

Søknad om status som merittert underviser ved HVL

Del 1 Pedagogisk mappe

Innledning

Jeg, May-Britt Revheim Brekke, søker med dette om status som merittert underviser ved HVL. Jeg har Master i pedagogikk og gjennomført Praktisk-pedagogisk utdanning ved Universitetet i Bergen. I 2021 fikk jeg opprykk til førstelektor i pedagogikk ved HVL.

I en årrekke har jeg utviklet studentaktiv undervisning, hvor jeg har hatt som mål å skape rom for refleksjon og transformasjon, og å legge til rette for kobling av teoretisk og praktisk kunnskap. Jeg har drevet med ulike forsknings- og utviklingsprosjekter som er knyttet til egen undervisningspraksis. Noen eksempler fra slikt arbeid vil gå igjen i søknaden, med litt ulikt fokus, knyttet til de ulike kriterier.

Kriteriene for merittert underviser vil fungere som struktur for denne søknadsteksten. Det vil imidlertid være områder som vil berøre hverandre, slik at det noen steder vil være flere kriterier som kan knyttes til det som blir presentert. Jeg vil kommentere dette i løpet av teksten. I skjemaet under vises det en oversikt over vedleggene som underbygger søknaden, knyttet til de spesifikke vurderingskriteriene:

Vedlegg	Kriterier
Vedlegg 1 Bekreftelser og kollegaattest	1.1, 1.3, 1.4, 3.1, 3.2
Vedlegg 2 Praksisfortelling, refleksjon og transformativ læring	1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 2.4, 3.2
Vedlegg 3 Pedagogisk refleksjon i «det undersøkende rommet»	1.1, 2.4
Vedlegg 4 Teoriens manglende plass i praksissamtalen	2.1, 2.4
Vedlegg 5 Læremiddel Videosekvenser	2.3
Vedlegg 6 Utvikling av kritisk tenking og refleksjon i pedagogikkstudiet	2.1, 2.4
Vedlegg 7 Rapport fra utviklingsarbeid Utprøving av studentaktive læringsformer i PEL-faget i GLU	1.2, 1.4, 2.4
Vedlegg 8 Rapport fra utviklingsarbeid Utvikling og evaluering av undervisningspraksis i PEL-faget i GLU	1.2, 1.3
Vedlegg 9 Refleksjonsnotat Bakgrunn for utvikling av prosjektet. Å spørre som en pedagogisk handlingsform	1.2, 1.3, 1.4,
Vedlegg 10 Å spørre som en pedagogisk handlingsform	1.1, 1.2, 2.4
Vedlegg 11 Anbefalingsbrev fra leder	1.1, 3.1, 3.2, 3.3

Kriterium 1: Vektlegger studentenes læringsprosess i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning.

1.1 har bred erfaring med undervisning og veiledning og reflekterer over hvordan egen undervisningspraksis støtter studentenes læringsprosess.

Jeg har flere års erfaring som lærer på barne- og ungdomstrinnet. Etter endt masterutdanning i 2007, ble jeg tilsatt i et vikariat ved Universitetet i Bergen ved Institutt for utdanning og helse. Arbeidsoppgavene bestod i hovedsak av undervisning, veiledning og vurdering på masternivå i pedagogikk i den campusbaserte og nettbaserte utdanningen.

Siden 2008 har jeg vært ansatt ved Høgskolen på Vestlandet (tidligere Bergen) i lærerutdanningen. Jeg har undervist i faget pedagogikk i Allmennlærerutdanningen, senere ved de ulike emnene i pedagogikk og elevkunnskap (PEL) i Grunnskolelærerutdanningen (GLU). Jeg har undervist på emnet profesjonsrettet pedagogikk, og på Bachelorprogrammene for idrett og drama. I flere år har jeg vært emneansvarlig i det første og det siste emnet i PEL. I de senere årene har jeg også vært emneansvarlig for profesjonsfaget i utdanningen for praktiske og estetiske fag (LUPE) Jeg har lang veiledningserfaring, blant annet av bachelor- og masterstudenter, og har i flere år vært profesjonsveileder (vedlegg 1). Videre har jeg vært mentor for nytilsatte og kollegaer i et førstelektorløp (Vedlegg 11), og jeg har veiledet i forbindelse med skikkethetsaker.

