

OsloMet

Profileringsdokument

Tuva Bjørkvold

Tuva Bjørkvold

21.01.2023

7425 ord

Innholdsfortegnelse

Innledning	2
DEL I: PEDAGOGISK PROFILERINGSDOKUMENT	2
Pedagogisk CV	2
Syn på undervisning og læring	4
Undervisningsrepertouar	5
Studentaktive undervisnings- og læringsformer	6
Digitale undervisnings- og læringsformer	9
Utvikling av utdannings- og undervisningskvalitet	10
Grunnleggende ferdigheter med vekt på metode	10
Begynneropplæring videreutdanning	11
Fagovergripende perspektiver på master i begynneropplæring	14
Dokumentert pedagogisk utviklingsarbeid, inkludert utvikling av læremidler	15
Entreprenøriell masteroppgave	15
Det reflekterte tilbakeblikk	18
Det reflekterte framsyn	19
Avsluttende kommentar	21
Kilder	21
DEL II - VEDLEGG	FEIL! BOKMERKE ER IKKE DEFINERT.
Vedlegg 1 – Dokumentert grunnleggende kunnskap i undervisning og veiledning	Feil! Bokmerke er ikke definert.
Vedlegg 2 – Uttalelse fra leder	Feil! Bokmerke er ikke definert.
Vedlegg 3 – Uttalelser fra kolleger	Feil! Bokmerke er ikke definert.
Vedlegg 4 – Uttalelser fra studenter	Feil! Bokmerke er ikke definert.
Vedlegg 5 – Fagplan Grunnleggende ferdigheter med vekt på metode	Feil! Bokmerke er ikke definert.
Vedlegg 6 – Fagplan Begynneropplæring videreutdanning	Feil! Bokmerke er ikke definert.
Vedlegg 7 – Emneplan Begynneropplæring emne 3 – Fagovergripende perspektiver	Feil! Bokmerke er ikke definert.
Vedlegg 8 – Sensorveiledning entreprenøriell masteroppgave	Feil! Bokmerke er ikke definert.
Vedlegg 9 – Artikkel «Universitetsfaget begynneropplæring – slik videreutdanningsstudenter framstiller det»	Feil! Bokmerke er ikke definert.

Innledning

Å være lærer definerer meg som person. Jeg har en sterk driv til å gjøre fagstoff relevant og å legge til rette for at elever og studenter selv kan utforske faglige utfordringer. Som tidligere lærer i barneskolen og nå som lærerutdanner, har jeg alltid ment at eleven er skolens viktigste ressurs. Det samme gjelder på universitetet. Uten studentene er vi som universitet sørgelig lite verd. Samtidig er en dyktig lærer avgjørende for at studentene skal tilegne seg fag og profesjon. Min utfordring er å gjøre dette på en måte så kunnskapen og kompetansen kan sitte utover eksamen, utover endt utdanning og også inn i lærergjærningen. Jeg vil med dette profileringsdokumentet vise min utvikling og bevisste tilnærming til jobben som underviser ved OsloMet.

Jeg har strukturert dokumentet så mitt syn på læring fungerer som et bakteppe for både undervisningsrepertouar, utvikling av utdanningskvalitet og dokumentert pedagogisk utviklingsarbeid. Underveis i disse delene har jeg inkludert andres vurderinger som er relevante med tanke på de ulike temaene som blir berørt. Jeg har inkludert utviklingsarbeid fra tiden jeg startet i lærerutdanningen, 2010, men forskning bare etter jeg disputerte i 2018.

Del I: Pedagogisk profileringsdokument

Pedagogisk CV

Jeg har vært ansatt ved OsloMet siden 2010, først som høgskolelektor på den daværende Høgskolen i Oslo og Akershus, deretter som stipendiat med pliktarbeid fra 2013 og fra 2018 til dags dato som førsteamanuensis (30 % forskning og 70 % undervisning). I hele perioden har jeg vært tilknyttet Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, Institutt for grunnskole – og faglærerutdanning, i norskseksjonen. All min undervisning har vært på grunnskolelærerutdanning 1-7, dvs. for lærere som utdanner seg for barnetrinnet. Før jeg startet i lærerutdanningen, var jeg ansatt ti år i barneskolen. Jeg har min pedagogiske

utdanning fra allmennlærerstudier, master i norskdidaktikk og doktorgrad innen utdanningsforskning (Bjørkvold, 2018) (Vedlegg 1). Min grunnleggende pedagogiske universitets- og høgskolepedagogiske basiskompetanse har jeg utviklet ved å bygge på min pedagogiske utdanning, og videreutviklet ved å jobbe systematisk med å planlegge for universitetsnivå med studentenes læring i tankene. I 2020 ble jeg tatt opp ved programmet for Fremragende Formidling ved OsloMet, på bakgrunn av god formidlingsevne av forskning på universitetsnivå (Vedlegg 1). Videre har jeg drevet FoU-basert undervisning, som jeg dokumenterer videre i profileringsdokumentet. Min stilling består primært av å drive forskningsbasert undervisning, så totalt er min realkompetanse, etter 12 år som underviser og forsker i lærerutdanningen, samt formelle kompetanse gjennom utdanning, tilsvarende den basiskompetansen som kreves på universitetsnivå.

Tabell 1 viser hvilke fag og emner jeg har undervist på, i betydelig grad, bekreftet av leder (Vedlegg 2). I fagene som er merket med fet skrift, har jeg stått bak fagutvikling og innovasjon. Det er disse jeg framhever når det gjelder pedagogisk utviklingsarbeid.

Tabell 1 Oversikt over kurs der Bjørkvold har hatt betydelig undervisning

Fag	Tidsperiode	Rolle
Grunnleggende lesing, skrivning og regning	2010-2013 2018-2019	Lærer, fagansvarlig 2011-2013 + 2018-2019
Norsk fordypning for barneskolen (Norsk 2) i allmennlærerutdanning	2010-2013	Lærer, fagansvarlig 2011-2012
Norsk grunnutdanning (Norsk 1) i allmennlærerutdanning	2010-2012	Lærer, fagansvarlig 2011-2012
Grunnleggende ferdigheter med vekt på metode	2013-2015	Fagansvarlig, fagutvikler
Begynneropplæring videreutdanning	2016 - 2022	Lærer, fagansvarlig 2017-2022, fagutvikler
Norsk 2 i grunnskolelærerutdanning	2018-2020	Fagansvarlig, 2019-2020
Master i begynneropplæring, Emne 1	2020	Fagansvarlig
Formatet Entreprenøriell masteroppgave	2019-dd	Fagutvikler
Master i begynneropplæring, Emne 3	2021-dd	Fagansvarlig, fagutvikler

Begynneropplæring som universitetsfag er mitt fremste satsingsområde innen undervisning, men også innen forskning. Jeg har undervist grunnstudenter i norsk og norsk fordypning, masterstudenter og videreutdanningsstudenter i begynneropplæring. Jeg er leder av forskningsgruppa Begynneropplæring sammen med Ingvill Krogstad Svanes, og har flere forskningsprosjekter knyttet til undervisning på universitetsnivå innen dette fagfeltet (Bjørkvold et al., 2021) (Vedlegg 9 , 10). Jeg kommer tilbake til disse.

