Søknad om merittering som underviser

Elsa Kristiansen

Institutt for industriell økonomi, strategi og statsvitenskap

USN Handelshøyskolen

Hvordan lese denne søknaden

Jeg har valgt en pragmatisk tilnærming ved utforming av denne søknaden. Nummerinndelingen fra USN-malen er beholdt med ett unntak: 2.2 har blitt flyttet foran 2.1. Dette er valgt for å opprettholde en viss flyt i teksten. Det er ikke alltid tydelige grenser mellom de tre hovedkriteriene. Av samme grunn er det noen steder kortere svar og henvisninger til andre punkt i søknaden – eller vedlegg. Tre av vedleggene er ganske komplekse og skrevet sammen med professor Marit Bøe (vedlegg 10-12). Disse er en videre diskusjon av punkter uthevet i søknaden.

Søknaden inneholder hele min undervisnings*reise*. Ferdinand Finne utgav på 80-tallet *Veien blir til mens du går* (1986)*,* hvor han blant annet skrev:

> Livet kan være vanskelig å forstå, man vet ikke alltid hvilken vei man skal gå. Husk da at veien blir til mens man går, og at man blir rikere av hver erfaring man får.

Jeg begynte som underviser i videregående skole, og jeg har foretatt mange veivalg på reisen min. Min nysgjerrighet og ønske om å stadig lære mer – har vært drivkraften.

Reisen er fokus i hovedkriterium 1. Innledningsvis vektlegges betydningen av teorier og metodikker som er viktige for meg som underviser. Prøving og feiling som har ført til et behov for økt kunnskap, har vært viktig for utvikling av min undervisning for å styrke studenters læring. Den nasjonale lederutdanningen for barnehagestyrere (heretter styrerutdanningen) brukes hyppig som eksempel i alle hovedkriteriene, men i hovedkriterium 2, er den et godt eksempel på dokumentasjon av forskningsbasert undervisning – og formidling av og om egen undervisning de siste årene. Avslutningsvis beskriver jeg meg selv som en pedagogisk bidragsyter i fagmiljøet (hovedkriterium 3). Dette dokumenteres også gjennom de 12 vedleggene, hyperlenker, lysbilder, figurer, tabeller og bilder som jeg har lagt først for å lette lesningen.

Innhold

Hvordan lese denne søknaden ... 2
Oversikt over vedlegg som følger søknaden ... 4
Hovedkriterium 1: En merittert underviser har med vekt på studenters læring utviklet sin undervisningskompetanse kvalitativt over tid ... 5
1.1. Har varierte erfaringer fra undervisningsarbeid med studentenes læring i fokus ... 5
Motivasjon og mestringsklima ... 5
Utforskende samtale ... 6
1.2. Har arbeidet systematisk over tid med å utvikle sin undervisning og reflekterer over denne utviklingen ... 8
Refleksjon og selvstudium ... 9
1.3. Har samarbeidet om utvikling av undervisning med for eksempel studenter, kollegaer og ledelse. ... 9
Lektor i videregående skole ... 9
Universitetsnivå ... 10
Samundervisning som samarbeidsmetode ... 10
1.4. Har plan om fortsatt utvikling av egen undervisningskompetanse. ... 10
Hovedkriterium 2: En merittert underviser har en utforskende og vitenskapelig tilnærming til undervisning og læring ... 12
2.2. Begrunner og reflekterer over sin måte å løse undervisningsoppgavene på gjennom å anvende relevant forskning og teori om undervisning og læring i høyere utdanning og innenfor eget fagområde. ... 12
2.1. På en systematisk måte har prøvd ut eller utviklet varierte læremidler eller undervisnings- og vurderingsformer som støtter studentenes læringsprosesser. ... 15
Læremidler som støtter studentenes læringsprosesser ... 15
Undervisningsformer som støtter studentenes læringsprosesser ... 16
Vurderingsformer som støtter studentenes læringsprosesser ... 17
2.3. Arbeider systematisk med tilbakemeldinger fra studenter og kolleger og anvender dem for å videreutvikle undervisning. ... 18
Kollegatilbakemeldinger ... 18
2.4. Har formidlet kompetanse og erfaringer fra arbeid med undervisning på ulike måter, f.eks. gjennom presentasjoner på konferanser, i rapporter, i tidsskriftartikler … ... 19
Vitenskapelige konferanser ... 19
Webinarer, konferanser og interne fora ... 20
Publiseringer i tidsskrifter og rapporter ... 21
Hovedkriterium 3: En merittert underviser er en engasjert og dyktig pedagogisk bidragsyter i fagmiljøers og institusjonens arbeid med utdanningskvalitet ... 21
3.1. Har initiert, stått sentralt i eller ledet studieplanarbeid, pedagogisk eller fagdidaktisk utviklingsarbeid, studiekvalitetsarbeid eller utredningsarbeid med relevans for utdanning ... 22
Fokus på hva studentene trenger - *Arbeidslivsrelevans* ... 22
Utvikling av læringsaktiviteter i undervisningsrommet ... 23
3.2. Deler jevnlig erfaringer med kollegaer og samhandler med ledelse, kollegaer og studenter for å utvikle faglige fellesskap om undervisnings- og studiekvalitet ... 24
3.3. Har plan om videre strategisk utviklingsarbeid for å heve studiekvaliteten i fagmiljøet ... 25
Kilder ... 27

Oversikt over vedlegg som følger søknaden

Vedlegg 1: Støttebrev fra Instituttleder Gillian Warner-Søderholm, IØSS, USN Handelshøyskolen

Vedlegg 2: Pedagogisk CV

Vedlegg 3: Kristiansen, E., Høifors, C. O., & Runningshaug, K. (2006). Særoppgaven som et alternativt klasseprosjekt. En filmatisering av Bjørnsons Synnøve Solbakken. *Norsklæraren, 1,* 52-55.

Vedlegg 4: Fire attester som viser hvordan jeg har satt studentene i fokus i mitt arbeid som lærer ved Bleiker videregående skole og Norges Toppidrettsgymnas

Vedlegg 5: Eksempel fra opplegg og utvikling fra studie med PhD studenter i kvalitativ metode

Vedlegg 6: Sonne, L. & Kristiansen, E. (2022). Frivillighetsledelse på museer. Utvikling, test og evaluering av et undervisningsopplegg i Norge. I: *Nordic Figurations of Volunteering* (pp. 57-84). Jamtli förlag

Vedlegg 7: Kristiansen, E., Rydjord Tholin, K., & Bøe, M. (2021). Early childhood centre directors coping with stress: Firefighters and oracles. International Journal of Educational Management, 35(5), 909–921. (NSD nivå 2)

Vedlegg 8: Bøe, M., Kristiansen, E., & Rydjord Tholin, K. (akseptert 1. desember, 2022, publiseres i 2023). Case-based leadership learning: How to improve work related stress in early childhood education centre directors. *Teachers and Teaching, DOI:* 10.1080/13540602.2022.2155808. (NSD nivå 2)

Vedlegg 9: Bøe, M., Kristiansen, E. (under review, vil bli publisert i 2023). Increased work demands on early childhood education leaders: A self-study on the use of the case method in adult leadership education. Kapittel til å bli publisert i *Nordic Network for Adult Learning 2022,* LIT Verlag. (NSD nivå 2)

Vedlegg 10: Opplegg for TEMA 1, det første semesteret i EVU 6000-1, i den nasjonale lederutdanningen for barnehage styrere, H2022-styrerutdanningen.

Vedlegg 11: **Utvikling av undervisning som PLF**. For- og etterarbeide før 2. samlingen i EVU 6000-1, i den nasjonale lederutdanningen for barnehage styrere, H2022-styrerutdanningen.

Vedlegg 12: Arbeid med tilbakemeldinger. EVU 6000-1, i den nasjonale lederutdanningen for barnehage styrere, i perioden 2017-2022.

Hovedkriterium 1: En merittert underviser har med vekt på studenters læring utviklet sin undervisningskompetanse kvalitativt over tid

Under vil jeg utdype hvordan studenters *motivasjon* og *utdypende samtale* har blitt viktige undervisningskompetanse-verktøy i min egen utvikling med undervisning på ulike nivåer.

1.1. Har varierte erfaringer fra undervisningsarbeid med studentenes læring i fokus

Det var lite i et hovedfag i nordisk språk og litteratur fra Blindern som forberedte meg på den virkeligheten som møtte meg på en yrkesskole i 1995. Jeg har prøvet og feilet – *mange ganger*. Å undervise er fantastisk når det går bra, og ganske frustrerende når du møter *motstand* mot læring. Jeg har fortsatt med studier og kurs (for elever med spesielle utfordringer som dysleksi, hørseslutfordringer og autisme, se vedlegg 4), for å lære mer om hvordan ulike studenter lærer og hvilke behov de har – og fortsatt med å prøve (og feile).

Min undervisningsreise startet med mitt arbeid i videregående skole (se vedlegg 2), og erfaringene har hjulpet meg på reisen videre:

- ✓ Lektor i videregåendeskole (norsk, engelsk, religionshistorie og samfunnsfag). Samtidig som dette fullførte jeg PPU, tok et grunnfag i medievitenskap, en bachelor i idrettspsykologi for deretter en master i idrettspsykologi.
- ✓ Doktorgrad ved Norges Idrettshøgskolen med 25% undervisning i motivasjon og metode. Deretter en postdoktor stilling i talentutvikling – en kombinasjon av idrettspsykologi og sport management. Underviste i motivasjon og metode.
- ✓ USN med undervisning i prosjektledelse, kvalitative metode, motivasjon og stressmestring i den nasjonale lederutdanningen for barnehagestyrere og eventledelse (starter 2023).

Siden jeg ble ansatt ved USN i 2016, har min undervisning vært knyttet primært til EVU og to veldig forskjellige studier rettet mot arbeidslivet og kommende forskere (se vedlegg 5 og 12). Verktøyene har vært de samme.

Motivasjon og mestringsklima

Motivasjon er en *bærebjelke* i mitt undervisnings- og utviklingsarbeid. Da jeg begynte på en doktorgrad i 2007, var Achievement Goal Theory (Ames, 1992; Duda & Hall, 2001; Nicholls, 1984, 1989; Roberts, 2012), på norsk målorienteringsteorien (Kristiansen & Berntsen, 2021), et naturlig teoretisk valg. Dette er en sosialkognitiv motivasjonsteori hvor målet for aktivitet eller læring er å utvikle og demonstrere kompetanse (eller ferdigheter) og unngå å demonstrere inkompetanse i målbare kontekster som i et klasserom, på prøver eller under eksamener (Nicholls, 1984). En student kan være enten *prestasjonsmotivert* eller *mestringsmotivert* for en aktivitet og/eller læring.

I motsetning til prestasjonsmotiverte som bare ønsker å være best, stiller mestringsmotiverte spørsmålet «hvordan kan jeg bli bedre» og ikke «hva må jeg gjøre for å unngå å mislykkes».

Hvilken type motivasjon vi har, styrer troen på hvor mye man tror man kan klare – eller lære. Nicholls (1984) viste at suksess for mestringsmotiverte betyr mestring, forbedring og læring, mens suksess for prestasjonsmotiverte betyr å være bedre enn andre med mindre innsats. Mestringsmotiverte i et mestringsklima vil med større sannsynlighet lære mer fordi de klarer å opprettholde motivasjonen. Som underviser prøver jeg alltid legge til rette for at alle skal utvikle egen kompetanse – uten å sammenligne seg med andre – i et mestringsklima.

