

Søknad om status som merittert underviser



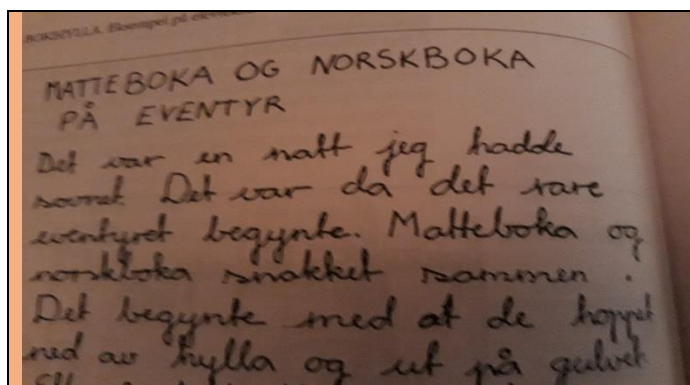
Hvem er underviseren Jannike Ohrem Bakke?



Jannike

Matteboka og norskboka på eventyr

Det var en natt jeg hadde sovnet. Det var da det rare eventyret begynte. Matteboka og norskboka snakket sammen. Det begynte med at de hoppet ned av hylla og ut på gulvet ...



Kilde:

Bakke, J. O. I; Bech, K., Heggem, T. G. & Kverndokken, K. (1993). *Språket ditt 4. Troll i ord*. Lærerens bok. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag, s. 100-101.

Figur 1. Min skolestil med håndskrift fra 3. klasse

Slik begynte en «skolestil» jeg fikk på trykk i en lærerveiledning for et norskverk, da jeg gikk i 3. klasse på barneskolen. Jeg tror kanskje allerede da «noe» var i emning, som jeg nå på avstand kan si er sentralt for meg som underviser: Jeg er opptatt av *iscenesettelse*, hvordan læringsressurser (her: lærebøker) settes i spill i undervisning – gjerne på nye måter (Det er rart at norskboka og matteboka snakker sammen). Videre er jeg opptatt av *dramaturgi*, altså komposisjon, av delaktiviteter (her: tekstskapning) og av hele undervisningsforløp (her: en fortelling; et eventyr), slik at det medfører læring for de involverte.

Et teoretisk blikk på undervisningen min

I det følgende setter jeg de to begrepene *iscenesette* og *dramaturgi*, som har vært drivende for mitt arbeid med undervisning, inn i en kort, teoretisk kontekst. *Iscenesette* kommer fra fransk *régie* [regi] og betyr å lede. I alminnelighet forbindes ordet med å sette opp et teaterstykke og i metaforisk betydning med «å sette i gang», men det brukes også som fagbegrep og metafor i forbindelse med undervisning: «En undervisningstime er en iscenesatt situasjon, og det er en situasjon som er underlagt regi» (Moltubak, 2015, s. 35). *Iscenesettelse* er altså utøvelse av undervisning i klasserommet (som også gjerne blir kalt en scene). Flere nasjonale og internasjonale forskere kople begrepet *iscenesettelse* til undervisning og læring (Törnquist, 2006; Sørensen, 1997; Selander & Kress, 2010; Smidt, 2018). For meg er *iscenesettelse* en metafor for å planlegge, utøve og reflektere over undervisning. Det handler om hvordan aktiviteter blir satt i spill i handlinger og tekster, og hva studentene og jeg kan lære av det.

Begrepet *dramaturgi* er et samlebegrep for hvordan undervisning og læreprosesser komponeres, presenteres og utføres (Allern, 2009, s. 70), men også hvordan undervisning oppfattes av studentene (Østern, 2014, s. 30). Jeg bruker dramaturgi både som en teoretisk linse for å komponere og analysere undervisning, men også som praktisk verktøy for å iscenesette undervisning med vekt på *studentaktive arbeidsformer*.

Disse to perspektivene er en teoretisk ramme og rød tråd når jeg besvarer hovedkriteriene for merittering i søknaden.

Lærerlivet før USN: en presentasjon av meg selv om min bakgrunn

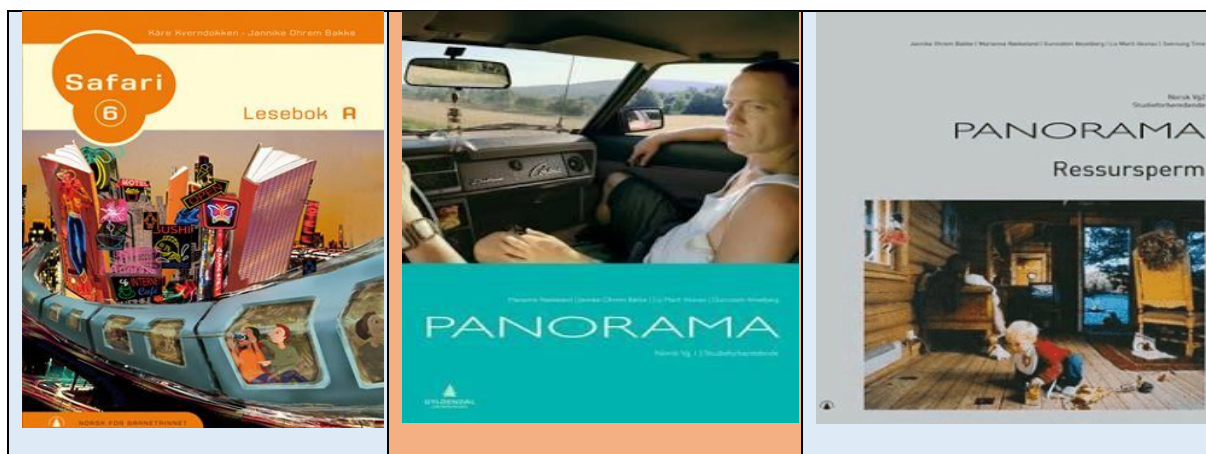
Jeg ble ansatt på USN (Høgskolen i Vestfold) i 2011, som høgskolelektor på bakgrunn av en faglig og utøvende kompetanse som lærer, skoleleder og lærebokforfatter. Arbeidet med å utvikle egen undervisningskompetanse startet med andre ord «før livet på USN» (se cv, v11), og i det følgende gir jeg en kort presentasjon av meg selv og egen bakgrunn.

Før jeg kom til USN, underviste jeg 13 år i skolen, særlig blant de eldste, og ett år som sendelektor på universitetet i Köln. Jeg underviste i hovedsak i Norge, men også i Tyskland og Østerrike. Det siste har gitt meg nyttige, komparative perspektiver på emner som vurdering og læringsressurser, men også på fagdidaktikk. I Tyskland står f.eks. retorikk og forelesning sterkt på universitetet. I tysk grunnskole arbeides det mer tverrfaglig og estetisk, og også de yngste elevene får summativ vurdering med karakter.

Jeg har jevnlig tatt videreutdanning for å styrke min undervisning- og veilederkompetanse, gjennom «mentorutdanning for nyutdannede lærere», for å utvikle meg som skoleleder, gjennom «Rektorskolen» og for å designe læremidler, som «Faglitterært forfatterstudium» med vekt på pedagogiske tekster. Mens jeg jobbet i skolen, publiserte jeg de første vitenskapelige artiklene om undervisning, som bl.a.: «Å vurdere muntlighet – fra et norskfaglig ståsted» (Bakke & Kverndokken, 2010).

Jeg har vært skoleleder på Ullern videregående skole og initiert og ledet utviklings- og endringsprosesser faglig, institusjonelt og administrativt. Det har vært norskfaglige prosjekt, som «Forsøk med valgfritt sidemål» og «En karakter i norsk», men også skoleutviklingsprosjekter som fremmer elevaktivitet. Et eksempel er prosjektet PGE, som står for undervisningens 3 faser, planlegging, gjennomføring og evaluering, der elevgrupper arbeidet med dette fokuset for å fremme undervisningskvalitet. Et annet eksempel er prosjektet REISE (et akronym for Resultater, Elevmedvirkning, IKT, Samarbeid og Evaluering), som skulle bidra til bestemte fokus for undervisningen. Navnet er naturligvis en metafor for at personalet skulle utvikles, altså bli med på en pedagogisk reise. Disse eksemplene, sammen med mye annet, bidro til at Ullern ble «Nasjonal demonstrasjonsskole». Det er en utmerkelse et utvalg skoler får som bevis på systematisk arbeid med å fremme kvalitet i opplæring. I etterkant deler man erfaringer og er demoskole. Prosjektene har styrket min endrings- og gjennomføringskompetanse. Det har bidratt til at jeg ser verdien av en «delingskultur». Et lærende felleskap bidrar til å utvikle både en selv og andre.