I tillegg til veiledning knyttet til de ulike kursene jeg har undervist på, både individuelt, i grupper, digitalt og fysisk, har jeg veiledet ca. 14 masterstudenter i begynneropplæring og norsk. Jeg har veiledet studenter på bakgrunn i min metodekompetanse, særlig pedagogisk designforskning og klasseromsforskning.

Syn på undervisning og læring

Mitt pedagogiske grunnsyn bygger på Dewey (2000) ved at jeg tenker læring tar utgangspunkt i en erfaring som må være relevant og meningsfull for den som skal lære, og at læringen kun vil få en varig betydning om en reflekterer rundt det en opplever, i et konstruktivt og trygt læringsmiljø. Fordi grunnskolelærerutdanningen er en profesjonsutdanning, mener jeg det er av særlig betydning å forankre undervisningen i den praksisen studentene utdannes til. I mitt tilfelle er dette særlig begynneropplæringen, preget av elever som går over fra en friere barnehagetilværelse til en skolehverdag som i større grad er preget av rammer, læringsforventninger og en ny rolle som elev (Palm & Michaelsen, 2018). I mitt virke er det derfor essensielt at studentene får egne erfaringer med hvordan det kan være å være i en elevrolle, og å modellere forskningsbasert undervisning som skal være variert og læringsfremmende for de yngste elevene. Den doble læringen, både å kunne være i elev- og lærerrolle i utdanningen, mener jeg vil bidra til det Dewey (2001) kaller å psykologisere termer, å få kroppslig erfaring med teori og danne egne forestillinger av dette. Det sies at all læring er kroppslig, hjernen er ikke alene (Dahl, 2021), og jeg mener dette gjelder for oss alle, ikke bare barn, men også studenter og vi som underviser dem.

Inndelingen i vitenskapsfag og skolefag er gjort av mennesker for å rasjonalisere og systematisere kunnskapen, de er ikke gitt eller noe som er «naturlig» (Dewey, 2001). Barnets

møte med skole, der fag blir en viktig del av organiseringen, kan virke fremmedgjørende. Skolens språk, denne sekundærdiskursen av fagbegreper og termer tilknyttet skolekulturen, bryter ofte med det kompetente barnet som kommer til skolen, med sin hverdagslige primærdiskurs (Gee, 2015; Haug, 2015). Denne spenningen er sentralt når en jobber med begynneropplæring. Jeg har gått en lang vei og streber videre mot at fagene vi tilbyr på grunnskoleutdanningen som omhandler begynneropplæring, nettopp skal ta opp i seg barnets måte å lære på; fagovergripende, lekende, med både kropp og hode (Cobb, 1959). Derfor jobber jeg med å utvikle begynneropplæringsemner i utdanningen som ikke er fagdelte, men der vitenskapsfagene samarbeider om ett samlende mål – utdanning for lærere som skal kunne møte barnet i en barnetilpasset skole.

En annen hjørnestein i mitt pedagogiske grunnsyn er at jeg mener lærerens oppgave er å gjøre innholdet i undervisningen relevant for studentgruppa. Denne tekningen er hentet fra den tyske didaktikktradisjonen (Westbury et al., 2000) som framhever at undervisning er et samspill mellom lærer – innhold – elev/student som alltid vil variere, fra gang til gang. Læreren har autonomi til å tilpasse lærestoffet så det vil engasjere studentene, men samtidig har studenten autonomi til læring. Er det ikke villighet hos studenten til å lære, vil hen heller ikke lære noe. Det avgjørende i om undervisningen er vellykket, er hva hver og en av studentene sitter igjen med etter undervisningen (Hudson, 2002). Derfor legger jeg stor vekt på å engasjere, aktivere, eksemplifisere og noen ganger provosere studentene gjennom praksisnære eksempler i alle undervisningsgangene jeg gjennomfører. Jeg jobber for at min undervisning skal få i gang tanker og sette spor hos studentene, ved at de aktivt blir oppfordret til å ta stilling, delta, være fysisk aktive, gjennomføre en diskusjon eller dramatisering som er i tråd med dagens faglige innhold (Bjerke et al., 2021). Jeg vil i det videre vise noe av mitt undervisningsrepertouar.

Undervisningsrepertouar

I min undervisning er det noen prinsipper jeg alltid bruker i undervisningen. For det første har jeg en interessevekkende oppstart, som setter dagens tema inn i en relevant sammenheng. Jeg kopler dermed på både følelser og aktiverer forforståelse, sentralt for læring (Immordino-Yang et al., 2016). For det andre har jeg alltid en praktisk tilnærming, som egner seg for målgruppa jeg underviser for, som begynneropplæringsleven, men

tilpasset i nivå til studentnivået. Jeg psykologiserer dermed termene (Dewey, 2000). For det tredje bruker jeg varierte metoder for at studentene skal bruke teorien til de ulike øktene aktivt, ikke kun lytte til min forelesning. Jeg har hatt storforelesninger for flere hundre studenter, klasse- og seminarundervisning, digital og hybrid undervisning.

Jeg ønsker å kople andres vurdering av meg som underviser til både undervisningsrepertouar og utvikling av utdanning og pedagogisk utviklingsarbeid, da jeg mener dette understøtter hvordan min praksis kan fungere i møte med studenter. Her er tilbakemelding fra studenter i videreutdanning i begynneropplæring som kommenterer min overordnede tilnærming til undervisning:

I forelesningene til Tuva lærer vi mye gjennom erfaring. Vi får som regel oppgaver hvor vi blir utfordret på å gjennomføre og sette oss inn i situasjonen til en tenkt elev eller elevgruppe. Oppgavene som blir gitt har som oftest stor overføringsverdi til eget arbeid på skole. Både med tanke på hvordan elever løser oppgaver, men også hvordan de kan oppleve arbeidet. Dette er svært bevisstgjørende for egen praksis på skolen. Metodene og arbeidsmåtene hun bruker i undervisningen, kan vi ta med oss direkte inn i klasserommet i egen arbeidshverdag (Vedlegg 4).

Tilbakemeldinger som det over underbygger at min tilnærming gjennom å lære gjennom erfaring er til stor nytte for studentene. Studentene trekker fram at det er bevisstgjørende for egen praksis, og jeg ønsker derfor å videreutvikle denne tilnærmingen i min undervisning.