Forskning på akademisk utholdenhet (eng. «academic tenacity», Dweck et al. 2014), viser at det er avgjørende å jobbe både *hardt* og *smart* for akademisk framgang. I dette arbeidet er bruk av langsiktige mål og ikke å ta seg nær av midlertidige tilbakeslag viktig. De akademisk utholdende er engasjert i læring. De ser på innsats som noe positivt og finner glede i utfordrende oppgaver som vil hjelpe dem til å lære nye ting. Som underviser er det viktig å lære studentene strategier slik at de ikke gir opp ved første motbakke – og at de fortsetter å utfordre seg selv.

Å motivere studenter til å lære for sin egen del, har alltid vært et mål for meg. I videregående skole var den skriftlige særoppgaven i norsk for mange en utfordring, og i en klasse hvor 11 av 33 elever ble diagnostisert med å lese- og skrive vansker, ble særoppgaven til et filmprosjekt. Bjørnstjerne Bjørnsons *Synnøve Solbakken* ble filmatisert sammen med en rammefortelling om forfatteren Bjørnson på Aulestad.

Særoppgaven ble et *samarbeidsprosjekt* mellom elever som ble delt opp i grupper med ulike oppgaver. Klassens lærere og trenere ble involvert etter tur. Filmen ble spilt inn på Maihaugen og Aulestad, og det var fascinerende å lytte til elevens tolkninger av rollene under innspillingen – spesielt da jeg overhørte en diskusjon som gikk på «hva følte Torbjørn da?» med ekte innlevelse. Avslutningsvis evaluerte jeg det pedagogiske opplegget sammen med to av elevene (se vedlegg 3).

Prosjektet lærte meg at læring er mer enn det som skjer i et klasserom. Undervisningsopplegget må tilpasses ulike målgrupper for optimal læring, og innad i en gruppe må det også differensieres. At studenter lærer seg å akseptere differensiering, ble også et læringspunkt av prosjektet.

Dette prosjektet lærte meg også at film kan bidra til bedre læring. Det har jeg siden tatt inn i mitt utviklingsarbeid med EVU studier, hvor filmsnutter både kan brukes som forarbeide (se vedlegg 5) eller i timer som igangsetter av diskusjoner og læring og gjøre stoff mer interessant (se vedlegg 6). Film er også skrevet inn som et viktig verktøy i UDIR søknaden som vi fikk tilslag på, dette skal videreutvikles høsten 2023 (se 3.3).

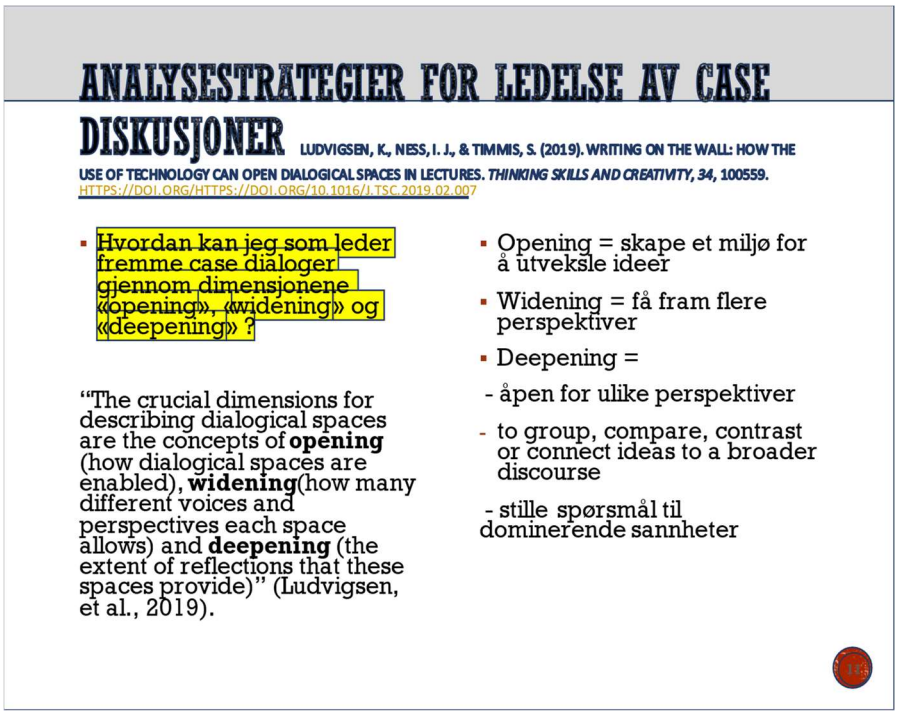
Utforskende samtale

Som norsklektor var samtale om tekster sentralt. Jeg var ingen ekspert de første årene, men det er en metodikk jeg har prøvd å videreutvikle for å øke studentenes læring. «Exploratory talk» eller *utforskende samtale*, skiller seg fra vanlige undervisningsdiskusjoner ved at det er en deling av ideer uten utfordringer eller konflikter (Mercer, 1996). Denne produktive diskusjonen kan beskrives som å tenke høyt sammen med andre (Monaghan, 2005). Studentene skal resonnere ved hjelp av en serie med åpne spørsmål, og de skal gi forklaringer basert på egne

erfaringer og tidligere diskusjoner i gruppa (Wilkinson et al., 2015). De viktigste teknikkene for produktive samtaler, blir dermed åpen deling av ideer, være mottakelig for andres ideer – for etter hvert å komme fram til enighet/standpunkter som gjelder for gruppa (Mercer & Littleton, 2007).

Øvelse gjør mester. Utforskende samtaler dukker ikke bare opp, de må trenes på hele tiden etter en veldig grundig innlæring av metoden. Dette er ofte vanskeligere å gjennomføre i videregående hvor elevene har en mer «svart-hvit» forståelse av virkelighetene. Ved å lytte til andres synspunkter øker også forståelsen for «grånyansene» etter hvert. Her var det en fordel at jeg som norsklærer hadde dem i tre år og ble godt kjent. Et etablert mestringsklima bidrar positivt for økt deltakelse (se vedlegg 5 med erfaring fra PhD-studenter). Det må jobbes bevisst med å etablere et mestringsklima, men det bidrar til at studentene blir trygge på hverandre og færre blir redde for å delta og mene noe. Litteraturen om utforskende samtaler knytter også denne metoden til måloppnåelse og studenters motivasjon (Webb et al., 2017). Ericsson (2014) viser også at utforskende samtaler kan være en faktor som både eksplisitt og implisitt støtter opp om læring. Symbiosen mellom mestringsklima og samtale har blitt stadig mer tydelige ettersom jeg har fått mer erfaring og kunnskap (se vedlegg 6 og 11 i tillegg hvor læring gjennom diskusjon vektlegges). I dag jobber jeg bevisst med det i oppstarten av studier.

Utforskende samtaler kan tilpasses og brukes på alle nivåer. Begrepene *opening, widening og deepening* (Wegerif, 2013) har blitt brukt med case-metodikken (se vedlegg 8), er en videreføring og presisering av dette (se Lysbilde 1.1 under). Fokus på dialog fordrer en underviser som er engasjert i dyp læring med nye ideer og materialer (Marton & Booth, 1997).



Lysbilde 1.1: Begrepsforklaring høsten 2022

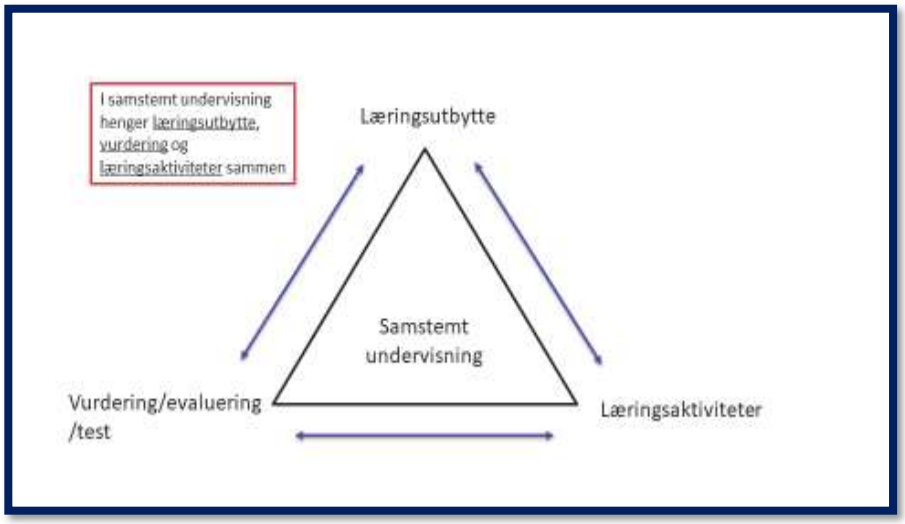
Widening og deepening er dermed pedagogiske begreper for å vise studentene hvordan de kan bli flinkere til å åpne for ulike perspektiver i ledelse av samtaler på egen arbeidsplass (se vedlegg 10).

Hvordan samtale med elever/studenter har utviklet seg over tid, er et godt eksempel på mine varierte erfaringer som underviser. Det viktigste er at metodikken fører til dybdelæring (Sawyer, 2014) – og å kunne relatere teoretiske ideer til hverdagspraksis.

1.2. Har arbeidet systematisk over tid med å utvikle sin undervisning og reflekterer over denne utviklingen.

Samstemt undervisning (*constructive alignment*; Biggs & Tang, 2011) betyr at læringsmål, læringsaktiviteter og vurdering er samstemte slik at undervisningen blir meningsfull for studentene (se figur 1.1). Biggs og Tang deler undervisning videre opp i: (1) underviserens handlinger i interaksjonen med studentene, og (2) hvordan undervisningen er strukturert og organisert. Den første blir fremhevet som viktigst for kvalitet i undervisning, men de henger sammen.

Som nyutdannet lærer har du jo mye du brenner for. Skal du virkelig få elevene med deg, så må *de* skjønne hvorfor og ha en forståelse av samstemt undervisning. Begrepet til Biggs og Tang (2011) er av nyere dato, men det bygger på to ting: (1) elever konstruerer mening fra det de lærer - og det må bindes sammen med det de allerede kan (kognitiv psykologi), og (2) lærer må samstemme aktivitet med vurdering (se Figur 1.1). Mine første elever skulle bli elektrikere og mekanikere, og for dem var i utgangspunktet både norsk- og engelsktimene helt meningsløse. Jeg kunne se hvordan motivasjonen sank og klasseromsuro steg, hvis jeg ikke inkluderte prinsippet representert i samstemt undervisning i planleggingen min.



Figur 1.1: Samstemt undervisning

I en periode gjennom-førte jeg et dobbelt-løp hvor jeg studerte idrettspsykologi med fokus på motivasjon - samtidig som jeg jobbet med elevers *motivasjon* for *læring* i klasserommet. Som

ny underviser opplevde jeg en viss reservasjon mot å lære om «døde forfattere» hvis ikke jeg kunne forklare *hvorfor* det var viktig. Elever i videregående gir direkte tilbakemeldinger hver time, de venter ikke på midtveis eller sluttevaluering av læringsaktiviteter og læringsutbytte. Det var derfor naturlig for meg hele tiden teste ut hva jeg lærte fra teoriene. Mine veivalg hjalp i undervisningsrommet ved at jeg ble flinkere til å sette individuelle mål for elevene og benytte aktiv formativ vurdering av måloppnåelse. Små seire ble feiret. Men det lå mange refleksjoner bak mine veivalg.