I samforfatterskap har jeg skrevet læremiddelpakker i norsk, «Safari» for grunnskolen (10 bind, ressursperm & nettsted), og «Panorama» for vg1–3 (6 bøker, ressursperm & nettsted) (Se eks. på lærebok her: [Bla i Panorama Vg3 \(2015\) by Gyldendal Norsk Forlag – issuu](#)). Det har gitt meg kompetanse i å dekode nye læreplaner og omsette dem til analoge og digitale læringsressurser. Jeg har blitt bevisst oppgavedesign og elevaktive arbeidsformer. Siden disse læringsressursene har hatt stor markedsandel i skolen, har jeg vært med på å bidra til å forme «skolefaget norsk». Når man lager læremidler, kurses også lærere – i bruken av dem, i ny læreplan og i sentrale norskfaglige temaer. Jeg har holdt mange slike foredrag (Se f.eks.: [Invitasjon temadag i norsk SF by Gyldendal Norsk Forlag – issuu](#)). Det har vært nyttige fora, der lærere gir innspill på faginnhold og didaktikk. Diskusjonene har bl.a. handlet om «stemmen» i læreboka, dvs. om lærebokforfatteren nærmest blir en ekstra lærer i rommet gjennom sin henvendelsesform og pedagogisering av stoffet og om design av oppgaver, dvs. hvordan få til en bredde og mer refleksjon og færre oppgaver med en rett/gal-dimensjon, slik oppgaver i lærebøker tradisjonelt er utformet (jf. Skjelbred, 2009, s. 286; Løvland, 2011, s. 41; Bakken & Andersson-Bakken, 2017).



Figur 2. Safari 6a, Panorama vg1 med ressursperm. Tre eksempler på papirbaserte læremidler

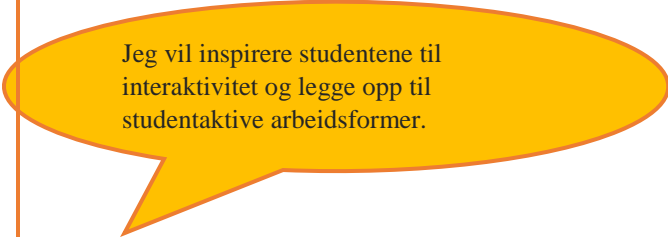
Samlet kan man si at jeg fra lærerlivet før USN har arbeidet med *undervisningskvalitet*, *læringsressurser* og *utdanningskvalitet*. Dette videreutvikles og finner nye former på USN. Jeg får i tillegg et tydeligere *teoretisk blikk på det jeg gjør som underviser*, og det nedtegnes også i vitenskapelige tekster (Se kategori 2, s. 11).

Mine første undervisningsmantra

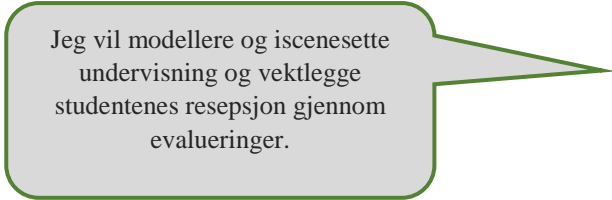
Da jeg startet som underviser i høyere utdanning, brakte jeg med meg noen undervisningsmantra. Som merittert underviser er man «i stand til å formidle og begrunne sin undervisningspraksis», står det i veiledningsdokumentet for merittering (USN, s. 2). For meg handler dette bl.a. om å ha noen mantra, noe man styrer etter. Disse kan endres over tid, men de gir en retning for det man planlegger, iscenesetter og vurderer undervisningen på bakgrunn av.

Jeg vil undervise
forskningsbasert og skape en
syntese mellom teori og
praksis.

Jeg vil være en eklektisk underviser som utforsker nye
teorier og læringsressurser, som har et repertoar av metoder
og som har få ferdige svar.



Jeg vil inspirere studentene til interaktivitet og legge opp til studentaktive arbeidsformer.



Jeg vil modellere og iscenesette undervisning og vektlegge studentenes resepsjon gjennom evalueringer.

Figur 3. Mine mantra for undervisning

Videre leseveiledning for søknaden

Til nå har søknaden hatt en scenisk, fortellende start, et utdrag fra en norskstil. Innledningen skulle tjene som en illustrasjon på noe som kjennetegner meg som underviser. Det begrunnet jeg så teoretisk ved hjelp av begrepene «iscenesette» og «dramaturgi», som er sentrale begrep for meg når jeg planlegger, komponerer og analyserer undervisning.

Derneft skrev jeg, slik søknadsteksten etterspør, en kort presentasjon av meg selv og min bakgrunn. Jeg fremla også noen undervisningsmantra. Jeg vektla tre spor, undervisningskvalitet, læringsressurser og utdanningskvalitet, fra min første periode som underviser, som jeg forfølger senere.

Videre er teksten bygd opp slik: De tre hovedkriteriene for søknaden er styrende for tekstens makrostruktur, og disse er skiltet med gjenkjennbare deloverskrifter. Det betyr at første del handler om utvikling av min undervisningskompetanse. Den andre delen dreier seg om min utforskende og vitenskapelig tilnærming til undervisning og læring. I den siste delen av søknaden skriver jeg om hvordan jeg bidrar i fagmiljøet og i institusjonenes arbeid med utdanningskvalitet. De tre hovedkriteriene har mange underpunkter, formulert som kulepunkt. Kulepunktene er, slik jeg forstår dem, tett forbundet, og derfor innfrir i regelen eksemplene jeg viser til, flere av underpunktene samtidig.

Det var vanskelig å velge eksempler. Enda vanskeligere var det å plassere dem. Jeg gjør derfor oppmerksom på at eksemplene mine er plassert i én kategori, men flere av dem kunne like gjerne tilhørt en annen. For å konkretisere: Profesjonsverkstedet, som jeg viser til på s. 6 er plassert i kategori 1, fordi det er en arena for å utvikle undervisning. Samtidig er dette en arena det forskes i og på (kategori 2), og den er videre forankret i USNs planer (kategori 3). Eksemplene omtales og belegges gjennom vedlegg, i alt 10 stykker. Noen av vedleggene består av flere filer og er nummeret med bokstaver, som *abc*. Disse filene er tett forbundet, og vedlegget blir ufullstendig uten alle komponentene. Lyd- og videofilene er ikke tilstrekkelig anonymisert, og kan bare ses av kommisjonen og ikke i et offentlig rom.

Ad. punktet «kan vise til planer for fortsatt utvikling av egen undervisningskompetanse (kategori 1): Dette er plassert sammen med planer for strategisk utviklingsarbeid (kategori 3). Egne planer og ambisjoner har rot i eget fagmiljø/ universitet.

