaene. Jeg mener at lærerstudenten har behov for veiledere fra begge arenaene; skolen og campus. Vi

gir, fra ulike ståsted, hvert vårt bidrag til studentene i lærerutdanningene. Det 'idealistiske' mener jeg består av to grunnleggende elementer; øving i nøkkelkvalifikasjonen samarbeid og det å tilegne seg et rikt og relevant begrepsapparat for å kunne tenke, snakke og utvikle sin lærerpraksis. En annen student skriver om hva som kan forbedre emnet pedagogikk (NMBU-emneevaluering våren 2020):

«Litt mer struktur, og litt mer om *hverdagen som lærer*».

Et tettere samarbeid om studentenes oppgaver kan også gi bedre sammenheng i studiet.

I det pedagogiske utviklingsprosjektet øver studentene evnen til å utforske og videreutvikle sin praksis gjennom aksjonslæring. Denne aksjonslæringen foregår i deres praksis på skolene. Praksislærer får ofte rollen som observatør når studenten tester ut noe i sin undervisning. Men praksislærer er ikke involvert i planlegging og vurdering av prosjektene. Ny forskning om samarbeid i lærerutdanningene viser nettopp til betydningen av et slikt samarbeid:

*Vi har også eksempler på at lærerstudenter gjennomfører aksjonsforskning som relateres til utdanningsprogrammet («parallell inquiry»). Begge inngangene viser lovende tendenser i materialet, og det er mulig at samarbeid om å utforske problemstillinger i praksis som er relatert til undervisning i fag kan være en kvalitetsdriver i praksisopplæring. (Munthe, Ruud, & Malmo, 2020, s. 71)*

Jeg påstår at vi har et godt grunnlag for et tettere samarbeid med våre partnerskapsskoler om det pedagogiske utviklingsprosjektet. Grunnlaget består av samarbeidet i faggruppen pedagogikk og hvordan vi tilrettelegger for studentenes arbeid med det pedagogiske utviklingsprosjektet i praksisopplæringen. Jeg velger å avslutte med et utsagn fra en student, hentet fra NMBU-evalueringen av emnet praksisopplæring våren 2020:

*Praksiserfaringa og prosjekter gjennomført i desse har vore avgjerande for mi utvikling som lærar. Rettleiing, skular og rettleiarar har vore formidable.*

#### **Takk til kollegene i faggruppen pedagogikk:**

- Guðrún Jónsdóttir for å ha lest denne søknaden og gitt meg tilbakemeldinger, uten silkehansker. Vi har et godt samarbeid der hun bidrar med nye ideer og temaer, i tillegg til glede og latter.
- Erling Krogh har deltatt med konstruktive innspill i alle møter, godt fundert i sitt humanistiske menneskesyn. Av ham har jeg lært å synge sammen med studenten.
- Knut Omholt er en glede å samarbeide med. Han er rolig og trygg når han utfordrer studentene til å uttrykke sine erfaringer med ord, estetisk, kropp og handlinger.
- Hans Erik Lefdal som har ledet seksjonen i 23 år, med fokus både på nasjonal U&H-politikk, strategiske satsninger nasjonalt og vårt konkrete undervisningsarbeid. Han er en gründer. Vi var 2 kolleger i 1997, nå er vi 35. I de mange møtene vi har hatt med studenter som det er reist tvil om (skikkethet) har han modellert for meg hvordan være lyttende, direkte og empatisk.
- Sigrid Gjøtterud har med sin åpenhet og utforskende væremåte bidratt i stor grad til min utvikling som lærer, forsker og med-menneske.