Refleksjon og selvstudium

For å klare å jobbe systematisk med egen undervisning, er refleksjon over egen praksis viktig. *Selvstudium* er å studere seg selv og sin praksis for å forbedre den (Pinnegar & Hamilton, 2009). Hva er best for studentene? Hvordan lærer ulike grupper studenter, og hvordan kan jeg best motivere studentene til å bruke egne erfaringer og få dem til å samarbeide best mulig? En toppidrettsutøver evaluerer alle konkurranser, en underviser bør også reflektere over alle timer for å øke utdanningskvalitet.

Selvrefleksjon innebærer nødvendigvis ikke at en gjør det alene, spesielt i arbeidet med den nasjonale styrerutdanningen, har jeg sammen med professor Marit Bøe videreutviklet hvordan case-baserte undervisning kan brukes i en lærings- og utviklingsprosess som *samarbeidende selvstudium*. Dette vil bli utdypet i neste punkt.

1.3. Har samarbeidet om utvikling av undervisning med for eksempel studenter, kollegaer og ledelse.

Å samarbeide med andre, har alltid vært viktig for meg. Tverrfaglige prosjekter gir økt læring og motivasjon for både undervisere og elevere/studenter.

Lektor i videregående skole

Kravet om en mer teoretisk utdannelse etter Reform 94 ble ikke like godt mottatt av alle. Samarbeid med linjefaglærere (elektronikk og mekanikk) for å få elevene mest mulig med i fagene engelsk, norsk og samfunnsfag, ble et resultat for å gjøre det mer interessant. Dette tok jeg med meg da jeg begynte å jobbe ved Norges Toppidrettsgymnas (NTG) noen år senere.

NTG er en skole hvor toppidrettsutøvere skal bli gode i idrett og få en utdannelse, det betyr at det ikke alltid er enighet om hva som er viktigst for elevene å prioritere. Derfor laget jeg hver høst en plan for hele skoleåret, hvor jeg prioriterte det vanskeligste stoffet når flest elever var på skolen. Det skapte en god *rammebetingelse* for læring, og dette var mulig ved å ha både et godt forhold til kolleger som underviste i andre fag og trenere.

Når utøverne så at lærer og trener også var *samstemt*, bidro det til å tilrettelegge for læring på skole eller utenfor skolerommet. Filmprosjektet om *Synnøve Solbakken* (vedlegg 3) er alt nevnt, dette involverte også lærere i samfunnsøkonomi og matte sammen med trenere. Men jeg ledet også andre samarbeidsprosjekter på VG1 og VG2 hvor jeg utviklet undervisningsmateriale. Et slikt eksempel er et prosjekt om de norske polfarerne, hvor litteratur ble kjøpt inn og et

pedagogisk tverrfaglig ukesopplegg laget. På en skole hvor tilhørighet til idrett ofte var viktigere enn klasse – medførte disse prosjektene et bedre læringsklima og faglig utvikling ved at elevene ble mer sammensveiset på tvers av idretter (se vedlegg 4).

Tverrfaglig samarbeid gir også en mulighet til videreutvikling som underviser, en lærer å se sammenheng mellom sin egen lille bit og hva kolleger bidrar med i studenters læring. Hva jeg begynte med tidlig, har jeg virkelig videreutviklet i UH-sektoren.

Universitetsnivå

Som PhD-student og postdoktor var hovedfokuset mitt i mange år forskning, men forskningsprosjektene var tverrfaglige.

Tverrfaglighet har jeg fortsatt med etter at jeg ble ansatt på USN. Uten tvil har styrerutdanningen, et EVU-studium er et samarbeidsprosjekt mellom HH og HIU, vært viktig for egen utvikling. Jeg kom inn for å snakke om arbeidsmiljø og stressmestring i 2017, og mitt første spørsmål om studentenes stressopplevelser resulterte til småjustering for hvert kull. Det har vært givende å se hvordan styrerne utvider sin kunnskap om et felles problem gjennom samarbeid (Damşa et al., 2015). I tillegg har forskning og undervisningskvalitet blitt kombinert (vedlegg 6, 8 og 9). Personlig har disse tverrfaglige samarbeidene medført en *renessanse* av meg selv som underviser.

Samundervisning som samarbeidsmetode

Siden 2020 har samarbeid med Bøe resultert i *co-teaching* (Rytivaara & Kershner, 2012) hvor underviseres profesjonelle læring er basert på aktiv læring, reflektert tenkning og kollektiv deltakelse (Desimone, 2009). *Samundervisning* er ikke det samme som samarbeid, samundervisning er mer når du er et «tohodet troll» i undervisningsrommet. Det skaper bedre vilkår for læring og kunnskapskonstruksjon for studentene, og jeg går inn med en større trygghet siden jeg er et «vi». Samundervisning gjør det også lettere å ta tilbakemeldinger både fra studenter, kolleger og hverandre. Det har ført til at vi fokuserer mer på dialogen vi har sammen – men også dialogen vi har med studenter og den de har med hverandre.

Siden vi har ulik teoretisk fagbakgrunn, er det mye å diskutere. Derfor kan en lære uendelig mye av samundervisning når en har en gjensidig forståelse av undervisningskonteksten. Noen forskere har pekt på at dette er vanskelig å få til, men at det er enklere å jobbe med jevnaldrende (Park et al., 2007). Det er fire ukers aldersforskjell mellom Bøe og meg, så kanskje er det faktoren som har gjort at vi opplever det som en suksess? Men det har vært en gradvis refleksjonsprosess hvor et «vi» som sammen finner løsninger (Rytivaara & Kershner, 2012), blir stadig tydeligere i samarbeid om forskningsartiklene (vedlegg 7- 9) og metodikken (vedlegg 10-12).

1.4. Har plan om fortsatt utvikling av egen undervisningskompetanse.

Høsten 2022 ble *det profesjonelle læringsfelleskap* (PLF, se vedlegg 10) innført i styrerutdanningen som en rød tråd i undervisningen. Dette rammeverket vil jeg støtte meg på i

utvikling av egen undervisningskompetanse. En definisjon på PLF er "an ongoing process in which educators work collaboratively in recurring cycles of collective inquiry and action research to achieve better results for the students they serve» (DuFour et al., 2010, p. 11). PLF brukes inn mot barnehagene som «metode» for kompetanseutvikling og systematisk kvalitetsvurdering av det pedagogiske innholdet i undervisningen. Men den pågående prosessen fører også til egen utvikling – og hvordan studentene kan inkluderes på nye måter i kollektive læringsprosesser knyttet til organisasjonskultur i utdanningssektoren (Hargreaves & Fullan, 2014) eller kunnskapsmobilisering (e.g., Levin, 2013). Litteratur understreker også at ved å jobbe sammen i PLF så utvikles en felles *mestringstro* på at læring kan løftes (Donohoo, 2017). Mestringstro er et begrep fra en motivasjonsteori som heter *self-efficacy* (Bandura, 1977, 1986, 1997), det er sosialkognitiv teori som er en videreutvikling av den sosiale læringsteorien. Et nøkkelord er *personlig forventning,* hva tror en person selv han/hun kan lære eller lykkes med (Kristiansen & Berntsen, 2021). Motivasjonen for å forbedre egen undervisningskompetanse, er stor etter de erfaringene jeg har gjort de siste årene med ulike metodikker (se under, og i *kursiv* sier jeg noe om nye planer for 2023):

- ✓ Mer systematisk **semesterplanleggingen** (se vedlegg 10, PLF). *I det nye lederstudiet (barnehage og skoleledere) i 2023 skal studentene inviteres inn og påvirke dette arbeidet på første samling. Siden dette er et studium om inkludering, er det naturlig å inkludere dem i arbeidet med undervisningskvalitet også. Dette gjelder også for formativ vurdering i henhold til samstemt undervisning.*
- ✓ **Flipped classroom** for mer student-sentrert eller student-aktiv læring (se vedlegg 5), kritisk tenkning og stimulerer til studentenes engasjement både innenfor og utenfor undervisningsrommet (O'Flaherty & Phillips, 2015). *I stedet for bare i å gi studentene fagstoff før samlingene, er planen å lage en film med en dialog mellom to undervisere i styrerutdanningen høsten 2023. Gjennom den dialog mellom forelesere kan det illustreres hvordan teori kan brukes inn i en casedialog når læringsutbyttene for en samling er nettopp dette.*
- ✓ Bruk av **film** (vedlegg 3, 5, 6), *I det nye event-studiet oppstart februar 2023 skal film brukes aktivt både i mellomperioder og i samlinger. Målet mitt er å utvikle kompetanse til å lage egne filmer.*
- ✓ **Case-metodikken** (se vedlegg 6 og 8). *Denne ønsker jeg å videreutvikle i styrerutdanningene til høsten. I tillegg legges det inn en case i eventledelse (vår 2023), hvor studentene i grupper må reflektere over bruk av teorier og reflektere over utfordringer i grupper og ved selvvalgt problemstilling knyttet opp mot læringsutbyttene.*
- ✓ **Opening, widening og deepening** og utforskende samtaler. (se vedlegg 10 og 11). *Dette skal det jobbes videre med i nye studier. Jeg vil gi en grundigere innføring i begrepene – og la alle studentene få prøve det sammen når underviser deltar (Hall-of mirror, jf. tilbakemelding fra høst 2022).*
- ✓ **Selvstudium og refleksjon** (se 1.2, og vedlegg 9) *er viktige for evaluering av det ovenstående.*

Hovedkriterium 2: En merittert underviser har en utforskende og vitenskapelig tilnærming til undervisning og læring

Forskningsbasert undervisning er todelt – det kan både vise til *innholdet* det undervises i og *metodene*. Forskningsbasert undervisning bør også bygge på kunnskap om læring. Når undervisningsmetoder endres, må også læringseffektene av det nye undervisningsopplegget evalueres (Biggs & Tang, 2011). Jeg tror det er viktig å tenke nytt rundt nye planleggings- og evalueringsverktøyer hvor også studentene inviteres inn til å evaluere og måle effektene av min undervisning.