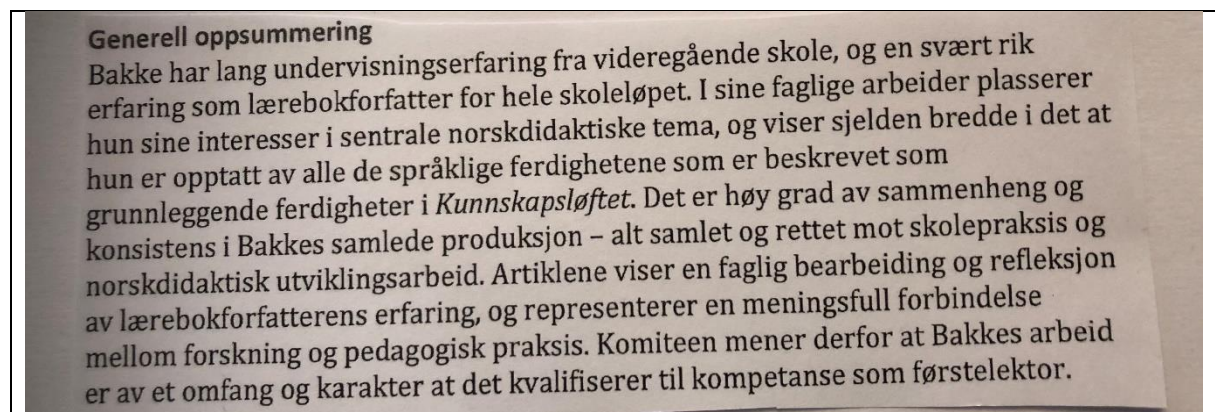
I leseveiledningen til søknad om merittering, der hovedfokus handler om søkeren selv, er det på sin plass å minne om at jeg arbeider tett med flere kollegaer. Ofte utvikler vi og forsker på undervisning sammen. Et sentralt fellesskap for meg er forskergruppa «Klasserom-forskning og kvalitet i undervisning» (Se s. 18), der Kåre Kverndokken er en særlig viktig bidragsyter. Vi arbeider tett (Se vedlegg 4). Videre har jeg fagdidaktiske prosjekt med Marit Solem og Tor- Arne Wølner (Se vedlegg 2). Jeg samarbeider med Frida Lindstøl i

Profesjonsverkstedet (Se vedlegg 1), og vi arbeider faglig tett.

Jeg underviser og forsker på undervisning: Lærerlivet på USN

Hvilke kurs jeg underviser på, og hvilke pedagogiske oppgaver og roller jeg har, kan nærleses i min pedagogiske cv (V11). Jeg vil likevel kort si noe samlet om «lærerlivet på USN» – om utøvende undervisning og forskning på den.

Jeg underviser i hovedsak i norsk på lærerutdanningen, på *GLU 5-10* (MG2NO1-4) og på tre mastere i norskdidaktikk (litteratur og lesing, skriving og muntlighet, MGNO5-6, MN-LSM). Jeg ønsker å jobbe med didaktikk – i spennet mellom teori og praksis. Jeg arbeider tett med praksisfeltet, fordi det gir meg legitimitet som lærerutdanner, og det er enklere å holde seg oppdatert på skole. Da jeg hadde stilling som høgskolelektor, var arbeidsoppgavene hovedsaklig undervisning. Jeg fikk imidlertid fort en trang til å vite mer om hva som kjennetegner undervisningskvalitet. Det medførte at jeg gjorde mine første empiriske studier av undervisning (Bakke & Moe, 2013). Det resulterte i at jeg ble førstekompetent. I uttalelsen fra kommisjonen kan man lese at artiklene «(...) representerer en meningsfull forbindelse mellom forskning og pedagogisk praksis»¹. Det var viktig for meg å bli førstelektor, fordi det bekrefter at jeg er opptatt av undervisningskvalitet og didaktikk, forankret i forskning.



Figur 4. Oppsummering fra uttalelsen om opprykk til førstelektor

Jeg underviser også lærere utenfor USN gjennom videre – og etterutdanning for lærere, som Kompetanse for Kvalitet (KFK) og Desentralisert kompetanseutvikling (Dekomp). Jeg bidrar således til at universitetet innfrir sitt samfunnsmandat. I Dekomp leder jeg et team på tre som underviser grunnskolelærere i Sandefjord i den første- og videregående leseopplæringa. Et sentralt prinsipp i prosjektet er at vi «forsker på og med hverandre», og begge parter skal ha utbytte av samarbeidet. For øyeblikket utforsker vi en treleddet modell som består av et forarbeid, som inneholder digitale læringsressurser med leseteori og lesedidaktiske grep. Så kommer en gjennomføringsfase, der lærerne prøver ut lesedidaktikk i egne klasser, som de begrunner og reflekterer rundt. Til slutt drøfter vi dette arbeidet, før vi justerer kurs og praksis. Til sist underviser jeg på en arena kalt Profesjonsverksted, som beskrives på s. 6.

¹ De vitenskapelige arbeidene som er levert til vurdering for førstelektor, er ikke til vurdering i denne søknaden.

Forskning har gradvis fått flere timer på arbeidsplanen min. Jeg ble førsteamanuensis etter en godkjent doktorgrad om komposisjon av skriveundervisning i norsk, naturfag og samfunnsfag på 7. trinn (Bakke, 2019). Det er den første avhandlingen som gjør bruk av dramaturgiske metoder for å undersøke undervisning i skolen. Dette arbeidet har bidratt til at jeg har fått analytiske redskaper til å undersøke undervisning i lærerutdanningen. Hvis jeg skal plassere forskningen min i noen overordnede kategorier, så vil jeg si at jeg fortrinnsvis arbeider med empiriske og kvalitative klasseromstudier, der jeg anvender ulike analysemåter. All min vitenskapelige produksjon dreier seg om undervisning eller læringsressurser til bruk i den, og jeg leder en klasseromforskningsgruppe.

Samlet kan man si at jeg arbeider både praktisk og teoretisk med å iscenesette egen og studentenes undervisning. Jeg fokuserer på det man i dramaturgien kaller handlinger, aktiviteter, og på resepsjonen av dem. Det sies at det er en utfordring for lærerutdannere å leve i spenningen mellom nær relasjon til praksisfeltet og samtidig være forskere og innrette seg etter akademiske standarder (Murray & Male, 2005; Elstad, 2010; Ulvik & Smith, 2016). Det fins rett og slett spenninger mellom praksis og teori (Hammerness, 2013). Dramaturgifeltet mener jeg derimot bidrar til å bygge bro mellom undervisning og forskningsbasert kunnskap, fordi dramaturgisk teori ofte utvikles gjennom å forbinde praktiske handlinger (undervisning) og teori (Szatkowski, 1989, s. 384; Lehmann, 1996 s. 710)

Kategori 1: Undervisningskompetansen min

I det følgende gir jeg 3 eksempler på varierte erfaringer med undervisningsarbeid, som jeg har utviklet alene/i faglige fellesskap:

- a) Profesjonsverkstedet, V1
- b) Iscenesatt uttrykk, V2
- c) Digitale leseoppdrag, V3

Mitt første eksempel er *Profesjonsverkstedet*, som er en fysisk arena, et læringslaboratorium, der lærerstudenter prøver ut ulike undervisningsformer (Lindstøl, 2018). (Se film: <https://www.youtube.com/watch?v=qLV0hHIWZKo&feature=youtu.be>) Verkstedet har utviklet seg fra å være en teoretisk idé, til å bli utprøvd på ulike vis og til å finne sin form og bli et varemerke ved USN. Jeg leder dette sammen med Fride Lindstøl. Faglærere arbeider her i tverrfaglige team (norsk, matematikk, naturfag, samfunnsfag og pedagogikk) med mål om å trene lærerstudenter i å komponere, gjennomføre og evaluere undervisning. Verkstedet kan f.eks. handle om å lede litterære samtaler i norsk, undervise i utforskende oppgaver i matematikk eller undersøke tverrfaglige temaer i LK20, som bærekraft. GLU-studenter har obligatorisk verksted hvert år, der de lager undervisningssekvenser som de holder for medstudenter og faglærere. De får veiledning og endrer undervisningen før den gjennomføres i praksis. Undervisningen filmes, slik at den kan studeres og forskes på.

Før første praksis i GLU, i observasjon, har Lindstøl og jeg utviklet et observasjonsverksted. Observasjon er et obligatorisk emne i GLU, og det er beskrevet både som ferdighet og metode

i nasjonale og lokale styringsdokumenter (Kunnskapsdepartementet, 2016 a & b; 2017; USN, 2019, s. 5). Undervisning i observasjon har imidlertid ofte dreid seg om å arbeide teoretisk med emner som klasseledelse og studere manualer/skjema til bruk i praksis. Vi ønsket isteden å utforske *praktisk trening* i observasjon – gjennom å eksperimentere med ulike former for fiksjonalisering. Mitt første vedlegg (V1) er en artikkel: «Ser du gorillaen i rommet? (...)» (Bakke, J. O. & Lindstøl, F. 2020, in press), som viser hvordan vi har utviklet undervisning i observasjon.



Figur 5. Undervisning i Profesjonsverkstedet

Studentene gir Profesjonsverkstedet høy «skår» på evalueringer. Etter observasjonsverkstedet skrev studenter blant annet: «Det var lærerikt å øve på lærerrollen», «Å kjenne på kroppen hvordan jeg tolket situasjoner feil, var ubehagelig», «Det er nyttig å lære med kroppen også».