Studentaktive undervisnings- og læringsformer

Jeg bruker ofte lærer i rolle (Sæbø, 2016) for å vise både hvordan en kan jobbe med elever i begynneropplæringen, men også for å la studentene oppleve ulike aspekter ved skolen. En gang kledte jeg meg i en streng formell drakt, og gikk i rolle som en romforsker som skulle sjekke om studentene var verdige å dra til planeten Kepler. Her måtte de lære et fiktivt skriftspråk, og ble testet i dette. Hensikten var å problematisere testkulturen i skolen, og la studentene gjøre dette gjennom erfaring. En student på master i begynneropplæring skriver dette om aktiviteten:

Det er noen øyeblikk fra studiet hvor jeg har hatt skikkelige aha-opplevelser, og Tuva står for flere av disse. En gang kom hun inn i klasserommet som en streng og autoritær rekrutteringsansvarlig for en romferd, et opplegg som egentlig handlet om hvor skummelt og stressende det er for elever å gjennomføre tester i skolen. I denne timen ble alle studentene dratt inn i universet hun skapte, og hun evnet å få oss til å føle oss like små som de små må føle seg. Dette står igjen for meg som en av de beste øktene på studiet. Det er veldig imponerende at Tuva klarer å ta oss med inn i leken på den måten hun gjør. Ofte tror jeg det er litt ukomfortabelt for studentene det første minuttet, fordi mange er vant til å kunne gjemme seg bort å ikke delta. Men Tuva står veldig kompromissløst i den rollen hun spiller og viser studentene at det er lov og gøy å gå «all in». (Vedlegg 4).

Tilbakemeldingen fra dette studenten bekrefter at min satsing på å gå inn i rolle i undervisningen skaper sterke opplevelser og læring via andre kanaler enn bare det rent kognitive. Studenten framhever at «det er log og gøy å gå 'all in'», noe jeg tar med meg videre i min undervisning og ønsker å formidle til studentene som framtidige lærere også.

Et annet praktisk grep jeg har benyttet meg av er å bruke kjøkkenet som en inngang til å jobbe med lesing, skriving, regning, muntlighet og flerspråklighet. Alle studentene har jobbet praktisk med matlaging, men knyttet til å gjøre læring relevant for elevene. For eksempel har jeg plutselig snakket tysk, forklart hvordan en matrett skal lages uten kroppsspråk, og bedt studentene snakke sammen om hva de skal gjøre. Deretter har jeg forklart igjen på tysk, men denne gangen med å lage retten. Studentene har deretter laget retten ut fra det de har skjønt i felleskap. Vi har så sammen koplet til teori og reflektert rundt flerspråklighet, opplevelsen av hvor viktig konkretisering og modellering er, at det er viktig å samarbeide for å forstå, at det kan være vanskelig å vite hva en skal legge merke til, og at det å ikke skjønne så mange av ordene er hverdagen til mange elever i skolen. Her skriver noen studenter fra master i begynneropplæring om arbeid på kjøkkenet:

Du inspirerer oss til å ta inn begynneropplæring i alle fag med lek og praksis. Vi husker spesielt godt undervisningen vi hadde på skolekjøkkenet da du trakk inn matte og engelsk i matlagingen. Vi husker også veldig godt da du gikk inn i rolle som klatremus fra hakkebakkeskogen, som en inngangsport til undervisningseksempel om argumentasjon. Når du trekker inn så mange gode praktiske eksempler i

undervisningen, gjør det at vi husker forelesningene dine godt og har lyst å ta i bruk de samme eksemplene i egen undervisning. Du er også flink til å forklare fagstoff på en lett og forståelig måte, uten at det blir svevende (Vedlegg 4).

Studentene framhever at jeg trekker inn praktiske eksempler og forklarer fagstoff på en lett og forståelig måte. Dette tar jeg med meg videre, jeg vil stadig utvikle meg i å bli enda bedre på å knytte de praktiske grepene jeg viser til teori, så studentene får flere knagger å henge sin forståelse på.

Nå jeg underviser i nærlesing av vitenskapelige artikler, jobber jeg for et læringsmiljø der jeg inviterer studentene til å bruke egen forforståelse og stille spørsmål. Jeg bruker samtalemåter som kjennetegner et dialogisk klasserom, med anerkjennelse av og interesse studentenes innspill, samt å legge vekt på begrunnelser og videreutvikling av forståelse (Bahktin, 1981). Jeg jobber for det Wegerif kaller en utforskende samtale, der stadig nye perspektiver trekkes inn og det er rom for et mangold av innspill (Wegerif, 2011). Dette trekker studenter fra master i begynneropplæring fram.

De gangene vi gjennomgår forskningsartikler i undervisning gjør Tuva innholdet veldig tydelig og lett å forstå, og relevant å koble til det vi erfarer i praksis. Jeg opplever også Tuva som en foreleser det er lett å ta kontakt med, som engasjerer seg for studentene sine og heier oss frem. I Tuvas timer er terskelen lav for å stille spørsmål, og jeg går gjerne opp til henne i etterkant av timen hvis jeg har noe på hjertet. Det tror jeg vitner om en foreleser som er på studentenes plan og faktisk interesserer seg for å gi oss det beste – som vi får. (Vedlegg 4)

Studenten framhever her at jeg er lett å ta kontakt med, og er på studentenes plan. Det er en tilbakemelding jeg tar til meg, at jeg da treffer målgruppa godt og kommer studentene i møte. For eksempel lærer jeg meg navn på studenter, følger opp spørsmål i undervisning og på e-post raskt og framhever at ingen spørsmål er for enkle. Jeg vil møte studentene med respekt, og hjelpe dem der de er.

Jeg skrevet to kapitler i en grunnbok for lærerutdanningen i norsk (Bjørkvold, 2021). I kapitlet «Arbeidsmåter i begynneropplæringen» formidler jeg elevaktive tilnærminger som skaper behov for skriving, lesing og muntlighet for de yngste elevene gjennom blant annet utforskende arbeidsmåter, språkleker, bildebøker, drama og sang. Språklig bevissthet blir

satt inn i en praksisnær kontekst, og koplet til relevant teori. Dette grepet, som jeg i kapitlet skriver om, preger også min undervisningspraksis og viser mitt undervisningsrepertouar.

Digitale undervisnings- og læringsformer

Innen pedagogisk digital kompetanse har jeg særlig jobbet med utvikling av studentaktive og praksisrelevante arbeidskrav. Det er en grunntanke i min pedagogiske grunntanke at studentene må ha praktisk kjennskap til digitale tilnærminger for at de selv skal kunne implementere disse i skolen. Videre må en også legge til rette for refleksjon rundt tilnærmingene og anledning til erfaringsdeling. I alle eksemplene er idéene mine, jeg har drøftet dem med kolleger og jeg har samarbeidet med seksjon for digital kompetanse om opplæring i den tekniske opplæringen ved arbeidskravene som har foregått både på nettbrett og datamaskin.