Damsgaard (2021) har pekt på kompleksiteten i hva forskningsbasert undervisning virkelig er, som undervisere skal vi være mer utforskende, systematiske og vitenskapelige med egen undervisningsvirksomhet:

> Forskningsbasert undervisning bør også innebære at vi bygger undervisningen vår på allerede eksisterende kunnskap om undervisning og læring. Dessuten må vitenskapelig ansatte fremover ha en mer utforskende, systematisk og vitenskapelig tilnærming også til egen undervisningsvirksomhet. Med kollegaer som observatører, med studenter som medforskere, ved hjelp av intervjuer, tekster eller surveyer kan vi få forskningsbasert kunnskap også om undervisning og læring. Gjennom å åpne auditoriene og utsette undervisningsvirksomheten vår for forskerblikket kan vi fremskaffe et solid kunnskapsgrunnlag for kvalitetsutvikling i studiene. Å forske på egen undervisningsvirksomhet må derfor høyere opp på agendaen i høyere utdanning. (Damsgaard, 2021, para. 6)

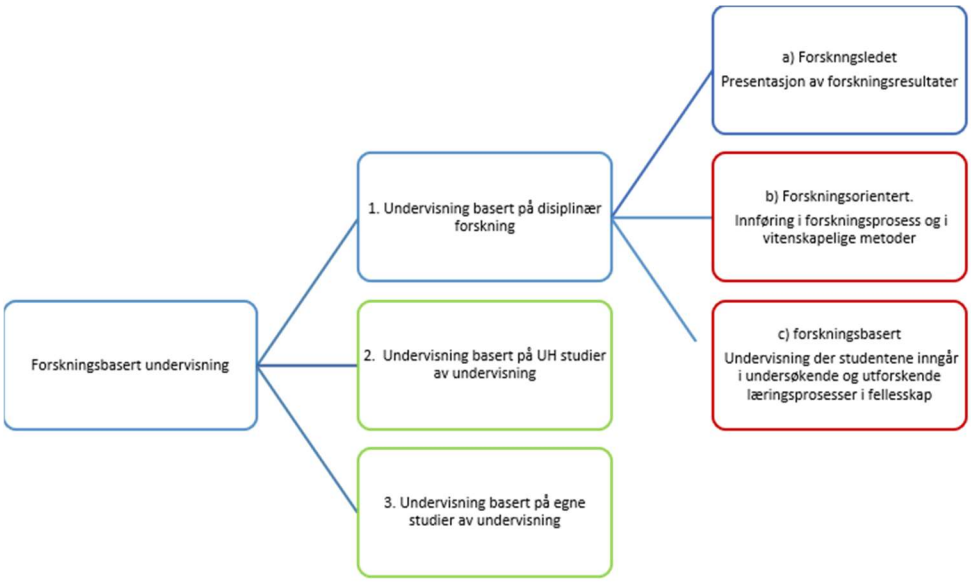
Hvordan jeg gjør dette vil bli utdypet i punkt 2.2 under, før jeg gir noen egne eksempler i 2.1. Figur 2.1 brukes som et hjelpemiddel til *forenklet* vise hvordan jeg bruker forskning og teori. Det er flytende overganger mellom boksene – og en kategorisering med bokser kompliserer kanskje mer enn forenkler hvordan jeg har jobbet vitenskapelig med undervisning og læring.

2.2. Begrunner og reflekterer over sin måte å løse undervisningsoppgavene på gjennom å anvende relevant forskning og teori om undervisning og læring i høyere utdanning og innenfor eget fagområde.

Min undervisning er alltid basert på nasjonal og internasjonal forskning, egne forskningsartikler brukes også hvor det er naturlig. Dette er den «enkleste formen» for forskningsbasert undervisning. De to artiklene om styrernes opplevelse av stress (Bøe et al., 2020; Kristiansen et al., 2021) er gode eksempler på 1a) i figur 2.1 under (blå linje i denne skjematiske modellen). I styrerutdanningen begynte studentene å lese forskning med en helt annen interesse da de opplevde at det var om dem. I tillegg opplevde de at deres problemer ble tatt på alvor (se vedlegg 7). All teorigjennomgang i undervisning faller inn her, også min bruk av motivasjonsteori som et undervisningskompetanse-verktøy.

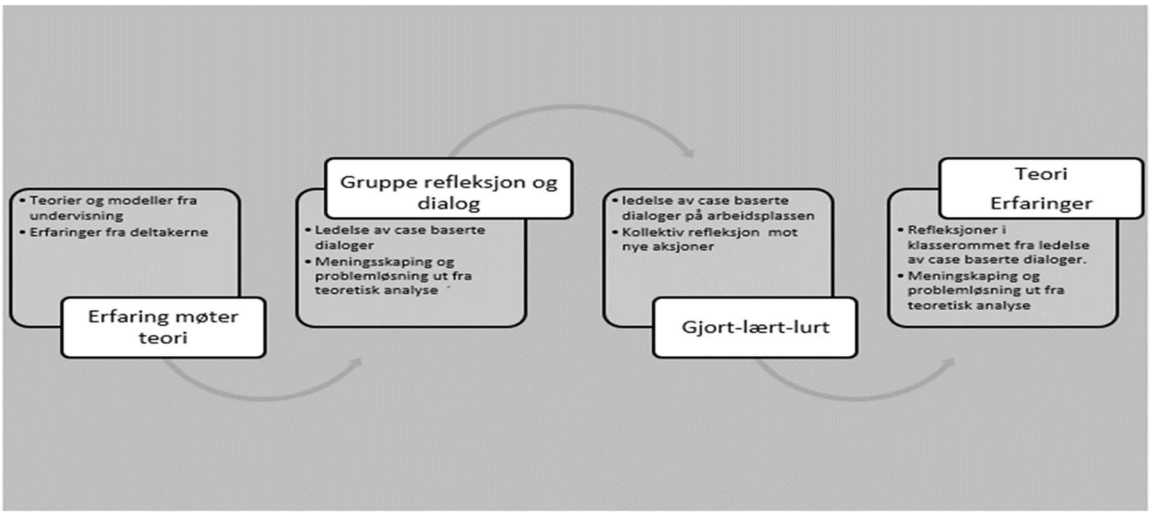
Undervisning basert på disiplinær forskning ender også opp i to «røde bokser» i modellen. Eksempler på 1b) som er forskningsorientert med innføring i forskningsprosessen og vitenskapelig metode, her viser vedlegg 5 hvordan PhD-studentene både leser forskning, lærer

om vitenskapelig metode og reflektere over egen bruk. Den teoretiske innføringen i bruk av aksjonsforskning (vedlegg 10) passer også til dels inn her, i tillegg til vedlegg 6.



Figur 2.1: Strukturering av forskningsbasert undervisning (basert på Møthe, 2010)

I alternativ 1c) går studentene direkte inn i det undersøkende og utforskende fellesskapet. Bruk av case-metodikken er et godt eksempel på dette (vedlegg 8). Indirekte er studentene viktig i forskningsarbeidet siden hva de gjør, transkripsjoner og deltakelse er viktig. Samme argumentasjon kan brukes om undervisningsopplegget i styrerutdanninga ved bruk av PLF (vedlegg 10 og 11) og Mintzbergs pedagogiske modell. Modellen viser hvordan læringsaktiviteter og teori gjennomgått på samling, skal testes ut i mellomperioder (mellom de ulike samlingene) og reflekteres over. Oppgaver er valgt etter studentenes behov. Det som skjer i klasserommet, skal bidra til å skape nye forståelsesrammer og et utvidet handlingsrom hos studentene. Modellen brukes som en ekspansiv modell for læring for å fremme dyplæring, utvikling av deltakernes kompetanse og praksisendringer (Engeström, 2001).



Figur 2.2 Mintzbergs pedagogiske modell (vist i Gotvassli et al., 2021, s. 184) tilpasset Tema 1 av den nasjonale styrerutdanningen (vedlegg 10)

Case-undervisning bygger på sosialkonstruktivistiske teorier og et syn at læring skjer når man jobber sammen om konkrete oppgaver i et læringsfelleskap (Biggs, 2007). Slike fellesskap er idealtypiske (Møthe, 2010), men tilpasningen av Mintzbergs pedagogiske modell gir oss mulighet til å skape dette. Det sosiale er også viktig i disse underviserskapte fellesskapene, ifølge Jarvis (2007) lærer mennesker nye ting lettere i en sosial sammenheng. Autentiske caser brukes fra første samling for å utvikle studentenes kompetanse. Dette vet vi fra tidligere kull fremmer god læring, konstruktive diskusjoner og stort engasjement (se vedlegg 8). Metodikken åpner opp for diskusjon av, i dette tilfellet kompleksiteten i lederarbeidet (se vedlegg 7) ved å identifisere spenninger i casene. Diskusjonene utfordrer studentenes egne forestillinger og arbeidsmåter gjennom felles deling, spørsmål og diskusjon (Senge, 2006). Teori om stressmestring hjelper dem også å finne løsninger (Kristiansen & Berntsen, 2021) – og de opplever økt mestring (Roberts, 2012).

Vi har også hatt med en kritisk venn i undervisningen (vedlegg 11), og hans rolle vil også passe inn under 1c) med en utforskende og vitenskapelig tilnærming.

Forskningsbasert undervisning er også undervisning basert på UH-studier av undervisning (punkt 2, figur 2.1). Det må også brukes teorier slik at vi legger til rette for et godt læringsklima hvor studentene opplever at de kan ta initiativet for egen læring, få tillit slik at de engasjerer seg i læringsaktivitetene – og ved at de velger gode strategier for utvikling av dybdelæring (Biggs & Tang, 2011). Samstemt undervisning passer dermed inn her, i tillegg at studentene får forske på egen praksis (Damsgaard, 2021). Hvis studentene blir inkludert i semesterplan og diskusjon rundt formativ evaluering basert på læringsmål, vil det også ha elementer som gjør at det passer inn her. Hattie (2015) understreker at det trengs mer kunnskap om hvilken undervisning som har den største effekten på studenters læring. Dette var noe jeg erfarte tidlig på videregående (se vedlegg 3), hvor studentene deltok i hele læringsprosessen. Under dette punktet har jeg et utviklingspotensial. Ofte er man så opptatt av å lære bort teorier at den beste måten å lære det bort på i UH-sektoren, kommer litt i bakgrunnen (Damsgaard, 2021).

Undervisning basert på egne studier av undervisning (punkt 3, figur 2.1) – det å forske på seg selv – har kanskje vært den mest lærerike aktiviteten det siste året (se vedlegg 9). Jeg har blitt mer bevisst av hva som må forbedres via selvstudier, og jeg har hatt masterstudenter som har forsket på egen praksis. Kritisk venn ble nevnt under punkt 1c, men det passer også inn her – noe som illustrerer hvor komplisert og sammensatt forskningsbasert undervisning er.

2.1. På en systematisk måte har prøvd ut eller utviklet varierte læremidler eller undervisnings- og vurderingsformer som støtter studentenes læringsprosesser.

Jeg har valgt å dele opp dette punktet selv om læremidler, undervisningsformer og vurderingsformer henger sammen (jf. samstemt undervisning, Biggs & Tang, 2011).

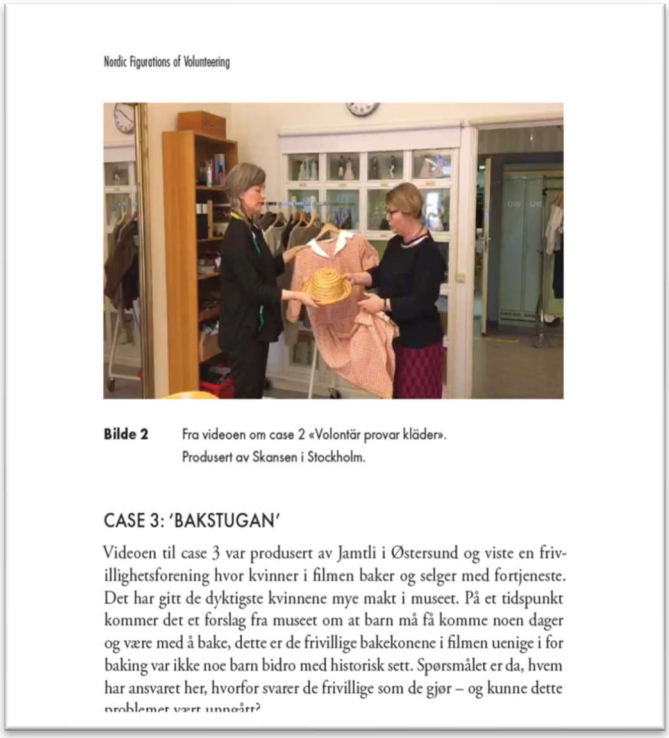
Læremidler som støtter studentenes læringsprosesser

Undervisning bør bygge på forskning, både nasjonal og internasjonal. Jeg har skrevet mange forskningsartikler – også på norsk for å støtte studentenes læringsprosesser (se vedlegg 2).