Verkstedet er også en arena for faglærere til systematisk å utvikle, utprøve, modellere og reflektere rundt undervisning i fellesskap. En lærerutdanner skal «undervise om å undervise», og da må man selv trene på undervisningsferdigheter. Mellom 2-5 lærere veksler på å undervise og observere. Skoleklasser blir også invitert inn til undervisningssekvenser her. Faglærere utsetter seg dermed for «risiko» ved å undervise fremmede elevgrupper. Det gir bredere undervisningserfaring, og ferske praksiseksempler til bruk i lærerutdanningen. Man holder seg oppdatert på nye læreplaner og emner og trener på å omsette dette til didaktikk. Underveis og i etterkant diskuteres undervisning, og studentene lytter til vurderingene.

En hovedårsak til at Profesjonsverkstedet kom til, er at GLU-studenter trenger mer praktisk trening i å undervise (Darling-Hammond, 2014). Målet var at arenaen skulle styrke lærerstudentens læring gjennom å skape en tydeligere integrasjon mellom teori og praksis, fag og pedagogikk og undervisning på campus og praksisskoler. En slik *koherens*, sammenheng, er en sentral utfordring både i høyere utdanning generelt og lærerutdanning spesielt (Meld. St. 16, s. 38-39; Meld. St. 17, s. 5-7; Canrinus, Klette & Hammerness, 2019). Når studentene får mer profesjonskunnskap, større praksisnærhet og realisme i undervisningen, vil de bli bedre forberedt på utfordringer i læreryrket. Et slikt samspill mellom forskning, utdanning og

profesjonsutøvelse understrekes i Stortingsmelding 16 (s. 44) og i NOKUTS rapport om lærerutdanning (2020, s.13–15).

Profesjonsverkstedet fikk NOKUTs utdanningspris i 2014 (NOKUT, 2014). Prisen belønner fremragende arbeid med utdanningskvalitet og skal stimulere institusjoner og fagmiljø til systematisk arbeid med å videreutvikle kvalitet i utdanning (Tønnesen & Vartal, 2019, s. 1). Verkstedet er også spesifikt nevnt i «Meld. St. 16, Kultur for kvalitet i høyere utdanning» (2016, s. 50).



Figur 6. Kunnskapsministeren overrekker Utdanningskvalitetsprisen

Samlet kan man si at Profesjonsverkstedet er en nasjonal anerkjent arena for å utforske og reflektere rundt undervisning og praksisnær forskning. Arenaen er institusjonalisert i GLU på Bakkeneteigen. (Jf. kategori 3), men kan videreutvikles til flere formål på flere campus.

✓ Vedlegg 1: Profesjonsverkstedet

Mitt andre eksempel er *iscenesatt uttrykk*, som er en prosessuell arbeids- og eksamensform, der studentene først utvikler en digital læringsressurs, for så å iscenesette den gjennom undervisning. I norskplanen på GLU er sammensatte tekster og læremidler obligatoriske emner. Det betinger vektlegging av profesjonsfaglig, digital kompetanse (PfdK), og gjerne et tverrfaglig samarbeid, f.eks. med pedagogikk. Det iscenesatte uttrykket arbeider studentene prosessuelt med over tid, og det gis opplæring og veiledning. Selve eksamen er tredelt: Studentene lager gruppevis en digital læringsressurs. Den iscenesettes på eksamen, dvs. undervises etter for elever, som er invitert til campus. Til slutt har studentene en «tradisjonell» muntlig eksamen (uten elever), der de må begrunne hvordan ressursen både er designet og iscenesatt. De begrunner altså hva de har gjort, hvordan og hvorfor.

Vedlegg 2 består av filmopptak fra eksamen, én digital ressurs og bekreftelse fra en sentral samarbeidspartner, dosent Tor-Arne Wølner.

Arbeidet med å utvikle digitale læringsressurser startet i 2007. Jeg har bidratt med å videreutvikle formatet (fra 2011). Det var opprinnelig et viktig kriterium å designe en pedagogisk, digital læringsressurs. Kriteriene som omfatter å «iscenesette undervisning», dvs. å gå inn i rollen som lærer, har imidlertid blitt forsterket. Vi har også i større grad dratt veksler på elevers oppfatninger av studentenes arbeid og presentasjon, dvs. brukergruppen.

En sentral begrunnelse for *iscenesatt uttrykk* er å knytte arbeidsformer, ressurser og eksamen tettere til den profesjonen studentene senere skal utøve i en digital skolehverdag. Studentene understreker at utdanningen bør tilføre noe til den praktiske undervisningssituasjonen (Fosse & Hovdenak, 2014). En annen begrunnelse er at studentene skal oppleve eksamen som en læringssituasjon. De får formativ og summativ respons både av elever, elevenes lærere og faglærere. Framovermeldingen skal bidra til et mer langsiktig arbeid for å fremme en læreridentitet. Videre vektlegges trepartssamarbeidet (skole, student, universitet). De ulike gruppene besitter ulik kompetanse som samlet gir studentene større læringsutbytte.

Studentene liker godt å arbeide med «iscenesatt uttrykk», og de uttaler blant annet: «Jeg synes det er gøy å utvikle læremidler selv og teste dem på elever». «Vi kombinerer mange emner og lærer pedagogisk bruk av IKT, og jeg blir en mer digital lærer». «Jeg har aldri lært så mye om å undervise før som av dette prosjektet».

Samlet kan man si at samarbeidslæring, som studentaktive arbeidsformer ofte inneholder (Netland, 2019), er sentralt for iscenesatt uttrykk. Studentene arbeider prosessuelt med design av digitale læringsressurser, som settes i spill på eksamen for reelle elever. Samarbeidslæring er gjerne mest effektivt når studentene har et felles mål (Herrmann, 2013).

Vedlegg 2 (a, b & c): *Iscenesatt uttrykk*

Mitt tredje eksempel er *digitale leseoppdrag*. Det kan forstås som en form for videolekse som benyttes av studenter som et forarbeid til et fysisk læringsforløp på campus, og som anvendes av læreren både som forberedelse til og i selve undervisningen. Videolekser er «et konsept» som ble skapt for å få innsikt i lærerstudenters lese- og læringsprosesser. Helt konkret er det en videofilm på inntil fem minutter som studentene laster opp på emnets læringsplattform før samling (Hontvedt, Oddvik & Næss, 2020, s. 2). Videolekser er et relativt nytt fenomen, men det føyer seg inn i en rekke av studier som analyserer bruk av video om del av studentaktive arbeidsformer i høyere utdanning. Slike studier har gjerne læreren i forgrunnen. Studier som er sentrert rundt studentene, som denne, er nærmest fraværende. De som fins, handler f.eks. om *microteaching*, dvs. undersøkelser av konkrete, videoinnspilte undervisningssituasjoner fra klasserommet (Allen, 1980), der studentene reflekterer rundt spesifikke hendelser og knytter til teoretiske begrep (Kourierus, 2016). Det fins også noen spredte eksempler på studier av *omvendt undervisning* (Meyer & Forester, 2015), læringsstier (Solem, 2021) og padlet (Lindstøl, 2020).

Jeg innførte digitale leseoppdrag som en studentaktiv arbeidsform på mine kurs i 2019. Jeg bygde på kunnskap fra det som nå er blitt en publisert studie om videolekser fra USN (Hontvedt, Oddvik & Næss, 2020) for å «komme i kontakt med studentenes selvstendige lese- og læringsprosess, og som ressurs for utforming av læringsaktiviteter på campus» (s. 7). I artikkelen framskrives noen funn (s. 21): Studentene «ansvarliggjøres» i leseaktiviteten, «den ‘tause’ leseprosessen blir tilgjengelig for vurdering og tilbakemelding» og videoleksene blir «en arena for å ta i bruk og artikulere fagbegrep og ideer».

Jeg har prøvd ut to fokus i mine digitale leseoppdrag: I tråd med Hontvedt mfl. har jeg først undersøkt hvordan studenter leser og reflekterer rundt fagtekster i f.eks. skriveteori. I tillegg har studentene fremmet ønsker om hva vi skal diskutere/belyse i undervisning på campus. Svarene blir retningsgivende for deler av undervisningen.