Jeg vil vise to arbeidskrav videreutdanningsstudenter i begynneropplæring, dvs. lærere som jobber på 1. -4. tinn og studerer 50 % ved siden av har gjennomført i flere år (Vedlegg 6). Studentene laget en digital historiefortelling av et undervisningsopplegg de har gjennomført der de skulle anvende lekende tilnærminger til læring i norsk og matematikk i praksis. I arbeidet planla studentene en systematisk observasjon, fulgte etiske retningslinjer når det gjelder personvern og samlet informasjon på grunnlag av en problemstilling. Sluttresultatet skulle bli en digital historiefortelling med bilder og video fra praksis, teoribasert muntlig refleksjon knyttet til relevant teori der alle måtte være aktive. Disse digitale ressursene ble senere brukt i gruppebasert undervisning, for å få en bredere forståelse både av lekende tilnærminger og begynnende FoU-arbeid. Hensikten med å velge digital historiefortelling som format er at denne presentasjonsformen også egner seg for elever de første årene i skolen. Den er primært muntlig og visuell, er enkel teknisk å gjennomføre på nettbrett eller datamaskiner med videofunksjon og kan tilpasses ulike fag og elevgrupper. Læringen til studentene ble dermed dobbel, både egen kompetanseutvikling pedagogisk innen begynneropplæring og digitalt for egen og potensielt for elevers del.

Det andre digitale arbeidskravet for videreutdanningsstudenter handlet om å gjøre en multimodal analyse, dvs. en analyse av hvordan ulike betydningskomponenter som verbaltekst, bilder, illustrasjoner, grafer, lyd, video og animasjon, spiller sammen i en selvvalgt og nyere digital ressurs i norsk- og/eller matematikkfaget. Den multimodale

analysen skulle samtidig koples til fagdidaktisk teori om grunnleggende lese- og skriveopplæring eller matematikkopplæring, samt pedagogisk teori om motivasjon og læring. Resultatet skulle framstilles i form av en brosjyre, der nettopp kunnskap om modaliteter, fagdidaktikk og pedagogikk skulle framkomme. Også her var innholdet valgt med omhu, en grundig analyse av digitale ressurser som er aktuelt i skolehverdagen, samt at presentasjonsformen, en brosjyre som omfatter kun et brettet A4-ark, er en egnet framstillingsform av sakprosa for elever i begynneropplæringen.

Utvikling av utdannings- og undervisningskvalitet

Det er tre emner jeg har utviklet som jeg ønsker å framheve. De er alle tre i front når det gjelder fagintegrasjon og tverrfaglig praksisnær undervisning. Felles med disse tre studiene er at tradisjonelle faggrensene innen skole- eller vitenskapsfag er opphevet, på alle nivåer, både planmessig, i undervisningsstruktur, i praktisk undervisning, pensum og vurderingsformer.

Grunnleggende ferdigheter med vekt på metode

Det første emnet jeg har utviklet, var innen allmennlærerutdanningen, en fireårig lærerutdanning gjeldende fra 1994-2016. Det siste studieåret var det en nasjonal mulighet i styringsdokumenter til å tilby såkalte skolerelevante fag. Det innebar fag som ikke var tradisjonelle skolefag eller pedagogikk, men annet som kunne styrke lærerutdanningen og arbeidet i skolen. I forbindelse med innføring av de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving, regning, muntlighet og digital kompetanse med læreplanen Kunnskapsløftet 2006, var det stor usikkerhet i skolen hva dette kunne innebære. Mange opplevde ferdighetene som en ekstra belastning i skolen, ikke som en integrert del av fagene. På bakgrunn av dette utviklet jeg faget «Grunnleggende ferdigheter med vekt på metode» som et skolerelevant fag (Vedlegg 5).

Faget «Grunnleggende ferdigheter med vekt på metode» (2013-2015) var på 30 sp. og besto av to emner. I det første emnet fikk studentene praktisk og teoretisk innføring i tre metoder egnet for barnetrinnet, der de grunnleggende ferdighetene var sentrale. Faget var fagovergripende, med metoder som egnet seg i alle skolens fag. Jeg samarbeidet i dette faget med kolleger fra musikk, matematikk og digital kompetanse på OsloMet. Vi hadde også

tett samarbeid med Bærum kommune, med fire skoler der studentene fikk mulighet til å gjennomføre metodene i en ikke-veiledet praksis. Klassestyrerne i de aktuelle klassene der studentene var, skulle være til stede, men studentene skulle lede undervisningen. Denne modellen for ikke-veiledet praksis fungerte godt med at skolene opplevde å se mer ukjente metoder gjennomført med egne elever, uten noen krav til veiledning eller oppfølging. Studentene på sin side fikk en unik mulighet til å teste ut det de hadde lært, direkte i skolen.

De tre metodene i faget var programmering med utvikling av spill, forskning som metode og å sette opp en forestilling. Gjennom programmering lærte studentene å lage et læringsspill for barnetrinns elever. De skulle ut i skolen, la elevene teste spillet sitt og samme dag gi elevene en innføring i programmering. Denne satsingen var forut for sin tid, både gjennom at studentene utviklet et spill, og at elever lærte å programmere.

Den andre metoden var forskning som metode, gjennom at elevene selv skulle finne problemstilling å utforske. Studentene fikk innføring i hvordan en kan utvikle gode problemstillinger med elever, la elevene skrive hypoteser og deretter teste ut hypotesene på elevenes egne premisser. Praksisen her besto av én dag for å finne problemstilling og fem dager for å gjennomføre et forskningsprosjekt.

Den tredje metoden var å sette opp en forestilling med elever. Elevene skulle selv være med på å finne et innhold, dramatisere og kanskje ta med musikk og lyd. Videre skulle elevene organisere forestillingen ved å lage en scene, planlegge hvor publikum skulle sitte, ordne med billetter, lage plakater, reklamere og eventuelt ha både budsjett og regnskap knyttet til forestillingen.

Begynneropplæring videreutdanning

Det andre faget jeg har utviklet er videreutdanning i begynneropplæring (30 sp.), innenfor ordningen Kompetanse For Kvalitet, der lærere jobber 60 % i skolen og studerer 50 %. Her har jeg samarbeidet tett med mine to kolleger Gerd Ånestad fra matematikk og Annbjørg Håøy fra pedagogikk. Vi har systematisk gjennom flere år arbeidet mot et tverrfaglig fag, undervist sammen, deltatt på hverandres undervisning og hatt grundig planlegging og evaluering av undervisningen. Håøy skriver i sin uttalelse at jeg initierer fagutvikling, lytter og

systematiserer i samarbeidet om faget (Vedlegg 3), noe jeg ser som sentralt for å jobbe med utvilingsarbeid.

Undervisningen er strukturert i seks samlinger á to dager på seks timer hver over ett år, samt digital oppfølging med arbeidskrav mellom samlingene. I dette emnet samarbeider vitenskapsfagene norsk (40 %), matematikk (40 %) og pedagogikk (20 %). I tidligere sammenliknbare fag som GLSM (grunnleggende lesing, skriving og matematikk) eller Master i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i begynneropplæring, var emnene delt opp i undervisning i enkeltfagene norsk, matematikk og pedagogikk.