Motivasjonsteorier kan være utfordrende å forklare enkelt, så sammen med en kollega la jeg mye arbeid i boka *Idrettspsykologi. Motivasjon, ledelse, prestasjon* (Kristiansen & Berntsen, 2021). Det er mulig å skrive vitenskapelig og pedagogisk på en gang, boka er en blanding av teoretiske og praktiske kapitler innrammet av forskning på idrettsutøvere og kunstnere i en prestasjonskontekst. Flere av kapitlene bruker vi i styrerutdanningen, og en bokanmeldelse framhevet nettopp det praksisnære.

I et nordisk forskningsprosjekt knyttet til museer, var jeg med på å utarbeide, teste og evaluerfe et konkret undervisningsopplegg som en del av et Nordplus-voksenprosjektet *The Nordic Academy for Volunteer Management* ledet av Nordisk Senter for Kulturarvspedagogikk i Sverige (se vedlegg 6). Et digitalt undervisningsverktøy ble utarbeidet og testet ut ved Museene i Sør-Trøndelag (MIST) i september 2020. 10 frivillighetskoordinatorer deltok i testingen, og fire videocaser ble brukt for å sette i gang en diskusjon/utviklende samtale. Materialet var basert på den danske utdanningsvitenskapsforsker Søren Ehlers analytisk utdannelsesmodell med fire tilganger: praksis, forskning, profesjon og politikk (Ehlers, 2019, s. 23). Disse fire er preget av interaksjon.

I opplegget ble det tatt hensyn til at de mest effektive læringsutbytter oppnås når undervisningen flyttes fra å være sentrert omkring underviseren til å bli sentrert omkring den som skal lære seg noe – og dermed til det som deltakeren i undervisningen gjør (Biggs & Tang, 2011; Hattie, 2015). Dette ønsket vi de fire videoene fra ulike museer ville skape i undervisningopplegget for frivillige (se Bilde 2.1 under som et eksempel).



Nordic Figurations of Volunteering

Bilde 2 Fra videoen om case 2 «Volontär provar kläder». Produsert av Skansen i Stockholm.

CASE 3: 'BAKSTUGAN'

Videoen til case 3 var produsert av Jamtli i Østersund og viste en frivillighetsforening hvor kvinner i filmen baker og selger med fortjeneste. Det har gitt de dyktigste kvinnene mye makt i museet. På et tidspunkt kommer det et forslag fra museet om at barn må få komme noen dager og være med å bake, dette er de frivillige bakekonene i filmen uenige i for baking var ikke noe barn bidro med historisk sett. Spørsmålet er da, hvem har ansvaret her, hvorfor svarer de frivillige som de gjør – og kunne dette

Bilde 2.1: Utvikling av frivillighets kurs (vedlegg 6)

Forskers rolle ble å legge til rette for diskusjon (se også vedlegg 11 om opening, widening og deepening), og diskusjonen ble i tillegg til Ehlers modell, noe testdeltakerne klarte å forholde seg til. De opplevde det også som «nyttig å kunne treffes og diskutere nettopp disse problemstillingene». Avslutningsvis illustrerer dette læringsverktøyet de tette overgangene til undervisnings-former som omtales under. I en tid hvor *livslang læring* for alle aldersgrupper er et mål med hensyn til bærekraft, økonomisk vekst, sosial inkludering etc. (European Commission, 2019), blir kunnskap om utvikling av læremidler også et policyredskap med hensikten å bidra til å fremme en samfunnsmessig målsetning (Ehlers, 2019). Eksemplet viser også hvor tett undervisningsform – som behandles under og evaluering henger sammen med læremidler.

Undervisningsformer som støtter studentenes læringsprosesser

Som undervisere handler det om å gi studentene gode læringsopplevelser som er i tråd med læringsutbyttebeskrivelsene. Jeg har jobbet systematisk med undervisningsformer, og vedlegg 5, 6, 10 og 11 utdyper i detalj arbeid med ulike metodikker som støtter studentenes læringsprosesser. Dette systematiske arbeidet gjorde at profesjonelle læringsfelleskap (PLF; Qvortrup et al., 2018; Thornton & Cherrington, 2014, 2019) ble innført i styrerutdanningen i 2022 (se også 1.4).

Støttende ledelse (Ryan & Deci, 2017, se også Aas & Vennebo, 2021) og vår rolle som veiledere og samtalepartnere under et slikt rammeverk, er diskutert i lys av «Hall of Mirror»-konseptet til Schön (1988, s. 19, se vedlegg 11). Måten jeg «gjør» undervisning som PLF, ligner den sosiale praksisen jeg ønsker at deltakerne skal lære og bruke i egen ledelse. Samspillet

mellom individ og kontekst påvirker opplevelsen av motivasjon og læring, utvikling og trivsel, og Reeve og Cheon (2021) har tilpasset en modell som ser på støttende lederskap i utdanningskonteksten. Forskningen viser videre at det er viktig å ta studentenes perspektiv for å lykkes med å opptre støttende.

Biggs og Tang (2011) har også framhevet læringsklimaets betydning. Måten Biggs og Tang omtaler et godt læringsmiljø på har mange fellestrekk med selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2007) og mestringsklima (Kristiansen & Berntsen, 2021). Dette vil jeg komme tilbake til under punkt 3.3.

Vurderingsformer som støtter studentenes læringsprosesser

Hattie (2015) har understreket at underviser skal fokusere på å evaluere effekten av undervisningen. Det betyr at evaluering først of fremst er en måte vi kan kommunisere med studentene på, det er ikke en markedsundersøkelse! Formative vurderingsformer som tilpasses læringsutbyttene, støtter opp om studentenes læringsprosesser og opplevelse av mestring. Vedlegg 12 viser systematikken med dette i styrerutdanningen siden 2017. Under vil jeg fremheve hvordan mer uformell evaluering også kan bidra positivt i læringsprosessen.

Motivasjonsteorier er en del av «grunnmuren» i alle studier jeg underviser i, teoriene er også på pensum (Kristiansen & Berntsen, 2021). Hva slags tilbakemeldinger studentene får av oss og hvordan vi organiserer undervisning, påvirker i hvilken grad en student opplever kompetanse og mestring – og dermed deres læringsprosesser. En positiv tilbakemelding kan øke mestring og lysten til å bli bedre – og lære mer. Konstant kritikk eller påpeking av feil, har motsatt effekt. Som undervisere fokuserer jeg på studentenes egenutvikling, og å sammenlikne egen mestring/ utvikling/ferdigheter med andre kan ha motsatt effekt. Derfor er jeg alltid opptatt av å forklare hvordan hver enkelt må *trene* for å bli enda bedre. Tilbakemeldinger skal være konkrete – og de skal knyttes opp til det som var oppgaven eller målet for timen. Eller simpelthen – *hva har vi lært i dag*? *Hva har vi øvd på i dag? Hva kan du lære av denne erfaringen?*

Medstudenters tilbakemeldinger er viktige for studentenes motivasjon og utvikling (Duda & Balague, 2007). At de gir hverandre positive tilbakemeldinger, fører til egen utvikling og mestringsfølelse (Roberts, 2012). Positive tilbakemeldinger på innsatsen kan fremme opplevelsen av å være kompetent – og øker lærelysten. Sammen med studentene er vi som undervisere ansvarlige for å skape et godt læringsklima (Biggs & Tang, 2011). I dette arbeidet er evalueringer en viktig ressurs.

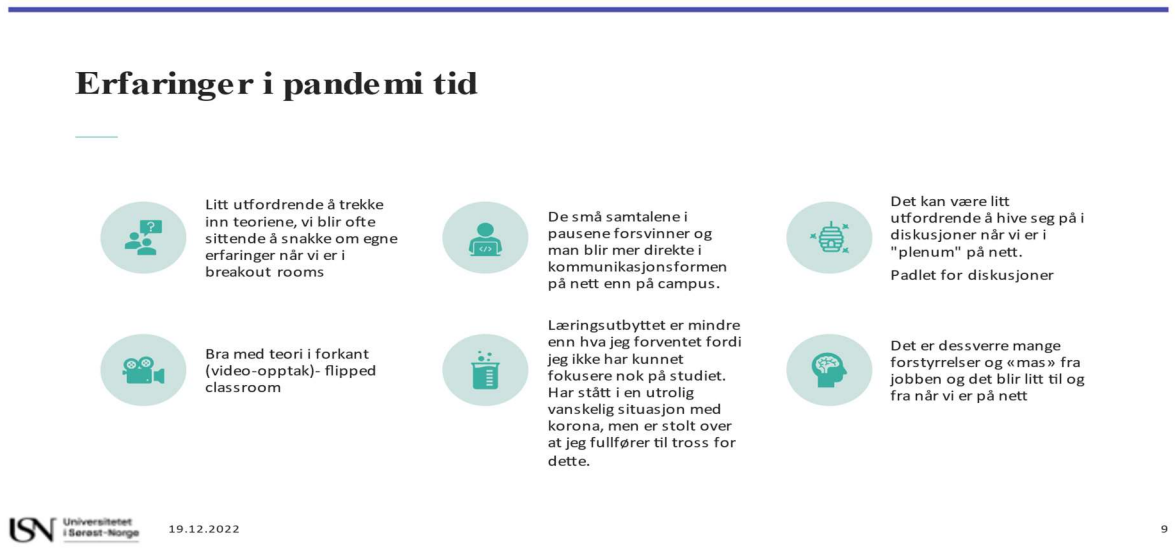
«NÅR VI SKULLE PRESENTERE HVA VI FANT UT FOR EN ANNEN GRUPPE, FIKK VI ENDA FLERE INNSPILL SAMT BEKREFTENDE TILBAKEMELDINGER PÅ HVORDAN VI HADDE KOMMET FREM TIL LØSNINGER. DETTE VAR EN NY MÅTE Å ARBEIDE PÅ FOR MEG SOM ABSOLUTT GAV MERSMAK. DETTE ER NOE JEG KAN TA MED MEG VIDERE I MITT ARBEID» (STUDENTEVALUERING, NOVEMBER 2020)

2.3. Arbeider systematisk med tilbakemeldinger fra studenter og kolleger og anvender dem for å videreutvikle undervisning.