Videre har jeg studert hvordan studentene setter i spill et faglig, *litterært* innhold med vekt på *leseopplevelse*, og på hvilken måte disse erfaringene kan utnyttes som en ressurs i undervisningen. Et slikt leseoppdrag kan begrunnes i *litteraturdidaktikk*. Studier av skjønnlitterær lesing viser at lesing berører studentene lite (Rødnes, 2014, s. 7). Undervisningen har bl.a. dreid seg om å belyse litteraturhistoriske perioder, vise sjangertrekk (Skaug & Blikstad-Balas, 2019) og jakte på virkemiddel (Gabrielsen, 2019). Studentene får altså trening i analytisk tekstkompetanse. Flere litteraturvitere tar imidlertid til orde for å bygge bro mellom opplevelse, lyst og litterær kompetanse (Røskeland & Kallestad, 2020, s. 14). Det ble derfor min ambisjon. Jeg designet erfaringsbaserte, digitale leseoppdrag, som studentene besvarer for de møter en mer analytisk litteraturundervisning på campus. Min erfaring er at studenter leser primært teksten dårlig og ikke reflekterer tilstrekkelig. Når man skal undervise i litteratur, er det, i større grad enn i andre norskfaglige emner, et premiss at teksten er lest – ellers blir det liten interaksjon mellom lærer og student, og det vanskeliggjør studentaktiv læring.

På bakgrunn av dette og som del av et emne i UH-ped, utformet jeg en studie, der jeg vektla lesing av skjønnlitteratur. Jeg bruker leseoppdrag som et overbegrep for underbegrepene *oppgaveformulering* (selve oppgaveteksten) og *innramming* (Bakke, 2019, s. 11). Med innramming menes f.eks. eksplisitte vurderingskriterier og opplysninger om vurderingsform, mottaker, formål og publiseringskanal (Otnes, 2015, s. 12). I min sammenheng handler innramming om hvordan oppdraget skal utføres, vurderes og brukes i fysisk undervisning. Det er, ifølge Goffman (1986, s. 10–11), en situert kvalifisering av studentenes iscenesettelse av faktisk leseoppdrag. En slik innramming handler om hvilke (litterære) erfaringer studentene bringer inn, og hvordan de språkliggjør dem på film.

Leseoppdragene handlet om romanen «Koke Bjørn» (Niemi, 2017). 26 masterstudenter leverte individuelle videofilmer på 5 minutter og tilhørende skriftlige logger, dvs. tilsammen 130 minutter film og 26 logger. Et sentralt funn i studien er at studentene liker å «forestille seg», dvs. reflektere og tolke – gjerne med utgangspunkt i en romanfigur, og slike studentaktive arbeidsformer har vært lite anvendt. Siden leseoppdraget spilles inn i en forberedende fase, blir undervisningsforløpet lenger, og det bygges bro mellom digitale og fysiske arenaer. Det fører dessuten til flere møtepunkter. Oppdragene gir en tydeligere retning

for min fysiske undervisning, og de bidrar til at den muntlige samtalen om romanen blir mer faglig og får flere deltakere. Jeg vet mer om hva studentene er opptatt av, fordi de deler erfaringer fra sin livsverden. Videoer kan også avspilles i undervisningen, slik at den blir med flerstemt.

Vedlegg 3 består av et leseoppdrag til «Koke Bjørn», et studentsvar og en artikkel om dette leseoppdraget.

Samlet kan man si at digitale, skjønnlitterære leseoppdrag skaper sammenheng mellom digital og fysisk undervisning, og det legger til rette for nye undervisningskomposisjoner. Studentene bidrar med egne tolkninger før fysisk undervisning tar til, og det gir mulighet for metoder med vekt på studentinvolvering. Leseoppdragene legger videre til rette for dybdelæring, fordi studentene må reflektere kritisk og lære i en prosess sammen med andre, bruke kunnskap og ferdigheter i nye sammenhenger og gradvis utvikle forståelse av sammenhenger i og mellom fag (Pellegrino & Hilton, 2012; Gamlem & Rogne, 2019; Bolstad, 2020).

✓ **Vedlegg 3 (a, b & c): Digitale leseoppdrag**

Kategori 2: Utforskende og vitenskapelig tilnærming til undervisning og læring

I det følgende gis 5 eksempler på utforskende og vitenskapelig tilnærming til undervisning og læring, gjennom eksempler på varierte læremidler, forskningsartikler, studentevalueringer og formidling:

- a) Didaktiske grep
- b) Læremidler: Video
- c) Vitenskapelig artikkel om dramaturgiske metoder
- d) Studenttilbakemeldinger
- e) Profesjonskonferansen

Didaktiske grep (til bruk i undervisning) er hentet fra Fagbokforlagets 101-serie (Se kilder), en bokserie på straks 8 bøker (første bok kom i 2014). Hver bok kretser rundt et emne, som f.eks. lesing, skriving, muntlighet og digitale ferdigheter. Forskergruppa «Klasserom-forskning» står bak disse bøkene, og Kåre Kverndokken er hovedredaktør. I den siste trykkeklare boka er jeg medredaktør. Den har tittelen «101 grep om grammatikk– om språket i bruk og språket som system». Den handler om grammatikkens rolle i LK20, om formål med grammatikkundervisning, og hvordan man kan lykkes med den. Bøkene er todelt: Del 1 inneholder fagfelleverderte, empiriske artikler med materiale fra klasserom-/lærerutdanning. Del 2 består av 101 didaktiske grep, der forskeren dekker teori til ulike måter å arbeide med emnet i undervisning på. Hvert grep har et oppslag og er bygd over samme lest: Først fins en introduksjon og en teoretisk begrunnelse for grepet, dernest gis forslag til mulige metodiske

framgangsmåter. Samlet har disse bøkene altså over 50 artikler og mer enn 800 didaktiske grep. Det fins mange bidragsytere, og jeg har skrevet både artikler og grep.



Figur 6. Forsidene på bøkene i 101- serien

I vedlegg 4 viser jeg tre grep med ulike formål og ulik forankring i teori. Det første grepet, «Oppvarming –i hønsegården», er et muntlighetsgrep, der man trener på spontan tale og muntlighetsklima (Bakke & Lindstøl, 2015). Det andre, «Pulten som spillerom», er et litteraturredaktisk grep, der den teoretiske rammen er dramaturgi, og det arbeides med iscenesettelse med stram regi (Bakke & Lindstøl, 2018). Det siste grepet, «Analysetrappa», handler om syntaks og er fundert i grammatikk. Målet er å trene på setningsledd i norsk og fremmedspråk (Bakke & Lindstøl, 2021).

Da grepene ble skrevet, ble de prøvd ut på studenter og justert. Jeg benytter dem i undervisning, og sammen med studentene lager vi nye varianter, som del av en studentaktiv arbeidsform. Studentene sier blant annet om dem: «De er en didaktisk gullgrube». «Jeg synes de er fine å teste ut i praksis, og ofte lager jeg min egen vri». «Det er fint å diskutere dem i undervisningen på campus, og begrunne dem ut ifra annen pensumlitteratur». Grepene benyttes i praksis, på kurs og i skolen. Deler av bøkene er pensum på GLU.

Samlet kan man si at grepene viser en bredde i tematikk og tilnæringsmåter til undervisning, og de benyttes systematisk i arbeidet med studentenes undervisning, som eksempeltekster og for å utforske nye grep og tilnæringsmåter.

✓ Vedlegg 4 (a, b & c): Didaktiske grep

Forskning på *læremidler* viser at læreboka fortsatt står sterkt i undervisning (Vareberg, 2018). Glu-studentene underviser etter dem i praksis, og de skal ha kompetanse i å skape og vurdere læremidler. De må videre være godt orientert om ny læreplan, LK20. Det er derfor en styrke

om faglærere både har en praktisk, utforskende og vitenskapelig tilnærming til læremidler. Jeg har i et forskerteam undersøkt læremidler på oppdrag fra Språkrådet. Det resulterte i rapporten: «[Språklig kvalitet i læremidler \(sprakradet.no\)](https://www.sprakradet.no)» (2013). Den bygger på en undersøkelse av språklige og tekstlige trekk i lærebøker i samfunnsfag og naturfag på flere trinn og definerer noen trekk som skaper kvalitet i læremidler.