I undervisningen min har det vært et mål for meg å få studentene med som aktive deltakere, derfor har jeg skaffet meg god erfaring med varierte undervisningsmetoder. I arbeidet mitt som underviser og veileder har jeg vært spesielt opptatt av det å skape rom for refleksjon og transformasjon, og å legge til rette for å koble teori med praktiske eksempler. Jeg vil i det følgende presentere og reflektere over noen eksempler fra mitt arbeid.

1.1.1 Praksisfortelling som studentaktiv undervisningsform

Over flere år har jeg sammen med kollegaer utviklet *praksisfortelling* som en studentaktiv, forskningsbasert undervisningsform (vedlegg 2). Denne formen representerer en undervisning, hvor målet både er å få samspill mellom praktisk og teoretisk kunnskap, og å utfordre vanetenking og forforståelser. Praksiserfaringer er ifølge Hatlevik (2018) en god inngang for initiering av transformativ læringsprosesser, der selvopplevde erfaringer kan bidra til å skape motivasjon og vilje til endring. Ved å fortelle, er studentene med på å forme egne erfaringer, og skape bevissthet rundt erfaringene. Selvopplevde erfaringer som

utgangspunkt for undervisning kan bidra til å skape mening og opplevelse av relevans for lærerstudenter (Hatlevik, 2018, Nordkvelle, 2020).

Etter inspirasjon av Allas, Leijen & Toom (2017) sitt undervisningsopplegg «A guided reflection procedure», har vi utformet et systematisk undervisningsopplegg i flere faser.

Beskrivelse av oppdraget:

1. Med utgangspunkt i en systematisk observasjon som er gjort i praksisperioden, skal det utarbeides en praksisfortelling i praksisgruppen. Den pedagogiske fortellingen skal relateres til tema i PEL-emnet.
2. Den muntlige presentasjonen består av at fortellingen legges frem i klassen. Hver student i praksisgruppen gir en utdypende kommentar til fortellingen, og knytter denne til relevante fagbegreper/teorier.
3. Gruppens muntlige presentasjon danner videre utgangspunkt for refleksjon i klassens læringsfellesskap.

I forbindelse med oppdraget får studentene undervisning om både observasjon som metode og praksisfortelling som formidlingsform og læringsverktøy. Studentgruppene blir oppfordret til å vise et «innenfra-perspektiv» i fortellingene, slik at deres egen historie fra klasserommet kommer til uttrykk. Tilbake på Campus skal fortellingene formidles for klassen, og hver student på praksisgruppen legger frem et teoretisk perspektiv som kan belyse fortellingen. Målet er å se situasjonen ut fra ulike perspektiv, slik at den samme fortellingen blir tolket i lys av ulike teoretiske begreper og perspektiv. Etter studentpresentasjonen blir det åpnet opp for innspill og refleksjon fra klassen og faglærer. Hensikten er å åpne rommet for nye tolkningsmuligheter, denne gangen fra et «utenfra-perspektiv», slik at forforståelser og den første umiddelbare tolkningen kan endres. For å få aktivisert lytterne får klassen utlevert et lytteskjema, der studentene først skal assosiere fritt til praksisfortellingens budskap, deretter gå til en mer bevisst tenkning om fenomenene, for så å relatere praksisfortellingen til relevante fagbegreper og teorier.