Studenters evalueringer er avgjørende for studiekvalitetsutvikling, og i styrerutdanningen har jeg vært med på å jobbe systematisk med dette (se vedlegg 12). Noen prinsipper som har blitt utviklet er:

- ✓ *Støttende* samhandlingsstil i undervisningen (Matosic et al., 2016).
- ✓ Studentene opplever det som viktig å få tilbakemeldinger fra underviser (Nicol et al., 2014) i tillegg til kollegers gjennom skygging og diskusjon. Det må legges opp til dette både ved fysisk og digital undervisning.
- ✓ Medstudenters tilbakemeldinger er like viktige for studentenes motivasjon og utvikling (Duda & Balague, 2007).
- ✓ Selvstudier ble sammen med studentenes evaluering brukt til utvikling av eksisterende og nye studier (se vedlegg 9 og 11).

Styrerutdanningen ble også påvirket av pandemien, det gjorde at dagssamlinger (fra klokken 9-15) ble gjennomført på zoom. Første gangen var resultatet litt nedslående:



Lysbilde 2.1 Oppsummert erfaringer fra evaluering i 2020

For å opprettholde undervisningskvaliteten, valgte Bøe og jeg å innføre *samundervisning* (Harrison et al., 2005; Park et al., 2007) for lettere holde en samtale i gang. I tillegg valgte vi en mye strammere struktur på nettundervisningen i 2021 ved at studentene ble hyppigere delt inn i grupper, og å bruke god tid i *alle* gruppene for å øke studentenes bruk av teori i samtalene.

Kollegatilbakemeldinger

I både UH-ped 2 og ped for PhD-veiledere var det et fokus på kollegaveiledning. Dette har vi jobbet systematisk med i styrerutdanninga, og Bøe og jeg har kombinert det med vennskap som

metode (Tillmann-Healy, 2003, se også 3.2). Vår kollegaveiledning siste året har bestått av følgende:

- ✓ Vi har hatt uformelle samtaler før og etter hver samling
- ✓ Noen av samtalene om hva vi gjorde og hvordan studentene reagerte, har vi tatt opp på bånd, transkribert og diskutert (se vedlegg 11)

Gjennom samarbeidende selvstudier har vi vært hverandres *kritiske venner* (Dinkelman, 2001). For å styrke utenfra-blikket, hentet vi også inn to kolleger som kritiske venner:

- ✓ Visedekan og merittert underviser Birger Opstad har gitt innspill i planleggingsfase, i undervisning og etter undervisning – og bidratt til økt undervisningskvalitet.
- ✓ Professor Allan MacKinnon, Simon Fraser University, Canada har det siste året lest og bidratt med innspill på hvordan gjøre dette i planleggingsfase og underveis. Det var han som introduserte «Hall of Mirrors» som verktøy.

Deres innspill har bidratt til å kvalitetssikre det opplegget vi har gjennomført med studentene (se vedlegg 10 og 11). I tillegg har dette mangeårige tverrfakultære samarbeidet hjulpet oss med å samkjøre undervisningsintensjoner med undervisningshandlinger (Loughran, 2007).

2.4. Har formidlet kompetanse og erfaringer fra arbeid med undervisning på ulike måter, f.eks. gjennom presentasjoner på konferanser, i rapporter, i tidsskriftartikler …

Forskning bør bli lest av flere enn kolleger. I 2018 fikk jeg sammen med kollega Hedda Berntsen en «førsteplass» i dette – ved at vår kronikk var den mest leste på forskning.no det året (se Bilde 2.1 under). Førøvrig henvises det til pedagogisk CV (vedlegg 2).

Bilde 2.2 Forskning.no sin oversikt over de mest leste kronikkene i 2018

Vitenskapelige konferanser

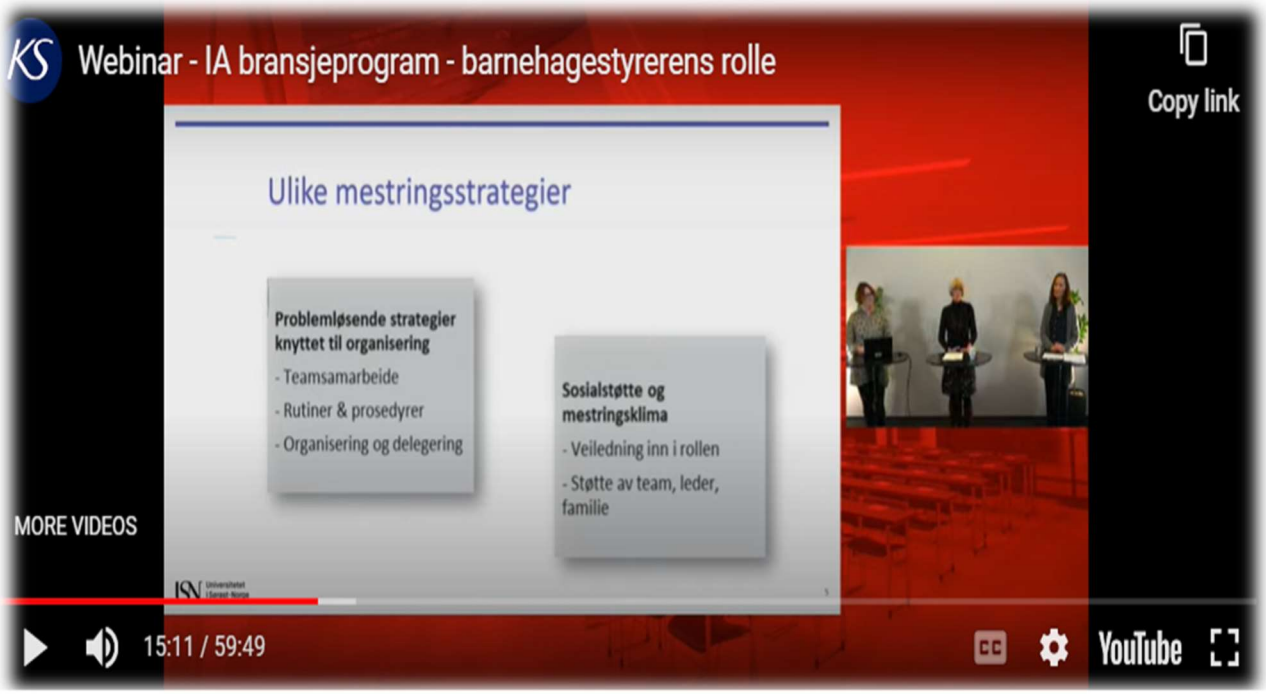
Siden 2006 har jeg gitt 44 presentasjoner på internasjonale konferanser, hatt 7 internasjonale keynotes og i tillegg holdet 18 inviterte foredrag (ikke-peer reviewed). Alle foredrag jeg har

holdt har vært basert på egen forskning. I 2022 deltok jeg på to konferanser hvor vi snakket om undervisningen i den nasjonale styrerutdanningen.

> *European Early Childhood Education Research Association (EECERA)*, Glasgow, Scotland (August 25th, 2022). Bøe, M. & Kristiansen, E.: "Case based teaching for new work demands".
>
> *9th Nordic Conference on Adult Education and Learning*, Tønsberg, Norway (May 8th, 2022). Bøe, M. & Kristiansen, E.: "Early childhood education leaders new work demands and use of cases method in adult learning".

Webinarer, konferanser og interne fora

Den første artikkelen vi skrev om styrerutdanningen (Bøe et al., 2020) vakte mye oppsikt i fagmiljøet, det medførte blant annet deltakelse på et webinar holdt i regi av KS.



Senere samme året holdt vi et foredrag for utdanningsforbundet «live», over samme tema, og vi har holdt et innlegg om hvordan vi jobber med forskningsbasert undervisning for Kvalitetsrådet ved Handelshøyskole.

KS. Bøe, Marit; Tholin, Kristin Rydjord; & Kristiansen, Elsa. «Barnehagestyrerens komplekse lederarbeid - stress og stressmestring». Webinar 21. januar 2021

Screenshot av webinar og link til det:
https://www.ks.no/fagomrader/arbeidsgiverpolitikk/inkluderendearbeidsliv-ia/ia-bransjeprogram/velkommen-til-webinar-om-barnehagestyrerens-rolle/

Utdanningsforbundet. Bøe, M., Kristiansen, E., & Rydjord Tholin, K. « Styrerrollen – hva skaper og reduserer stress og mestring?" Oslo, 5.11.21 Grand Hotel

Kvalitetsrådet USN Handelshøyskolen. Bøe, M., Kristiansen, E. «Forskningsbasert undervisning, eksempel fra styrerutdanningen. Zoom, 18.05.2022.

Publiseringer i tidsskrifter og rapporter

Både som PhD-student og postdoktor var fokuset mer på forskning enn undervisning, samtidig har hele tiden undervisningen hatt innslag av egen forskning. Jeg har hatt et stadig tydeligere fokus på forskningsbasert undervisning – og på meg selv som underviser. Disse er framhevet i vedlegg 2, ellers se USN-hjemmesiden for en komplett liste over alle publiseringer.

Hovedkriterium 3: En merittert underviser er en engasjert og dyktig pedagogisk bidragsyter i fagmiljøers og institusjonens arbeid med utdanningskvalitet

Min egen utvikling må sees i sammenheng med konteksten. Langtidsplanen for forskning og høyere utdanning (se også Kunnskapsdepartementet, 2022) viser hva som bør være viktig for USN utdanningskvalitet (Hattie, 2015; Meld. St. 16 (2016–2017), 2017). USN har videre syv dimensjonene som omhandler:

- **Læringsutbytte** – for studentene
- **Relevans** – for å møte samfunnets behov og krav fra arbeidslivet
- **Inntakskvalitet** – har studentene evner og forutsetninger for de studiene de blir tatt opp på? Mottakelse og oppfølging er viktig – dette gjelder for alle nivåene
- **Rammekvalitet** – omfatter Universitetets ressurser som økonomi, organisatoriske strukturer, infrastruktur (f.eks. bibliotek og IKT), studieadministrative støttetjenester og studentenes psykososiale læringsmiljø.
- **Programkvalitet** – handler om hvordan studieprogrammet er utformet for læringsutbytte, at det er sammenheng til strategi og FoU-aktiviteter.
- **Undervisningskvalitet** – som en studentaktiv læringsprosess som fremmer refleksjon og selvstendighet. Dette innebærer også varierte undervisnings- og læringsformer og vurderingsformer som bidrar til at studentene etter endt studieløp har oppnådd læringsutbytte.
- **Kompetanse** – som er avhengig av faglærernes faglige og pedagogiske kompetanse. Det betyr kunnskap om alt fra digitale løsninger til at undervisning bygger på forskning og forskning om hvordan læring skjer.

Bærekraft, arbeidslivsrelevans og *entreprenørskap* er videre tre satsningsområder som også skal realiseres gjennom utvikling av universitetsspedagogisk arbeid. I det innovative arbeidet om styrerutdanningen har dette blitt vektlagt:

- ✓ gjennom kunnskapsarbeid og samarbeid i tverrfaglige fellesskap (*bærekraft*)
- ✓ ved å kombinere læring med det som skjer i arbeidslivet (*arbeidslivsrelevans*)

Bærekraft gjennom samarbeid vil bli utdypet i 3.2, i dette punktet vil *arbeidslivsrelevans* bli framhevet gjennom arbeidet med *programkvalitet, undervisningskvalitet* og egen *kompetanse* (se vedleggene 5 og 10-12) hvor mer utdypende beskrivelser blir gjort.