Sammenhengsforståelsen ble i stor grad lagt til studentene, selv om det var en intensjon om å se hele barnet i emnet. Mine kolleger og jeg opplevde at undervisningen ble noe fragmentert, og at ingen av fagene opplevde å komme nær nok på verken egne vitenskapsfag eller på kjernen i emnet, som handlet om begynneropplæring.

Som en reaksjon på dette, og den nye emnebetegnelsen Begynneropplæring, utviklet jeg, i samarbeid med Ånestad og Håøy, en modell for samlingene, der to timer hver dag skulle benyttes til tverrfaglig undervisning. I disse øktene skulle vi gjennomføre og modellere egnet undervisning i begynneropplæringen, med strukturert refleksjon som koplet praksisen til teori. De to timene før og de to timene etter den tverrfaglige undervisningen skulle brukes til faglig fordypning, i skolefagene, inn mot den tverrfaglige undervisningen. Gjennom året fikk studentene blant annet erfare urban uteskole, rammelek gjennom å leke postkontor, dramaforløp om læring og vurdering i en ukjent kultur, læremiddelmesse om digitale læremidler, praktisk arbeid med utforskende arbeidsmåter, sosial kompetanse gjennom bildebøker og matematisk utforskende samtale gjennom bildebøker og grunnleggende ferdigheter gjennom arbeid på kjøkkenet. I alle øktene var minst to faglærere aktive i undervisningen for å tydeliggjøre sammenhengen mellom fag, men også framheve fagenes egenart. På denne måten har vi sammen skapt en felles forståelse for hvordan undervisning i universitetsfaget begynneropplæring kan fortone seg.

I fortsettelsen av denne tenkningen gjennomførte vi tverrfaglighet i alle strukturer og tilnærminger i emnet: pensumlista var ikke lenger fagdelt, undervisningsplanen ble gjennomgående strukturert etter temaer, ikke skolefag, alle arbeidskrav studentene måtte

og eksamen var tverrfaglig. På mitt initiativ har vi i dette begynneropplæringsteamet forsket på faglig integrering i studentenes eksamensbesvarelser. Dette var for å få en dypere forståelse for hva universitetsfaget begynneropplæring kan innebære (Bjørkvold et al., 2021) (Vedlegg 9). Begynneropplæring er i en spesiell situasjon da det er et begrep som brukes i styringsdokumenter, men ikke er et fag verken i skolen eller som vitenskapsfag, bare som studiefag og forskningsområde. For å utvikle både meg selv som lærerutdanner og faget ser jeg det som en styrke å også kople inn systematisk forskning på dette arbeidet.

Det har vært ekstern sensur på den skriftlige eksamenen i videreutdanningsfaget begynneropplæring, og det var særlig det første året krevende å formidle den tverrfaglige tilnærmingen til begynneropplæring som vi på OsloMet praktiserer til andre i universitets- og høgskolesektoren. Gjennom faglige diskusjoner og erfaringsutvekslinger har vi likevel opplevd å få gehør for at å tenke tverrfaglig også i universitetsfaget begynneropplæring, godt samsvarer med den helhetlige tilnærmingen til begynneropplæring som framheves i stadig større grad knyttet til skolen. I denne forbindelse er jeg, med teamet jeg har samarbeidet med, invitert til Begynneropplæringskonferansen 2023 (Bjørkvold et al., 2023) for å fortelle om våre erfaringer knyttet dette emnet.

Vi i teamet har presentert vår tenkning, undervisning og fagstruktur både i forskningsgruppa Begynneropplæring, på et seminar for alle som jobber med begynneropplæring i grunnskolelærerutdanningen på OsloMet og jeg med min lederkollega i forskergruppa har også lagt det fram på et personalmøte for alle i grunnskolelærerutdanningen.

Videreutdanningsstudenter i dette faget kommenterer her min lærerrolle og struktur i faget:

Tuva er en tvers gjennom motiverende lærer. Når hun skal undervise sitter man litt mer fremoverlent på stolen med notatblokka klar. Dette fordi man har erfart at man alltid går hjem fra hennes forelesninger med ny inspirasjon, mer kunnskap, og en lyst til å dykke mer ned i teorien. Man går også hjem med nye ideer og tanker som man har lyst til å sette ut i livet på egen arbeidsplass. Hun er svært relasjonell og møter oss studenter på en støttende måte. Tuva er svært god på å gjennomgå og

tydeliggjøre struktur, krav og kriterier i forkant av et arbeidskrav. Vi opplever å få god veiledning og svar på spørsmål og utfordringer som dukker opp. (Vedlegg 4).

Jeg vil framheve her at studentene opplever god struktur, i et helt nytt tverrfaglig universitetsfag. Dette tar jeg med meg videre, at gjennomarbeidet faglighet, i tett samarbeid med kolleger er avgjørende når en skal drive fagutvikling.

Fagovergripende perspektiver på master i begynneropplæring

Det tredje emnet jeg har utviklet, er på master i begynneropplæring og heter «Fagovergripende perspektiver i begynneropplæring» (Vedlegg 7). Det er i 9. semester for grunnskolelærerstudentene, dvs. det siste emnet de tar før masteroppgaven. Emnet kan velges av alle studenter på 1-7, ikke bare de som har begynneropplæring som masterfag, og studentgruppen er derfor sammensatt av studenter med variert og rik kompetanse innen ulike skolefag, samt pedagogikk og elevkunnskap. Det søker å finne fagovergripende områder som forenes i begynneropplæringen.

I emnet er det en gjennomgående struktur med en praktisk inngang, en metode eller tilnærming som egner seg i begynneropplæringen. Deretter settes tilnærmingen i en forskningssammenheng. Hensikten med denne strukturen, som også går igjen i arbeidskrav og eksamen, er at studentene både skal få en praktisk metodekompetanse og øvelse i å argumentere forskningsmessig.