I de senere årene (2023-2025) har jeg fornyet arbeidet med praksisfortelling, og brukt den som en inngang til emnet LUPEF103 (profesjonsfaget i LUPE). Dette undervisningsopplegget starter med at studentene får en introduksjon til fortelling som inngang til pedagogisk kunnskap. Deretter skal studentene utarbeide egne fortellinger. Disse fortellingen blir så hentet frem igjen i den siste undervisningsøkten, hvor studentene får muligheten til å

diskutere og reflektere over fortellingen i lys av ulike teoretiske perspektiver fra emnet. Fortellingene blir her gitt en sentral plass i studiet, og de «rammer inn» emnet.

1.1.2 Kobling av ulike kunnskapsformer- i undervisning og praksisveiledning

I en profesjonsutdanning kreves det å kunne koble og utvikle en sammenheng mellom ulike kunnskapsformer, slik som teoretisk- og erfaringsbasert kunnskap. Dette er en tilbakevendende problemstilling i utdanningen, og noe studentene selv er opptatt av.

Med dette som bakteppe, har jeg bevisst og systematisk trukket inn praktiske eksempler, enten for å illustrere teoretiske poeng, eller som en inngang til undervisningen, via f.eks. case, praksisfortellinger, rollespill eller videosekvenser. Jeg oppfordrer studentene til å komme med innspill og egne eksempler. Studentenes egne erfaringer bidrar til økt forståelse for tematikken, både for dem selv og for oss andre.

Noen temaer kan fremstå som abstrakte, og litt fjerne for studentene. I slike sammenhenger søker jeg å aktualisere faglige begreper og teorier. Et eksempel kan være når studentene skal introduseres for idehistorie og grunnlagstenkning. Jeg starter en slik økt med en induktiv tilnærming, hvor jeg lar studentene lese og analysere en aktuell tekst fra media. Etter at studentene har jobbet i grupper med teksten, skal de så gå inn i faglitteraturen og finne ut hvilket mål for danning som kommer frem i avisartikkelen, hvilke verdier og kunnskaper som vektlegges, og på denne måten gi teksten en faglig tolkning, der de teoretiske fagbegrepene fungerer som analytiske verktøy.

Jeg har som nevnt mange års erfaring fra grunnskolen, og gjennom praksisoppfølging og profesjonsveiledning får jeg glimt inn i skolehverdagen, noe som hjelper meg med å gjøre undervisningen mer relevant for studentene. Ansvarsområder knyttet til stillingen som profesjonsveiler har vært å samarbeide tett med praksisskolene, blant annet om veiledning og vurdering av studentene, samt samarbeid og koordinering av praksisoppfølging for de ulike faglærerne som skal følge opp studentene i praksis. Dette samarbeidet har gitt meg erfaringer, som jeg bringer inn i studentenes undervisning på Campus, og på den måten skaper bedre samspill mellom kunnskapsformer, og helhet i studentenes opplæring.

1.1.3 Rom for refleksjon

Ser jeg tilbake på min egen undervisningspraksis i lærerutdanningen, så ser jeg at et hovedmål har vært å skape et rom for faglig refleksjon. Denne målsettingen kan betegnes som en gjennomløpende «rød tråd» i mitt arbeid som lærerutdanner. I undervisningen bruker jeg ofte

dialogisk undervisning, der jeg ved hjelp av ulike former for spørsmål, samtale, diskusjoner, tenkeskriving m.m., prøver å få studentene med som deltakere i undervisningen. Målet er å fremme refleksjon, både som en individuell og som en kollektiv prosess.

Når jeg setter i gang refleksjonsaktiviteter, er det viktig for meg at refleksjon skal være noe mer enn å «tenke seg om». Dette skriver jeg også om i det vitenskapelige kapittelet Pedagogisk refleksjon i «det undersøkende rommet» (Vedlegg 3) som er inne som læremiddel på emnet FD17 «Systematisk casebasert undervisning». Modulen er en del av studieprogrammet for universitetspedagogikk. Utklipp¹ fra leselisten til emnet under.