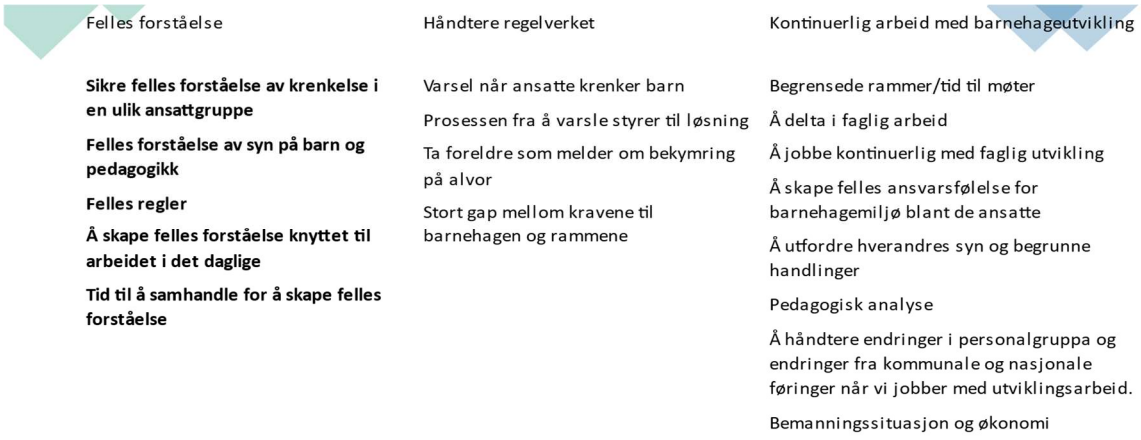
3.1. Har initiert, stått sentralt i eller ledet studieplanarbeid, pedagogisk eller fagdidaktisk utviklingsarbeid, studiekvalitetsarbeid eller utredningsarbeid med relevans for utdanning

Vedlegg 2 utdyper det utdanningsrelaterte arbeidet mitt, her ønsker jeg mest av alt å trekke noen linjer som viser utvikling og sammenheng mellom egen læring og undervisning.

- ✓ Som lektor i videregående skole fikk jeg bred erfaring med tilrettelegging for idrettsaktivitet og i å skrive Individuelle Opplæringsplaner (IOP) grunnet ulike utfordringer (se vedlegg 4).
- ✓ Som PhD-student ved Idrettshøgskolen var jeg med på å utvikle, undervise og følge opp studenter i et engelsk studium om motivasjonsteorier. En viktig lærdom her var at «eksamen skal vise hva studenten kan – ikke hva han ikke kan». Dette har blitt videreutviklet i senere evalueringsarbeidet (se vedlegg 12, evaluering)
- ✓ Etter 2011 har jeg undervist i eventledelse, prosjektledelse og idrett & media på NIH, og bidratt i arbeidet med å revidere emneplanene for disse studiene.
- ✓ Siden jeg ble ansatt på USN, har jeg bygd opp et nettkurs i Prosjektledelse som går to ganger i året (basert på 8 moduler), bygd opp kvalitativ metode for PhD-studenter ved USN Handelshøyskolen (vedlegg 5), bygd opp eventledelse og bidratt med å bygge opp styrerutdanning for økt læringsutbytte for studentene (vedlegg 10).
- ✓ Den nasjonale styrerutdanningen er viet stor plass i denne søknaden. I det tverrfaglige utviklingsarbeidet har psykologiske og pedagogiske teorier blitt benyttet for å forbedre studiekvalitet og læring. Utvikling av case-basert undervisning sammen med motivasjonsteorier, har ført til økt utviklingskvalitet. Dette arbeidet har også ført til egen kompetanseutvikling og fagutvikling.

Fokus på hva studentene trenger - *Arbeidslivsrelevans*

Sammen med kolleger ved HIU søkte jeg i desember 2022 til UDIR på å få tilby en ny ledelses-studie for skoleledere og barnehagestyrere som (tilslag januar 2023). Innledningsvis i søknaden refererte vi til en ny evaluering gjennomført med studentene om hva de opplevde som den største utfordringen (se lysbilde 3.1 under).



Lysbilde 3.1: Hva studenter (n=38) på styrerutdanningen opplever som de største lederutfordringene

Studentene opplevde lederutfordringer knyttet til arbeid med personal, utviklingsarbeid og håndtering av lovområdet psykososialt barnehagemiljø (§41,42, 43). Dette er utfordringer som støttes av forskning (se vedlegg 7). Både barnehage – og skoleledere opplever det som utfordrende å skape en felles forståelse for prinsippene innenfor psykososialt miljø, i tillegg er det praktiske barrierer slik at mistrivsel, mobbing og krenkelser kan forebygges og håndteres når det er nødvendig (Bjørnsrud et al., 2022; Meld. St. 6. (2019-2020), 2019). Lederne utfordres av manglende sammenheng i arbeidet med inkluderende miljø (Hammerness, 2006), felles forståelse av begreper og verdier. Dette er viktige aspekter å adressere i et nytt studium.

Å jobbe med studiekvalitet er en konstant prosess hvor egen læring går hånd i hånd med studentenes læring. Ved at studentene møtes med relevant kunnskap, skapes det også et godt læringsklima (Biggs & Tang, 2011) hvor studentene utfordres og at vi sammen finner innovative løsninger.

Utvikling av læringsaktiviteter i undervisningsrommet

Man får økt *kompetanse* av å prøve og feile gjennom å være mestringsmotivert. Heldigvis kan jeg mer i 2023 enn i 1995. Samundervisning med Bøe førte til revidering av styrerutdanningen for økt *læringsutbytte, relevans* og *læringskvalite*t for Tema 1 (se vedlegg 10-12). Som pedagoger og forskere deltok vi i undervisnings- og læringsaktiviteter sammen med studentene (se 2.2), vi lyttet til deres diskusjoner – i tillegg til tilbakemeldinger og råd knyttet til undervisningsprosessen. Under er noen av læringsaktivitetene som ble gjennomført høsten 2022 med ny plan.

Lysbilde 3.2: Læringsaktiviteter høsten 2022

Læringsaktivitetene ble kontinuerlig evaluert, justert og formative tilbakemeldinger gitt til studentene. Vi gjorde egen refleksjon til en del av å for- og etterarbeide (se også 1.2), og vi samkjørte alle undervisningsprosesser (se også 1.3). Vi bygget undervisningen på hva studentene kan (*inntakskvalitet*), og med denne studentgruppen betyr dette å ta hensyn til barnehagestyrernes erfaringsbaserte kunnskap ved å bruke casebasert undervisning (vedlegg 9). I våre evalueringsmøter diskuterte vi nye ideer for forbedring av vår case-baserte undervisning, for bedre å forstå vår praksis.

3.2. Deler jevnlig erfaringer med kollegaer og samhandler med ledelse, kollegaer og studenter for å utvikle faglige fellesskap om undervisnings- og studiekvalitet

Erfaringsdeling er avgjørende, men jeg opplever at det finnes flere møteplasser for deling av forskningserfaringer enn undervisningserfaringer i en travel hverdag. UH-ped var en god møteplass som bidro til erfaringsdeling og tverrfaglig samarbeid.

Samarbeidet om styrerutdanningen har allerede vært omhandlet i 1.3 og i 2.3. Her vil jeg bare framsnakke *vennskap* som metode (Tillmann-Healy, 2003) for en konstant utvikling av undervisnings- og studiekvalitet. Det betyr å jobbe tett sammen om *alle faser* av undervisningsprosessen – og det går dypere enn samundervisning (se 1.3). Vennskap blir en forlengelse av selvrefleksjon (se 3.1 og vedlegg 9) siden vennskap bekrefter mer enn avkrefter

selvoppfatninger. Venner tenker ofte likt, og vennskap utvikler seg ofte innenfor linjer som kultur, utdanning, sivil- og karrierestatus og sosioøkonomisk klasse (Rawlins, 1992).

> Friendship as method builds on several established approaches to qualitative research. It is based on the principles of interpretivism, which according to Thomas Schwandt, stem from the German intellectual traditions of hermeneutics (interpretation) and verstehen (understanding), from phenomenology, and from the critiques of positivism. (Tillmann-Healy, 2003, p. 732, se også denne artikkel for en lengre diskusjon av begrepet)

Vennskap som metode er tidkrevende (Tillmann-Healy, 2003), for undervisningsfellesskapet i styrerutdanningen har det vært en mangeårig prosess som innebar møter før og etter hver undervisningstime. Undervisningen gikk etter hvert så lett for vi hadde gode planer og var trygge på hverandre.

Vennskap som metode krever at skriftene blir tatt tilbake til fellesskapet for undersøkelse, kritikk og videre dialog. I alle samlingene begynte vi med erfaringer fra mellomperioden (se vedlegg 10), hensyn til forrige evaluering for ny samling. I tillegg var vi også så heldige å ha to kritiske venner (se vedlegg 11). Hva vi hadde diskutert – tok vi også opp med studentene. Fokus var mye på refleksjon og selvrefleksjon, og vi hadde stor tillit til at vår metarefleksjon kan være likeså lærerikt som å lese om det i litteraturen. Studentene ble dermed også litt distanserte venner etter hvert –ved at deres tilbakemeldinger ble inkorporert i videre utvikling av studiet (se vedlegg 12). Vi har også delt blant annet i kvalitetsrådet til HH hvordan vi jobber sammen i dette studiet.

3.3. Har plan om videre strategisk utviklingsarbeid for å heve studiekvaliteten i fagmiljøet

Jeg har flere satsningsområder når det gjelder videre strategisk utviklingsarbeid for å heve studiekvaliteten i fagmiljøet ved IØSS og Handelshøyskolen (se vedlegg 1).

I styrerutdanningen skal case-metodikk og etablering av profesjonelle læringsfelleskap i et mestringsklima videreutvikles og brukes i det nye lederstudiet for styrere- og skoleledere med oppstart høst 2023 (se vedlegg 2). I tillegg vil kunnskapen brukes i de andre studiene jeg bygger opp og skal gjennomføre for første gang i 2023 ved Handelshøyskolen – nemlig eventledelse og kvalitative metode for PhD studenter (vedlegg 5). Metodikken vil bidra til at disse studiene også kan oppleves som meningsfulle og arbeidslivs-relevante for studentene. Figur 3.1 er et utsnitt for planen for eventledelse som settes i gang 13. februar – og viser hvordan det nå er naturlig for meg å systematisk planlegge ved bruk av samstemt undervisning (Biggs & Tang, 2011).