Dette emnet er en forlengelse av de to foregående masteremnene i begynneropplæring, og det har vært sentralt å forankre faget i den tverrfaglige gruppa som jobber med begynneropplæring. Vi har derfor vært samlet på seminar, og i mindre konstellasjoner for å jobbe med kontinuitet og fordypning i de tre emnene. Dette framhever kollega Emilia Andersson-Bakken som sentralt, arbeidet for begynneropplæringsfagene (Vedlegg 3). Jeg har også tatt initiativ til et Team for begynneropplæring, en digital samlingsarena for å samle alle som driver med begynneropplæring gjennom hele grunnskolelærerutdanningen. Alt dette blir gjort for å bygge en god struktur og stringens i studentenes utdanning. Jeg er også opptatt av å skape et godt kollegialt miljø, der vi deler erfaringer, åpner opp undervisning for andre kolleger og støtter hverandre faglig. Dette framhever Ingvill Krogstad Svanes som en

styrke (Vedlegg 3). Særlig når det gjelder tverrfaglig undervisning innen begynneropplæring, som kan oppleves som noe uvant for noen, er det essensielt å være åpen og støttende for å få til en utvikling. En uttalelse fra en kollega, Kristine Høeg Karlsen, skriver om dette:

Tuva Bjørkvold er kollegial, kreativ og faglig briljant. Hun går i spissen for å heve kvaliteten på undervisningen i alle ledd, og har vært sentral i studieplanarbeid og samarbeidsprosjekter som er relevante for programmene på grunnskolelærerutdanningen. Videre har hun i årevis arbeidet systematisk for en utforskende og vitenskapelig tilnærming til undervisning og læring i grunnskolelærerutdanningen. Oppsummert er Tuva en stor inspirasjonskilde, ikke bare for meg, men for hele fagfeltet, og hun er en av de mest profesjonelle og engasjerende formidlerne jeg vet om. (Vedlegg 3).

Jeg tar med meg denne uttalelsen, og ønsker å fortsette å være sentral i utvikling av grunnskolelærerutdanningen. Også dette faget har jeg initiert å forske på, med kollegene Kristine Høeg Karlsen og Kjersti Bartnæs Krallinger, der vi har brukt empiri fra muntlig eksamen for å konkretisere begreper innen faglig integrering. Artikkelen er nå til fagfelleevaluering (Vedlegg 10).

[Dokumentert pedagogisk utviklingsarbeid, inkludert utvikling av læremidler](#)

Jeg ønsker å framheve en innovasjon innen pedagogisk utviklingsarbeid, et nytt format på masteroppgaven.

[Entreprenøriell masteroppgave](#)

Fra 2017 ble grunnskolelærerutdanningen en 5-årig masterutdanning. De siste to årene er på masternivå, og det ble bestemt at alle studenter skulle gjennomføre en masteroppgave. Ved innføring av den 5-årige grunnskolelærerutdanningen begynte jeg å utforske hva en profesjonsrettet masteroppgave kunne innebære.

Før reformen var det ikke utbredt at lærere på barnetrinnet hadde en mastergrad (Biljana, 2019). Flere av de som tok en mastergrad, gjorde dette som videreutdanning, og en mastergrad kvalifisere for nye karrieremuligheter. Masteroppgaven skal nå øke

kompetansen til å bli værende i læreryrket, ikke kvalifisere vekk fra skolen. Masteroppgaven skal være «profesjonsrettet og praksisorientert» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. § 3 (7)). Jeg forstår dette som at oppgaven skal gjøre studenten mer kvalifisert til å jobbe i skolen og i seg selv være innrettet mot læreryrket. Videre skal alle studenter gjennomføre en masteroppgave, og den klassiske akademiske varianten vil ikke nødvendigvis passe for alle studenter.

På bakgrunn av dette ønsket jeg, i samarbeid med norskseksjonen og studieledere, å utvikle et nytt format på masteroppgaven som kunne utvide synet på hva en masteroppgave kunne være, innenfor gitte rammer. Punkt 3.4 i de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen framhever at «Forskningsbaserte læringsprosesser skal fremme studentenes selvstendighet, analytiske ferdigheter og kritiske refleksjon slik at de som lærere kan ta i bruk ny kunnskap og videreutvikle både seg selv, sin profesjon og sin arbeidsplan etter endt utdanning.» (NRLU, 2018) Studenten skal utvikle en selvstendig forskende holdning, og kunne utvikle seg og yrket, gjennom utviklingsarbeid. I tillegg påpeker styringsdokumentene at «Institusjonene skal legge til rette for at studentene skal kunne delta i pågående FoU-baserte prosjekt og kunne initiere egne prosjekt.» (NRLU, 2018, s. punkt 3.1).

På bakgrunn av dette begynte jeg å utvikle et nytt format på masteroppgaven, den entreprenørielle masteroppgaven, som fra 2021 er en realitet på master i begynneropplæring på grunnskolelærerutdanningen og fra 2023 vil være en mulighet i ca. halvparten av masterfagene på grunnskolelærerutdanningen 1-10. I denne masteroppgaven vil studentene få særlig kompetanse i å initiere og argumentere for egne prosjekt. De skal utvikle et didaktisk produkt. For eksempel kan et spill, en rammelek, en database, en forestilling, konkretiseringsmateriell eller et undringsrom være aktuelle produkter. Produktet skal testes ut i skolen, i minst to sykluser, gjennom å bruke pedagogisk designforskning (Bjørndal, 2013). Studentene skal samle data som kan hjelpe dem å forbedre produktet, gjennom for eksempel intervju, observasjon eller spørreundersøkelse. Sensorveiledning (Vedlegg 8) viser beskrivelse av formatet.

Masteroppgaven består av tre deler:

1. Et didaktisk produkt (omfang ca. 50 %)
2. En vitenskapelig forankret begrunnelse for produktet inkludert skriftlig bruksanvisning (omfang ca. 25 %)
3. Muntlig presentasjon av utviklingsprosjektet inkludert fagsamtale (omfang ca. 25 %)

Det didaktiske produktet leveres sammen med en skriftlig begrunnelse og forskningsforankret argumentasjon for behovet for produktet. Her får studentene vist at de kan argumentere med bakgrunn i forskning og aktuelle styringsdokumenter, noe jeg tenker er viktig i en framtidig lærerrolle. Siste del av masteroppgaven er en muntlig presentasjon der studentene skal gå gjennom metoden i arbeidet, stegene i utviklingen av prosjektet og ha et selvkritisk blikk på både prosess og produkt. Dette ser jeg også som sentral kompetanse for framtidens lærer, å være systematisk, våge å teste ut og gjøre feil, samt å kunne vurdere egen praktisk med et konstruktivt og kritisk blikk.

Så langt har fire studenter gjennomført denne formen for masteroppgave og i inneværende år er det åtte nye. I det første kullet utviklet en student en prototyp for hvordan nettressursen til Senter for fysisk aktiv læring www.faltastisk.no skulle være, med undervisningsopplegg knyttet til fysisk aktiv læring i norsk i begynneropplæringen. To andre studenter utviklet et spill «Nabospillet» (www.nabospillet.com), innen nabospråksdidaktikk i begynneropplæringen. Spillet er delvis brettspill, delvis digitalt med språkprøver på dansk og svensk. Studentene opprettet et samarbeid med Språk i Norden og, søkte og fikk 300 000 NOK i Erasmus+ midler til å videreutvikle spillet for deres internasjonale plattform. Jeg veiledet alle studentene i alle faser av arbeidet og støttet ønskene deres om å utvikle produktene sine utover masteroppgaven. Under ser dere uttalelser fra masterstudent jeg veiledet om min veilederrolle:

Jeg opplevde at Tuva var engasjert og satte av god tid til å svare på spørsmål. Vi fikk god oppfølging med jevnlige gruppeveiledninger der Tuva var godt forberedt. Vi fikk informasjon om prosessen, anledning til å øve oss på å presentere vårt prosjekt og stilt spørsmål. Under en-til-en veiledning opplevde jeg at Tuva stilte godt forberedt. Hun hadde satt seg godt inn i

produktet og ga både tilbakemeldinger til forbedringer og satte av tid til å lytte til mine tanker rundt prosessen. (Vedlegg 4)

Det entreprenørielle formatet har allerede skapt interesse nasjonalt, og jeg presenterte dette på konferansen «Kvalitet i masteroppgåvene», arrangert av «Nasjonalt nettverk for masterrettleiarar i lærarutdanningane» (Bjørkvold, 2022).