Nylig utarbeidet Utdanningsdirektoratet kvalitetskriterier for læremidler, og der står det bl.a. om oppgaver i lærebøkene: «Oppgaver står sentralt når ein skal vurdere og velje læremiddel, både fordi oppgaver er ein viktig delsjanger i alle læremiddel, og fordi elevar på alle nivå i skolen bruker mykje tid på å arbeide med ulike aktivitetar og oppgaver» (Udir, 2020). Jeg har studert oppgaver i lærebøker, og i artikkelen: «Søk på ordene sitrongul og melonrød på internett. Hvilke typer tekster opptre de i?» – En studie av grammatikkoppgaver i lærebøker i norsk etter LK20» (Bakke & Kverndokken, 2020) undersøkes hvilke oppgavetyper i grammatikk som fins i norskebøker for 5. og 8. trinn. Sentrale funn, som f.eks. at det fins få oppgaver som krever utforskning og legger opp til språklig lek, er ny forskningsbasert kunnskap som jeg bruker i egen undervisning.

Å lage og modellere læremidler for studentene er sentralt. Jeg har bidratt med to kapitler i «*Norsk boka 1*» (Bjerke, C. B. & Nygård, M., 2021), som er pensum på GLU. Jeg lager også digitale ressurser, som f.eks. denne undervisningsvideoen i emnet lesing som grunnleggende ferdighet (Vedlegg 5). Den benyttes som innføring på GLU og som repetisjon på andre kurs (Bakke, Lindstøl & Stenseth, 12.2.20) for å støtte opp om studentenes læringsprosesser og frigjøre tid til studentaktive arbeidsformer på Campus.

✓ [Vedlegg 5: Video som læringsressurs](#)

Jeg har skrevet en *vitenskapelig artikkel* om *dramaturgiske metoder*: «Chasing fleeing animals – on the dramaturgical method and the dramaturgical analysis of teaching» (Bakke, J. O. & Lindstøl, F., 2020). En slik metodeartikkel om dramaturgi rettet mot undervisning fantes verken i norsk eller internasjonal litteratur. Det er nybrottsarbeid. Dramaturgiske metoder kan hovedsaklig deles i tre kategorier: Dramaturgiske modeller, som har eksistert lenge, og som i noen grad er anvendt på undervisning (Jf. Allern, 2010; Østern, 2014). Jeg har videreutviklet en dramaturgisk modell for skriveundervisning (Bakke, 2019). Videre har jeg laget en metode for å gjøre makro-analyser av undervisningsforløp (Bakke, 2019). Vi (Bakke & Lindstøl, 2020) har utviklet en analysemåte for det man i dramaturgien kaller «del», dvs. analyse av en aktivitet/ hendelse.

Dramaturgi har inntatt en plass i klasseromforskningen. I Norge og Danmark har dramaturgi som teori og metode vært benyttet i didaktiske kontekster, men sjelden rettet mot undervisning. Internasjonalt er noe i emning. I mai har det nordiske tidsskriftet «Jased» et temanummer om dramaturgi i didaktiske kontekster (Se: [Invitasjon til bidrag: Dramaturgiske perspektiver på didaktiske kontekster | Journal for Research in Arts and Sports Education \(jased.net\)](#)), og jeg er gjesteredaktør sammen med Fride Lindstøl.

Samlet kan man si at man i dramaturgien sammenlikner klasserommet med en scene (Smidt, 2010), og forskeren er opptatt av hvordan og hvorfor undervisning berører og påvirker (Eisner 2004, Austring & Sørensen, 2006; Willbergh, 2016). Man studerer handlinger/ handlingsrom og forsøker å fange både det planlagte og det uforutsette som oppstår i undervisning (Østern, 2014, s. 173). Jeg har bidratt med å utvikle nye metoder, forankret i dramaturgi, for å forske på undervisning. Disse anvendes for å planlegge og analysere undervisning av både faglærere og studenter, særlig i Profesjonsverkstedet og på masteremne i norsk.

✓ [Vedlegg 6: Vitenskapelig artikkel om dramaturgiske metoder](#)

På USN arbeides det systematisk med *tilbakemelding fra studenter*. Studieprogram evalueres f.eks. gjennom Studiebarometeret. Programrapport skrives, der «beste praksis løftes frem», og utviklingstiltak foreslås. Denne obligatoriske evalueringen av studiekvalitet i GLU, forholder jeg meg til og endrer kurs ut ifra. I tillegg benytter jeg meg av andre arenaer og egne ressurser: *Profesjonsverkstedet* er en sentral arena for systematisk tilbakemelding fra studenter og kollegaer. Her vurderer vi hverandre umiddelbart og direkte, men også i digitale, anonyme skjema i etterkant. *Videoppdragene* er en konkret ressurs som systematisk bidrar til å videreutvikle min undervisning basert på studentuttalelser.

Læringsbillett

➤ Bekjentgjort før en time/sekvens, inngangsbillett, *underveis* eller til slutt som utgangsbillett:

Læringsbillett
Navn: _____

Disse ordene er sentrale fagbegrep: _____
Dette ønsker jeg mer kunnskap om: _____

Eller:
Dette forsto jeg ikke
Disse assosiasjonene fikk jeg ...
Dette er hovedpoenget i første sekvens avundervisningen

BOARDING PASS

Figur 8. Læringsbillett

Jeg arbeider også systematisk med tilbakemeldinger fra studenter etter hver økt/tematiske periode. Jeg veksler mellom tre ulike måter: læringsbillett (digital/papir), «brevmetoden» (Berg, 1999; Bjørnsrud, 2014) og digitale spørreskjema, som «Easyquest». Jeg ber også om evalueringer ved endt semester. En læringsbillett er som navnet sier en «billett», som studentene fyller ut *underveis* i eller etter en økt, og som de «løser inn» for å ta pause.

Påskriften kan være alt mulig, som f.eks. «Det viktigste jeg har lært ...», «Dette forsto jeg ikke ...». Svarene på billettene er korte, men de kan bidra til et retningsskift i økta. De gir studentene mulighet til å påvirke innhold og arbeidsformer. For meg fungerer de også som en enkel vurdering av økta.

«Brevmetoden» er en mer personlig tilbakemelding. Spørsmålene kan være både almene, personlige og individuelle, og de formuleres gjerne underveis i økten, fordi de handler om noe konkret som skjer i forløpet, noe faglærer lurer på. Studentene besvarer «brevet». Faglærer kan også respondere, slik at det blir en lengre dialog. Brevet gir meg mer informasjon om handlingene i øktene og påvirker hvordan forløpet komponeres i neste omgang.

Jeg anvender også digitale, anonyme spørreskjema med åpne og lukkede spørsmål, som «Easyquest». I de tilfellene har jeg bestemt meg for noen områder jeg ønsker vurdering på. Skjemaene fylles ut mot slutten av økta for å sikre høy deltakelse.

Figur 9. Anonym studentundersøkelse, Easyquest, etter digitale norskøkt 02/21.

Oppsummert kan man si at studenttilbakemeldinger fra studenter blir en styrestav for undervisningen. Det er viktig at jeg tilbakemelder på innspillene, som å vise hva de har meldt inn, som eksempel på formuleringer, grafer som viser tendenser osv. Enda viktigere er det naturligvis at tilbakemeldingene fører til handlinger i kommende undervisning.

Tilbakemeldingene i år har bl.a. ført til at jeg gir studentene flere korte øvelser i forløpet. De må dessuten løse et bestemt leseoppgave før undervisning. Jeg er tydeligere på hvilke

undervisningskomposisjoner jeg har lagt opp til, fordi det handler om hvilken rolle studentene kan innta i forløpet.

✓ [Vedlegg 7: Tilbakemeldinger fra studenter](#)

På den årlige *Profesjonskonferansen* «Det er lærer du er» formidler jeg kompetanse og erfaring fra eget undervisningsarbeid. Mette Moe, Frida Lindstøl og jeg planlegger og regisserer den årlig (oppstart 2015). Konferansen foregår for fulle hus på Bakkenteigen med kollegaer, praksislærere, GLU-studenter og betalende lærere/skoleledere. Vi har 200 eksternt påmeldte fra «hele Norge», men særlig Østlandet. I tillegg til et mett program med faglige sesjoner, har vi bokutstillinger fra bibliotek og forlag og et kunstnerisk program.