Leseliste til modulen:

Brekke, M.-B. R. (2020). Pedagogisk refleksjon i "det undersøkende rommet". I H. Sæverot & T. C. Werler (Red.), *Pedagogikkens språk. Kunnskapsformer i pedagogikkvitenskap* (Bd. 2, s. 240-255). Gyldendal.

For at refleksjonen skal kunne bidra med ny forståelse, må det være et innhold å forholde seg til. Det må bli en veksling mellom essens og eksistens. Det betyr at studentene må få innsikt i teorier, forskningsresultater og praktiske erfaringer, slik at de har noe å ta utgangspunkt i, som kan utfordre egen tenkning. I dette arbeidet er jeg opptatt av at studentene møter andres tenkning, slik at refleksjonen ikke går i sirkel. Ifølge studier (Allas et al., 2017), er refleksjonsprosessen enda mer produktiv når det er rom for diskusjoner sammen med andre.

Vi som underviser i lærerutdanningen, kan sies å stå i en dobbeltrolle. Vi skal både undervise i forhold til de ulike emnene som studentene tar, samtidig så kan vår måte å løse disse oppgavene på, ha overføringsverdi til studentenes eget arbeid i elevenes klasserom. Jeg bruker å kommunisere med studentene over hvordan jeg har lagt opp min undervisning, hvorfor den er lagt opp slik den er, og viser gjerne til ulike dilemmaer eller diskusjoner vi har hatt i faglærerteamet, i planleggingsfasen.

I ulike studentevalueringer har jeg fått positive tilbakemeldinger på det å få i gang diskusjoner og det å aktivisere studentene. Her er et eksempel fra det første PEL-emnet:

Er generelt fornøyd med dette faget, spesielt May-Britt Brekke. Faget er i mine øyne et av de viktigste fagene i lærerutdanningen, May-Britt har gjennom sine forelesninger fått nesten alle i klassen til å være aktive med i diskusjoner rundt relevante emner. Hun bør også få skryt for sin positive holdning.

¹ [FD17 Systematisk casebasert undervisning | Vår 25 - Høgskulen på Vestlandet](#)

De senere årene har jeg vært opptatt av spørsmål som en pedagogisk handling, om hvordan man kan stille ulike former for spørsmål hvor målet er refleksjon og utvikling av tenkning. Arbeid med denne tematikken har blant annet ført til kapittelet, «Å spørre som en pedagogisk handlingsform», utgitt i 2024 (Vedlegg 10). Teksten er tatt inn på litteraturlisten på emnet profesjonsrettet pedagogikk, hvor den som læremiddel kan være med på å gi studentene økt bevissthet rundt bruken av spørsmål i sin egen undervisning av elever. Bilde under er hentet fra Canvassiden til emne 2 i profesjonsrettet pedagogikk (høsten 2024).



I et av de første møtene jeg har med 1.årsstudentene i PEL og LUPE, jobber studentene med teksten «Hva er en pedagogisk oppgave» av Biesta. I denne læringsøkten veksler jeg bevisst på å variere spørsmålene for å få tak i ulike former for kunnskap.

Et eksempel hentet fra arbeidet:

- *Hva legger Biesta i det «å være voksen?» Hvordan forstår dere det å være voksen?*
- *Hva anser Biesta som den pedagogiske oppgave, og hvordan begrunner han dette?*
- *Diskuter sammen – hva synes dere er det viktigste i denne teksten? Begrunn svaret.*

Målet her er både at studentene skal bli kjent med Biestas tanker om hva en pedagogisk oppgave er, samtidig som det kan åpnes opp for studentenes egne tanker. Videre vektlegges det at når vi fremsetter synspunkter, så må vi kunne begrunne dem, og relatere svaret til noe. Når målet er subjektivering og utvikling av studentenes læreridentitet, hviler det et ansvar på oss som undervisere, både til å stille spørsmål som gir plass til studentenes egen tenkning, og til å reflektere over hvordan vi kan ta imot deres innspill og svar i undervisningen. Jeg

kommuniserer disse tankene til studentene, siden dette også vil være en utfordring de vil møte i sine klasserom.