Det reflekterte tilbakeblikk

Kjernen i min undervisning er å kople teori og praksis på en tydelig måte, så både teorien henger sammen med skolehverdagen, men også at praksis i skolen kan argumenteres for gjennom teori. Jeg har utviklet meg ved å stadig tydeligere vise koplingen, bruke et metaspråk for å gjøre det eksplisitt begge veier. Dette mener jeg gjør meg til en bedre underviser, min egen psykologisering av praksis og kroppsliggjøring av teori gjennom undervisning (Dahl, 2021; Dewey, 2000). En av masterstudentene har sagt dette om kopling teori og praksis:

Tuva er en dyktig, inspirerende og viktig foreleser! Hun kombinerer lek og læring i undervisningen sin, slik at broen mellom teori og praksis bygges. (Vedlegg 4)

I all min undervisning har jeg vært opptatt av at studentene skal ha utbytte av undervisningen, få kunnskap som sitter utover studiet og et ønske om å komme godt forberedt. For å gjøre dette har jeg i økende grad brukt systematisk evaluering av egen undervisning ikke bare på slutten av semesteret, men også underveis. I Master i begynneropplæring Emne 3, som bare har blitt gjennomført to ganger, har jeg hatt et nært samarbeid med tillitsvalgte studenter for å få konstruktiv tilbakemelding. Dette har jeg gjort bevisst for å øke studentenes følelse av ansvar og forpliktelse for at faget fungerer, at deres stemme er viktig og får betydning (Hargreaves & Fullan, 2012). Der studentene kan ha medbestemmelse, har jeg i stadig økende grad invitert studentene til å medvirke.

I videreutdanningsfaget begynneropplæring har vi hatt systematisk evaluering i slutten av hvert semester, både muntlig i plenum og skriftlig individuelt, der vi blant annet har etterspurt hvordan de opplever undervisning, arbeidskrav, eksamensform og pensum. I kollegiet opplevde vi at denne praksisen ikke fanget opp eventuelle utfordringer, særlig i den krevende tiden da vi måtte legge om til digital og senere hybrid undervisning på grunn av koronapandemien. Vi begynte da med skriftlig evaluering etter hver samling. Dette ga oss god informasjon om hva som fungerte godt og mindre godt umiddelbart. Vi har i undervisning påpekt hvordan vi har benyttet oss av konstruktive innspill og oppfordret til å gi oss lærere stadig tilbakemeldinger, heller enn å gå å bære på misnøye eller utfordringer.

Det reflekterte framsyn

I mitt framtidige virke som eventuell merittert underviser ved OsloMet er det det særlig to områder jeg ønsker å satse på, den entreprenørielle masteroppgaven og tverrfaglig forskningsbasert undervisning. Når det gjelder den entreprenørielle masteroppgaven er det tre felt jeg ser det som hensiktsmessig å ta tak i. For det første ønsker jeg å videreutvikle den entreprenørielle masteroppgaven innenfor begynneropplæring, der den allerede er etablert. For å gjøre det er jeg allerede i gang med å invitere flere veiledere og biveiledere inn i miljøet. Fra neste studieår vil det dermed være tre fagpersoner til i norskseksjonen knyttet til begynneropplæring som alle vil være kompetente til å veilede nye kull med masterstudenter. Den videre satsing her er å få med veiledere i begynneropplæring fra matematikkseksjonen. Målet er at alle studentene skal vite om formatet på masteroppgaven i begynneropplæring, og at flere kan føle seg trygge på at det entreprenørielle formatet vil være et fullgodt alternativ til den akademiske oppgaven.

I gjennomføringen av første kull, og nå med andre kull av studenter med entreprenøriell masteroppgave har jeg organisert seminarer for hele gruppa gjennom studieåret. Hensikten med disse er å få et faglig oppbyggelig miljø, der gruppa gir hverandre konstruktive tilbakemeldinger, sammen med veilederne (Hargreaves & Fullan, 2012). I tillegg har jeg hatt faglige innlegg, som i pedagogisk designforskning, etiske retningslinjer, datainnsamling og liknende. Masteroppgaven kan oppleves som noe ensom for studentene. Jevnlige seminarer kan bøte på dette, og holde motet oppe i en krevende situasjon. Studentene som skal utvikle et didaktisk produkt, kan oppleve en del motgang, og da er det betryggende å ha en gjeng som er i omtrent samme situasjon å støtte seg på.

For det andre ønsker jeg å bistå prosessen med å innføre formatet entreprenøriell masteroppgave i andre fag i grunnskolelærerutdanningen. Studieutvalget har, etter en vellykket pilotering av formatet i begynneropplæring studieåret 2021/2022, høsten 2022 åpnet for at alle fag kan velge å utvide med flere formater, om det er godt forankret i de ulike seksjonene. Allerede i revisjonen for studieåret 2023-2024 ligger det inne at fagene norsk, musikk, naturfag, digital pedagogikk og kroppsøving, åpner for muligheten til at studentene kan velge mellom tre formater: akademisk eller entreprenøriell masteroppgave, eller artikkelformat. Jeg ønsker å bruke noe av min stilling, for eksempel frikjøp gjennom midlene til instituttet, til å samarbeide med å utvikle en modell for veiledning av entreprenørielle masteroppgaver i andre fag. Selv om det er en bevisst politikk fra Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning å ha samme fagplan for masteroppgaven i alle fag, med de følgene at formuleringer må være noe generelle og ikke fagspesifikke, må likevel masteroppgaven bli veiledet fagspesifikt. Allerede er jeg i gang med å revidere sensorveiledningen sammen med representanter fra seksjon for digital kompetanse, som i flere år har hatt masteroppgaver innen designforskning.