Fjorårets konferanse het «Faglig fyr og flamme», og i programmet står det at vi «rettet blikket mot Fagfornyelsen og presenterer splitter ny klasseromforskning og serverer didaktisk påfyll rett i koppen». Mitt innlegg (sammen med Lindstøl): het «Fu(g)l –Fu(g)lere –Fu(g)lest! Om å oppleve, ta stilling og la seg berøre av tekster om fugler». I tillegg skulle jeg, tradisjonen tro, være konferansier og holde en hyllest til lærerne. Covid19 stoppet konferansen, men ny avholdes i 2021.



Figur 10. Fra Profesjonskonferansen 2019

Profesjonskonferansen er en sentral møteplass og «stjele-dele arena» for lærere. Forskere får en arena for forskningsformidling rettet mot undervisning. Kommende lærerstudenter og lærere forenes, og brukergruppa vår gir nyttige tilbakemeldinger på forskningsfokus og didaktiske innganger. USN tar gjennom denne konferansen samfunnsmandatet sitt på alvor (jf. kategori 3)

✓ Vedlegg 8 (a & b): Profesjonskonferansen (program for 2019 & 2020)

Kategori 3: Pedagogisk bidragsyter i fagmiljø og i institusjonens arbeid med utdanningskvalitet

I det følgende eksemplifiserer jeg hvordan jeg har initiert, vært sentral og ledet studieplanarbeid. Jeg viser hvordan en søknad med vekt på studentaktive arbeidsformer har bidratt til pedagogisk utviklingsarbeid. Jeg beskriver hvordan jeg bidrar med pedagogisk utviklingsarbeid gjennom et forskningsprogram og en forskningsgruppe:

- a) DIKU-søknad
- b) Konseptnotat for «Det er lærer du skal bli»

Jeg har initiert og ledet studieplanarbeid i to emner i tospann med Kåre Kverndokken: MNLSM (master i lesing, skriving og muntlighet) [Studie- og emneplaner - Universitetet i Sørøst-Norge \(usn.no\)](#) og *Kompetanse for kvalitet, Lesing, emne 1 og 2* (oppstart 2012, omgjort nå). Begge emnene var nye satsingsområder i vårt fagfelt. Emnene er svært sentrale i USNs portefølje, og de fikk svært gode evalueringer. Videre har jeg fra 2020 laget emner for Dekomp i lesing (med Tonje Stenseth og Fride Lindstøl). Her bygger vi ut et nettsted med ressurser, som mailen på s. 18 viser.

Å utvikle studieplaner betyr at man må sette seg inn i ny forskning om et emne, men også i de strategiske planer for lærerutdanningen. Dette arbeidet har bevisstgjort meg som fagperson og gitt meg oversikt og mot til å søke utviklingsprosjekt.

I fjor ledet jeg arbeidet med søknaden «Teach!» (Teacher student stage teaching), som ble sendt til DIKU (Direktoratet for internasjonalisering og kvalitetsikring i høgare utdanning). Det overordnede målet med søknaden var todelt: 1) Å utvikle sammenhengende undervisningsforløp i lærerutdanningen og 2) å trene studentene i å komponere, gjennomføre og evaluere egen undervisning i et læringslaboratorium. Det sistnevnte bygger på eksisterende arbeidet i Profesjonsverkstedet. Store deler av fagmiljøet i GLU var tiltenkt en rolle i prosjektet. Vi fikk ikke midler, men framskrivningen av søknaden gav et faglig trykk i kollegiet, en faglig utvikling, et felles fyrtårn og en god plattform for neste søknad.

✓ Vedlegg 9: DIKU-søknad

Hei dere.

Jeg tenkte som litt 'helge-godt' å informere om hva vi har gjort av lure (synes vi) dekomp-grep: Meldingen rett under her er sendt ut til alle ledere via Teams i dag. Vi har i tillegg laget en egen dekomp-side på intranettet vårt hvor både lærer og leder finner alt materiell, og altså også påmelding. Alle podkaster og relevant faglitteratur er linket opp. Jeg tok noen screenshots så dere kan se hvordan det ser ut.

Jeg holder i tanken om en test, og en tilgjengelig IT-person, samt i møteplattform som henger sammen med antall. Ha en strålende helg, jeg hørte nettopp på [redacted], og skal nå gå i lyttmodus igjen. I LOVE IT!!!! Hurra for USN og god helg 😊

The screenshot shows a Teams message with a slide titled "Desentralisert ordning for kompetanseheving". The slide content includes:

- Til alle ledere**
Avdelingsledere i Sandefjord
- Vi har laget en egen side for desentralisert ordning: Desentralisert ordning for kompetanseheving V21
- På denne siden har lærere og ledere tilgang til følgende:
 - Forklaring til forarbeid
 - Utfyllende informasjon om workshop
 - Podkaster om tema
 - Lenker til relevant fagstoff
 - Forms til påmelding
- Viktig!**
Alle lærere og ledere må melde seg på så raskt som mulig via Forms på siden. De skal kun velge en dato, og deretter ett av tre spor. Det er ønsket at dere deler personalet i tre, slik at skolen får kompetanse på alle tre områder. Fint om alle melder seg på **innen fredag 5. februar**. Dette fordi vi trenger noe tid til å tilpasse møteplattform med antall deltakere. Sannsynligvis vil det bli to ulike lenker. Workshop 1 har først en felles del, før lærerne går til det sporet de har valgt. Lenker kommer til å bli lagt ut på samme side. Lærere skal kan finne omtalte side ved å gå via fagfornyelsen-sidene, se her:

The slide also features a grid of images and icons representing different workshop tracks and resources.

Figur 11. Nettsted for Dekomp i Sandefjord kommune

Det er særlig to bidrag jeg vil trekke fram som eksempler på samhandling med ledelse, kollegaer og studenter om undervisningskvalitet. Det ene er samarbeidet i forskergruppen «Klasseromforskning – kvalitet i undervisning» ([Klasseromforskning - Universitetet i Sørøst-Norge \(usn.no\)](https://www.usn.no)), som jeg leder. Vi arbeider gjennomgående med emnet undervisningskvalitet, (Jf. de tidl. nevnte 101-bøkene), gjennom analyseseminar med vekt på klasseromsempiri og samarbeid med tilsvarende forskergruppe i Oslo, ledet av Kirsti Klette. Vi har videre laget antologien «Kvalitet og kreativitet i klasserommet – ulike perspektiver på undervisning» (Kverndokken, Askeland & Siljan, 2017). Samskriving og fellesskap bidro til å heve kompetansen vår på emnet. Den store, felles produksjonen har også bidratt til at halvparten av

gruppa har blitt førstekompetent ilt de siste 3 årene. Vi formidler dessuten det arbeidet vi gjør i fagmiljøet gjennom f.eks. podcast ([LUDO I Podcasten "Opp med pæra!" \(usn.no\)](#)) eller innlegg om studentaktiv læring på kommende Glu-seminar (5.3.21)

Videre arbeider jeg i Forskning – og utviklingsprogrammet «Det er lærer du skal bli»: [Det er lærer du skal bli - Universitetet i Sørøst-Norge \(usn.no\)](#). Programmet er femårig og knyttet til GLU (Se vedlegg 10, konseptnotatet for programmet). Formålet er å bidra til ny kunnskap om lærerutdanneres undervisning, «å undervise om å undervise», og vi arbeider med spørsmål som omhandler lærerutdannerens undervisning som støtte til læring og lærerstudentenes faktiske læring. Programmet fokuserer på lærerutdanning som både profesjonsrettet og forskningsbasert og har et tydelig tverrfaglig perspektiv. Forsknings- og utviklingsvirksomheten inkluderer studenter, praksislærere, lærerutdannere, partnerskoler og forskere. Det består av tre koordinerte delprosjekter som på ulike måter bidrar til å utforske, beskrive og dokumentere undervisning og læring: profesjonsutøvelse med fokus på kroppslig perspektiv på undervisning, profesjonsveiledning med fokus på samarbeid og koherens i lærerutdanningene, og Profesjonsverkstedet med vekt på dramaturgiske perspektiver på lærerutdanneres undervisning. Første rapport om arbeidet er publisert, og målet er at sentrale funn i prosjektet, som veiledningssirkler, og iscenesettelser, skal implementeres i GLU.