	Tema	Lærings-aktiviteter	Læringsutbytte-beskrivelser	Formativ vurdering
S 1 Februar 13-15	**Innføring til eventledelse** **DAG 1 Introduksjon** Intro om kurset, alle presenterer egne caser Forelesning om arrangementer Syklusen/fasene, ulike typer event Økonomi Forelesning om Sykkel VM som case Få noe å reflektere over til neste dag **DAG 2: Interessentdagen** Forelesning om interessenter Gruppesumming: **NORWAY CUP-CASEN**: Hvilke interessenter er viktige i ulike faser?? Ulike foredrag om viktige interessenter: Elsa: Media trekke inn Fassin DV: sponsorer Elsa: Musikkfestivaler Summing i grupper om interessenter **DAG 3 Frivillighet** DV: Gjennomgang av frivillighet i idrett Elsa: Si noe om frivillighet i museer Gruppesumming: Frivillighet knyttes til Norway Cup prosjektet Lunsj Jobbe med oppgave og presentere	Nettverksgrupper-bygging av nettverksrelasjoner for læring i mellomperiodene Innføring i eventledelse gjennom deling av caser/erfaringer Hva har de opplevd som utfordringer? Dele erfaringer med å arrangere og håndtere interessenter Utarbeide problemsstilling for jobbing med egen case i henhold til kompetansemål Gruppevis analyse av ulike eventer	*Kunnskaper om*: Planlegging og gjennomføring eventer og de ulike fasene Identifisere viktige interessenter for ulike eventer. Kunne identifisere viktige interessenter (som organisasjons-komiteen, kommunale og sentrale myndigheter, media sponsorer og frivillige) for ulike eventer. *Ferdigheter* Kunne vurdere og velge hensiktsmessige metoder for planlegging, ledelse og gjennomføring av eventer Kunne lede involverte interessenter på en hensiktsmessig og god måte *Generell kompetanse:* Kunne vurdere og evaluere ulike type eventer Bidra til økt kunnskapsoverføring mellom ulike typer eventer	Deltakerne intervjuer hverandre om skissen til utviklingsprosjektet (medstudent-vurdering)

Figur 3.1. Første utkast over den første tredagers samling i eventledelse vår 2023

I tillegg har arbeidet med læringsklima (Biggs & Tang, 2011) i den nylige innsendte NFR-søknaden med kolleger ved HIU, gjort at jeg ser hvordan bruk av case-metodikken fra undervisning (Bøe et al., 2022) kan kobles opp mot støttende lederstil (Berntsen & Kristiansen, 2018; Ryan & Deci, 2017) for å skape mer engasjerte studenter. USNs profesjonsutdanninger har et utviklingspotensial i overgangen fra teoretisk kunnskap til praktiske ferdigheter for studenter som skal ut i yrkeslivet – det trengs mer kompetanse om læringsdesign.

Kilder

Aas, M., & Vennebo, K. F. (2021). *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen*. Fagbokforlaget.

Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. I *Roberts, G.C. (red.), Motivation in sport and exercise, Champaign, Ill., Human Kinetics Books, p. 161-176.* http://articles.sirc.ca/search.cfm?id=300784

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, *84*, 191–215.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.

Berntsen, H., & Kristiansen, E. (2018). Perceptions of need-support when "having fun" meets "working hard" mentalities in the elite sport school context. *Sport Coaching Review*. https://doi.org/10.1080/21640629.2018.1525862

Biggs, J. (2007). *Teaching for quality learning at University*. Open University Press.

Biggs, J. B., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. McGraw-Hill.

Bjørnsrud, H., Nilsen, S., & Stenshorne, E. (2022). Lærerrollen i profesjonsfellesskap for tidlig innsats. In H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Eds.), *Tidlig innsats—I en skole for alle?* (pp. 131–156). Cappelen Damm akademisk.

Bøe, M., Kristiansen, E., & Rydjord Tholin, K. (2022). Case-based leadership learning: How to improve work-related stress in early childhood education centre directors. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2155808

Bøe, M., Rydjord Tholin, K., & Kristiansen, E. (2020). Barnehagestyreres opplevelse av stress i det komplekse lederarbeidet [Early childhood education center director`s perception in the complex leadership work]. *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, *26*(3), 49–69.

Damşa, C., de Lange, T., Elken, M., Esterhazy, R., Fossland, T., Frølich, N., Hovdhaugen, E., Maassen, P., Nerland, M., Nordkvelle, Y. T., Stensaker, B., Tømte, C., Vabø, A., Wiers-Jenssen, J., & Aamodt, P. O. (2015). *Quality in Norwegian Higher Education: A review of research on aspects affecting student learning*. NIFU. https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2360199

Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, *38*(3), 181–199. https://doi.org/10.3102/0013189X08331140

Dinkelman, T. (2001). Self-Study in Teacher Education: A Means And Ends Tool For Promoting Reflective Teaching. *Journal of Teacher Education*, *54*, 6–18. https://doi.org/10.1177/0022487102238654

Donohoo, J. (2017). *Collective efficacy: How educators' beliefs impact student learning*. Corwin.

Duda, J. L., & Balague, G. (2007). Coach-created motivational climate. I S. Jowett & D. Lavallee (Red.), *Social psychology in sport* (pp. 117–130). Human Kinetics.

Duda, J. L., & Hall, H. (2001). Achievement goal theory in sport. Recent extensions and future directions. I H. A. Hausenblas & C. M. Janelle (Red.), *Handbook of sport psychology* (2nd ed., pp. 417–443). John Wiley & Sons.

DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2010). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work.* Solution Tree Press.

Dweck, C. S., Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2014). *Academic tenacity: Mindset and skills that promote long-term learning*. https://k12education.gatesfoundation.org/download/?Num=2807&filename=30-Academic-Tenacity.pdf

Ehlers, S. (2019). The Rise of a Learning Regime in Europe. Transnational Policy Terms Mapped and Dis-cussed. I T. Fristrup (Red.), *Socially Engaged Practices in Museums and Archives: Vol. Fornvårdaren 38* (pp. 17–68). Jamtli Publishing.

Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical receonceptualization. *Journal of Education and Work*, *14*(1), 133–156.

Ericsson, K. A. (2014). *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games*. Psychology Press.

European Commission. (2019). *Reflection paper. Towards a sustainable Europe by 2030*. file:///C:/Users/las/Downloads/NA0219035ENN.en.pdf

Finne, F. (1986). *Veien blir til mens du går*. Stenersens forlag.

Gotvassli, K. Å. (2021). *Henry Mintzberg: Om organisasjon, strategi og ledelse*. Cappelen Damm akademisk.

Hammerness, K. (2006). From Coherence in Theory to Coherence in Practice. *Teachers College Record*, *108*(7), 1241–1265.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler: Hva er nødvendig lærerkapital?* Kommuneforlaget.

Harrison, J., Lawson, T., & Wortley, A. (2005). Facilitating the professional learning of new teachers through critical reflection on practice during mentoring meetings. *European Journal of Teacher Education*, *28*(3), 267–292. https://doi.org/10.1080/02619760500269392

Hattie, J. (2015). The applicability of visible learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, *1*(1), 79.

Jarvis, P. (2007). *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society*. Routledge.

Kristiansen, E., & Berntsen, H. (2021). *Idrettspsykologi. Motivasjon, ledelse, prestasjon*. Universitetsforlaget.

Kristiansen, E., Rydjord Tholin, K., & Bøe, M. (2021). Early childhood centre directors coping with stress: Firefighters and oracles. *International Journal of Educational Management*, *35*(5), 909–921. https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2020-0584

Kunnskapsdepartementet. (2022). *Barnehager mot 2030: Strategi for barnehagekvalitet 2021–2030*. https://www.regjeringen.no/contentassets/c35eef3580af4a66898a5314b4be3f90/no/pdfs/barnehager-mot-2030.pdf

Levin, B. (2013). To know is not enough: Research knowledge and its use. *Review of Education*, *1*(1), 2–31. https://doi.org/10.1002/rev3.3001

Loughran, J. (2007). Researching Teacher Education Practices: Responding to the Challenges, Demands, and Expectations of Self-Study. *Journal of Teacher Education*, *58*(1), 12–20. https://doi.org/10.1177/0022487106296217

Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*.

Matosic, D., Ntoumanis, N., & Quested, E. (2016). Antecedents of need supportive and controlling interpersonal styles from a self-determination theory perspective: A review and implications for sport psychology research. I M. Raab, P. Wylleman, R. Seiler, A.-M. Elbe, & A. Hatzigeorgiadis (Red.), *Sport and exercise psychology research* (s. 145–180). Elsevier.

Meld. St. 6. (2019-2020). (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Kunnskapsdepartementet*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf

Meld. St. 16 (2016–2017). (2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Regjeringen.no. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/

Mercer, N. (1996). The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and Instruction*, *6*(4), 359–377.

Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach.* Routledge.

Mintzberg, H. (1984). Who Should Control the Corporation? *California Management Review*, *XXVII*(1), 90-.

Monaghan, F. (2005). 'Don't think in your head, think aloud': ICT and exploratory talk in the primary school mathematics classroom. *Research in Mathematics Education*, *7*(1), 83–100.

Møthe, S. (2010). Forskningsbasert undervisning i allmennlærerutdanningen. Retorikk eller realitet. Rapport fra Høgskolen i Buskerud, nr.80. https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/141986/8010m%C3%B8the.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, *91*(3), 328–346.

Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press.

Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: A peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *39*(1), 102–122. https://doi.org/10.1080/02602938.2013.795518

O'Flaherty, J., & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The Internet and Higher Education*, *25*, 85–95. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.02.002

Park, S., Steve Oliver, J., Star Johnson, T., Graham, P., & Oppong, N. K. (2007). Colleagues' roles in the professional development of teachers: Results from a research study of National Board certification. *Teaching and Teacher Education*, *23*(4), 368–389. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.013

Pinnegar, S., & Hamilton, A. L. (2009). *Self-study of practice as a genre of qualitative research*. Springer.

Qvortrup, A., Skriver, L. M., & Tjalve, T. L. (2018). *Professionelle læringsfællesskaber i dagtilbud*. Dafolo.

Rawlins, W. K. (1992). *Friendship matters: Communication, dialectics, and the life course*. Aldine de Gruyter.

Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, *56*(1), 54–77.

Roberts, G. C. (2012). Motivation in sport and exercise for an achievement goal theory perspective: After 30 years, where are we? I G. C. Roberts & D. C. Treasure (Red.), *Advances in motivation in sport and exercise (Vol. 3)* (pp. 5–58). Human Kinetics.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2007). Active human nature. Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health. I M. S. Hagger & N. L. D. Chatzisarantis (Red.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (s. 1–34). Human Kinetics.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.

Rytivaara, A., & Kershner, R. (2012). Co-teaching as a context for teachers' professional learning and joint knowledge construction. *Teaching and Teacher Education*, *28*(7), 999–1008. https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.006

Sawyer, R. K. (2014): Introduction: The new science of learning. I R.K. Sawyer (red). *The Cambridge handbook of the learning sciences* (s. 1-18), Cambridge University Press.

Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Currency/Doubleday.

Thornton, K., & Cherrington, S. (2014). Leadership in Professional Learning Communities. *Australasian Journal of Early Childhood*, *39*(3), 94–102. https://doi.org/10.1177/183693911403900312

Thornton, K., & Cherrington, S. (2019). Professional learning communities in early childhood education: A vehicle for professional growth. *Professional Development in Education*, *45*(3), 418–432. https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1529609

Tillmann-Healy, L. M. (2003). Friendship as Method. *Qualitative Inquiry*, *9*(5), 729–749. https://doi.org/10.1177/1077800403254894

Webb, P., Whitlow, J., J. W., & Venter, D. (2017). From exploratory talk to abstract reasoning: A case for far transfer? *Educational Psychology Review*, *29*(3), 565–581.

Wegerif, R. (2013). *Dialogic: Education for the internet age*. Routledge.

Wilkinson, I. A. G., Murphy, P. K., & Binici, S. (2015). Dialogue-intensive pedagogies for promoting reading comprehension: What we know, what we need to know. I L. B. Resnick, C. S. C. Asterhan, & S. N. Clarke (Red.), *Socializing intelligence through academic talk and dialogue* (s. 35–48). AERA.