For det tredje ønsker jeg å utvikle en nettressurs på OsloMets sider innen grunnskolelærerutdanningen for det entreprenørielle formatet. Jeg vil trenge hjelp til det tekniske, og til å få til et funksjonelt design. Noe av midlene vil kunne bli brukt til dette, som jeg også har luftet med min leder Janne Herseth (Vedlegg 2). På nettressursen ønsker jeg å presentere formatet tydelig, legge ut sensorveiledning, struktur for anbefalt veiledningsløp med seminarer og en database av tidligere oppgaver. I det anbefalte veiledningsløpet vil jeg skissere en struktur for seminarer for gruppeveiledning, men også hva det erfaringsmessig kan være hensiktsmessig å tenke på i individuell veiledning som gjerne skiller seg fra veiledning av akademiske masteroppgaver. For eksempel vil problematikk med copyright, programmering, grafisk utforming, fysisk framstilling, didaktisering av teori, målgruppetenkning mot både elever og lærere være tematikk som kan gjelde mange av de ulike studentprosjektene. I tillegg vil jeg legge ut teori innen pedagogisk designforskning og studier som kan fungere som inspirasjon for studentene. Til sammen håper jeg dette kan bli en ressurs ikke bare for grunnskolelærerutdanningen på OsloMet, med også for andre lærerutdanninger i Norge. Kanskje kan det også være aktuelt som inspirasjon på andre

studier, som barnehagelærerutdanningen, bibliotekarutdanningen, sykepleierutdanningen eller andre av profesjonsutdanningene vi har på OsloMet med mastergrader.

I tillegg til masteroppgaven ønsker jeg å bruke min kompetanse i tverrfaglig undervisning og utdanning. Jeg har gjennom mange år jobbet med tverrfaglige emner i lærerutdanningen, noe som skiller seg fra de fleste fagene som enten er basert i skolefag eller knyttet til pedagogikk. Jeg ønsker å videreutvikle særlig master i begynneropplæring til å bli et gjennomgående tverrfaglig studium, også på Emne 1 og Emne 2. For å få til dette, vil jeg, sammen med studieleder, initiere flere samlingspunkter for å finne mulige praktiske løsninger. Vi planlegger seminarer hvert semester, med både fagutvikling og evalueringer. Som merittert underviser ønsker jeg å kunne samarbeide med andre for å operasjonalisere begynneropplæring som noe mer enn tre studiefag. Denne kompetansen, til å utvikle begynneropplæringen, framheves også av min kollega Emilia Andersson Bakken (Vedlegg 3).

Den tverrfaglige satsingen kunne også vært interessant å drøfte med undervisere fra andre institutter. Som er profesjonsuniversitet har OsloMet mange studier der tverrfaglighet og kopling fra praksis inn i flere undervisningsfag trolig vil være relevant. I de yrkene vi utdanner studentene til, det være seg lærer, ingeniør, sykepleier eller fysioterapeut, vil en arbeide med hele sin kompetanse, i en helhetlig forståelse av yrket. Denne helhetlige tankegangen tenker jeg vi med fordel i større grad også kan ta med oss inn i studiene.

Avsluttende kommentar

Min utvikling som underviser har i stor grad handlet om å aktualisere teori og sette ord på god praksis. Dette gjør jeg gjennom å bruke hele meg, og aktivisere tanker, følelser, engasjement og deltakelse hos studentene. Som merittert underviser ønsker jeg å strekke meg enda lenger i å utvikle en god lærerutdanning, med ambisjoner om en meningsfull studietid for studentene som gir varig kompetanse til å undervise, og motivasjon til å drive også skoleutvikling gjennom mange år i skolen.

Kilder

- Bahktin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. (C. Emerson & M. Holquist, Overs.). University of Texas press.
- Biljana, P. (2019). *Lærerkompetanse i grunnskolen: Hovedresultater 2018/2019*. Statistisk sentralbyrå. <https://ssb.brage.unit.no/ssb-xmlui/handle/11250/2627224>

- Bjerke, Ø., Engelsrud, G., Sørum, A. G. & Østern, T. (2021). *Kroppslig læring: perspektiver og praksiser*. Universitetsforlaget.
- Bjørkvold, T. (2018). *Å skape behov for skriving - Literacypraksiser hos elever som forsker* [ph. D., OsloMet - storbyuniversitetet]. Oslo.
- Bjørkvold, T. (2021). Arbeidsmåter i begynneropplæringen. I C. Bjerke & M. Nygård (Red.), *Norsk boka 1: norsk for grunnskulelærerutdanning 1-7* (2. utg., s. 65-96). Universitetsforlaget.
- Bjørkvold, T. (2022). Om entreprenørielle masteroppgåver. Kvalitet i masteroppgåvene, Tromsø.
- Bjørkvold, T., Håøy, A., Rodal, C. & Ånestad, G. (2023). Eit integrert perspektiv på begynneropplæring. God start - Begynneropplæringskonferansen 2023, Stord.
- Bjørkvold, T., Håøy, A. & Ånestad, G. (2021). Universitetsfaget Begynneropplæring slik videreutdanningsstudenter framstiller det. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning og Praksis = Nordic journal of education and practice*, 15(3), 1-18. <https://doi.org/10.23865/up.v15.2611>
- Bjørndal, K. E. W. (2013). Pedagogisk designforskning. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skole*. (s. 245-259). Universitetsforlaget.
- Cobb, E. (1959). The ecology of imagination in childhood. *Daedalus*, 88(3), 537-548.
- Dahl, T. (2021). Hjernen er ikke alene - all læring er kroppslig. I Ø. Bjerke, G. Engelsrud, A. G. Sørum & T. Østern (Red.), *Kroppslig læring: Perspektiver og praksiser*. Universitetsforlaget.
- Dewey, J. (2000). Mitt pedagogiske credo. I K. M. Thorbjørnsen & S. Vaage (Red.), *Utdanning til demokrati* (s. 55-66). Abstrakt forlag.
- Dewey, J. (2001). Barnet og læreplanen. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning: klassiske tekster* (s. 23-40). Gyldendal akademisk.
- Gee, J. P. (2015). *Literacy and education*. Routledge.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Routledge.
- Haug, P. (2015). Seksåringsreforma - Om innføringa av seks års alder for skulestart og tiårig obligatorisk grunnskule. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (06), 403-416.
- Hudson, B. (2002). Holding complexity and searching for meaning: Teaching as reflective practice. *Journal of Curriculum Studies*, 34(1), 43-57.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ770406&site=ehost-live>
- <http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&id=doi:10.1080/00220270110086975>
- Immordino-Yang, M. H., Damasio, A. R. & Gardner, H. (2016). *Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience*. Norton.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Forskrift om grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7*.
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>
- NRLU, N. r. f. l. (2018). *Retningslinjer for grunnskolelærerutdanning 1-7*. Kunnskapsdepartementet.
- Palm, K. & Michaelsen, E. (2018). *Den Viktige begynneropplæringen: En forskningsbasert tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Sæbø, A. B. (2016). *Drama som læringsform*. Universitetsforlaget.
- Wegerif, R. (2011). Towards a dialogic theory of how children learn to think. *Thinking skills and creativity*, 6(3), 179-190. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2011.08.002>
- Westbury, I., Hopmann, S. & Riquarts, K. (2000). *Teaching as a reflective practice: The German didaktik tradition*. L. Erlbaum Associates.