✓ [Vedlegg 10: Konseptnotatet](#)

Planer for utvikling av undervisningskompetanse

Jeg har p.t. flere planer (eller ønsker?) for å videreutvikle egen undervisningskompetanse og heve undervisningskvaliteten i eget fagmiljø. De 10 viktigste er formulert i kulepunkt under:

- Utvikle Profesjonsverkstedet: Dette kan bli en undervisningsarena for flere faglærere og campus. Det betyr et bredt samarbeid med fokus på undervisningskvalitet som øker studentaktivitet. Jeg ønsker at Profesjonsverkstedet i større grad blir implementert i GLU, dvs. at det fins tydeligere styringsdokument og et fagteam som arbeider der over tid. Videre ønskes et nytt, fysisk verkstedrom, et flerbruksrom, der man kan undersøke og prøve ut undervisning på flere måter, også romlig (digitalt, på scene, i flatt rom ...). Rommet må raskt kunne bygges om og benyttes til andre aktiviteter. Det er et behov for å invitere større grupper inn samtidig (studenter og praksisfeltet). Det er opprettet en dialog med ledelsen om å overta og redesigne en lab fra HS-fakultet. Helt konkret innebærer det å skrive en prosjektsøknad om økonomiske midler. Videre kan verkstedet benyttes til mer enn det p.t. gjør, som til kurs i UH-pedagogikk og i didaktiske masteremner. Arenaen kan brukes for å styrke forelesere som har liten erfaring med undervisning. Lærere i kombinasjonsstillinger kan arbeide der i større grad. Det kan være en arena for å samle, diskutere og analysere på klasseromdata for både forskere og studenter.
- Lage en konferanse og en bok på bakgrunn av funn i programmet «Det er lærer du skal bli» (sammen med de involverte) og sørge for at dette blir implementert i GLU.
- Ha studentaktive arbeidsformer som tema i forskergruppen «Klasseromforskning og kvalitet i undervisning». Initiere en «Workshop» om emnet på tvers av forskergrupper.

Formulere en søknad om emnet til DIKU. I etterkant kan forskergruppen skrive vitenskapelig om dette.

- Utforske flere studentaktive arbeidsformer, som videotilbakemeldinger på studenters skriftlige tekster, digital samskriving/samforfatterskap (opprinnelig et begrep fra Eritsland, 2008) og Padlet. Omlegging til mer studentaktiv undervisning kan gi økt engasjement, motivasjon og oppmøte i undervisningen (Lucke, Duun & Christie, 2017). Det ønsker jeg å utforske alene, i Profesjonsverkstedet og på etterutdanning av lærere. Jeg ønsker i særlig grad å samarbeide med norskkolleger.
- Utvikle digitalt kurs i akademisk skriving for studenter, der studentene delskriver og metareflekterer over teksten sin.
- Initiere et samarbeid om undervisningskvalitet for dem som underviser i GLU. På den ene siden ønsker jeg at faglærere i noen grad skal være med å se hverandres undervisning og «veilede» hverandre. Vi kan også diskutere filmer fra undervisning i Profesjonsverkstedet. «Lærerkollegier skal kunne bidra i «kunnskapsproduserende fellesskap» (LU, 2025). På den andre siden ønsker jeg at studenter i GLU skriver tekster om undervisningens innhold og form, som vi diskuterer i fagfora.
- Jeg ønsker å bidra til en systematisk utprøving av mentorering på fakultet/i institusjonen, dvs. at studenter hjelper studenter, og at faglige seniorer hjelper nye/ynge kollegaer.
- Samarbeide med eDU om å lage kurs i studentaktiv læring for lærere.
- Utvikle digitale læringsressurser, som kan brukes som en innføring i et emne og som «mellomspill» mellom digitale/fysiske samlinger. Det er for få møtepunkt med studenter. Hvis flere temaer lages som digitale ressurser, frigjøres tid til å komponere innovativ undervisning. Jeg vil utvikle f.eks.:



- *Podkast* (Hør pilot om lesing): Podkastbakkelesingavlitteratur.WAV
- *Digital teaser*, et agn for kommende undervisningstema: (USN, YouTube, 8.9.20): [Hvorfor er det så viktig å kunne lese for å forstå matte? - YouTube](#)

Noen framtidige mantra for meg underviser

Jeg er opptatt av undervisningskvalitet og hvordan læring kan bli studentaktive prosesser som fremmer refleksjon og selvstendighet. Det betyr bl.a. at studentene må møte kunnskapsrike faglærere som arbeider sammen i et innovativt læringsmiljø. Faglærere må omsette teoretisk kunnskap til praktiske ferdigheter med en variert metodikk. Det kan uttrykkes med følgende mantra:

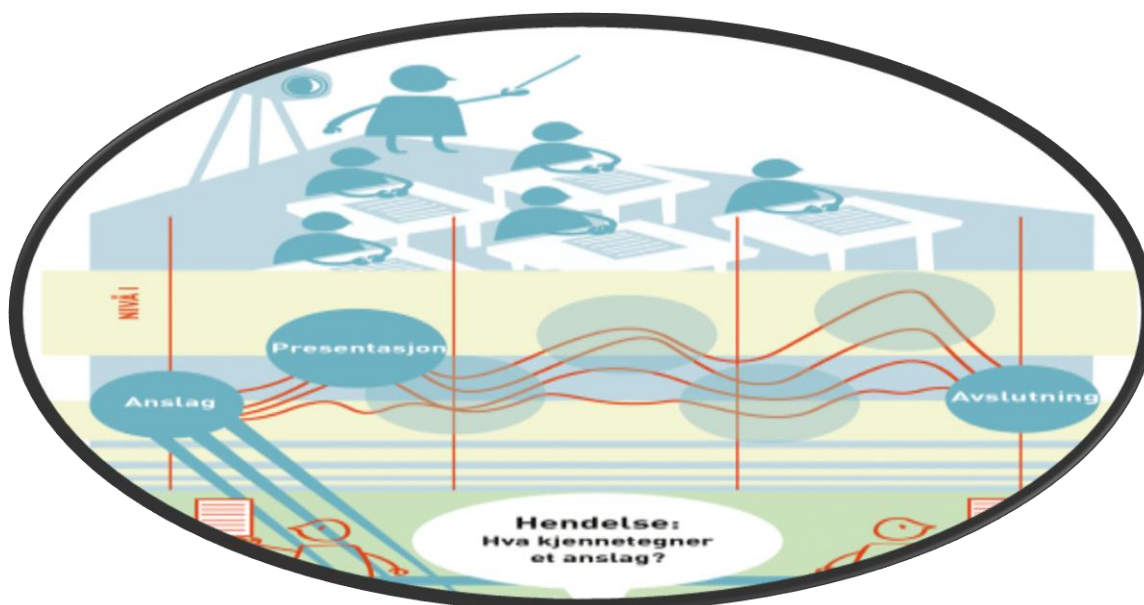
Jeg vil sammen med kollegaer arbeide målrettet for å undersøke nye innganger til læring som vi utforsker sammen med studenter og begrunner i teori.

Jeg vil bidra til å diskutere kvalitet i undervisning og sette dette på agendaen på USN.

Jeg vil fortsette å lære!

Figur 12. Flere mantra

Det var en gang en mattebok og en norsk bok på eventyr – skrev jeg innledningsvis i denne søknadsteksten. Om en slik start skriver forfatteren Lars Saabye Christensen at han «Skulle ønske eventyrene ikke startet med ‘det var en gang’. De skulle startet sånn: ‘Det er en gang’. Eller enda bedre: ‘Det blir en gang’». Saabye liker altså best verbformen futurum som understreker et framtidsperspektiv. Det støtter jeg meg til. Hvis jeg får status som merittert underviser vil jeg sammen med studenter og kollegaer skape nye undervisningseventyr på USN med vekt på undervisningskvalitet og studentaktivitet. Det er mye vi ikke har iscenesatt ennå, og det er mange, uutforskede undervisningskomposisjoner.



Figur 13: Undervisningskomposisjon