I noen sammenhenger tenker jeg at det å kunne holde seg tilbake, kan være likeså viktig som å delta aktivt i studentenes diskusjoner, å finne en god balanse mellom nærhet og avstand.

Van Manen snakker om betydningen av en slik tilbakeholdenhet, og omtaler det som et tålmodig ventende nærvær (van Manen, 1993, s. 159). Det er et mål å ha en godt planlagt og strukturert undervisningsøkt, men samtidig må det skapes rom for studentenes individualitet. Det betyr, slik jeg ser det, at undervisningsplanene både må være forutsigbare og fleksible.

I møte med studentene ønsker jeg å være en kritisk medspiller hvor jeg prøver å balansere mellom utfordring og støtte i undervisning og i veiledning. Jeg ser veiledning som en måte å stimulere veisøker i deres læringsprosess (Løw, 2009). Det er studentenes læring som står i sentrum her som ellers. Studentene må føle seg trygge til å bidra i samtalen, samtidig må vi tørre å stille spørsmål som kan utfordre tenkning, slik at læring kan skje (vedlegg 1 kollegaattest).

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

Min undervisning har blitt utviklet over tid gjennom refleksjon over tilbakemeldinger fra studenter, refleksjoner sammen med kollegaer, og gjennom å undersøke og forske på egen praksis. I tillegg prøver jeg å holde meg oppdatert på forskning og litteratur som er relevante for de temaene jeg underviser i.

Gjennom å skape et samspill mellom undervisning, forskning og utvikling over tid, har jeg drevet systematisk utvikling av undervisning, slik at det på denne måten kan skapes kvalitet i utdanningen. Et eksempel her er arbeidet med praksisfortelling. Dette arbeidet har pågått over flere år, hvor undervisningen har blitt videreutviklet på bakgrunn av evalueringer. Arbeidet har fulgt en utviklingsspiral (figur 1), fra de første utprøvinger, evalueringer, endringer, etterfulgt av nye handlinger, osv. (Vedlegg 7, 8 og 9). Noen av arbeidene har over tid utviklet seg til å bli forskningsprosjekter (vedlegg 2 og 10).

Ved å jobbe på denne måten er undervisningen min hele tiden i utvikling og endring. Jeg blir mer bevisste på hva som fungerer godt, og hvorfor, og når endringer gjøres, er det ikke tilfeldig. Målet er at kunnskap og handling kobles sammen.



Figur 1 Utviklingsspirale (Sylte 2013, s. 237)

Den systematiske tilnærmingen har gitt flere interessante funn. Vi har blant annet funnet at en induktiv tilnærming, hvor studentene tar utgangspunkt i egne selvopplevde erfaringer, fungerer godt for å skape relevans og engasjement (vedlegg 2). Her kommer de tett på skolehverdagen, og oppgavene oppleves som meningsfulle. Men samtidig ser vi at i et begynneremne, må introduksjon til pedagogikkens områder og problemstillinger også foregå deduktivt, slik at studentene har faglig begreper og teorier å diskutere erfaringene sine med (vedlegg 9). Dette har ført til at vi har utviklet undervisningen til i større grad å veksle mellom induktive og deduktive undervisningsaktiviteter.

Videre finner vi at studentene bruker teorien på ulike måter. Noen prøver å få teorien til å passe med erfaringen, mens andre bruker teorien til å få frem ulike perspektiver, til å diskutere med (vedlegg 2). Dette har vært en viktig lærdom for meg. Vi tar gjerne for gitt at studenter vet hvilke funksjoner teori kan ha. Disse erfaringene har medført at jeg nå bruker tid på å undervise om teoriens ulike funksjoner i en profesjonsutdanning, både på emner i PEL og i profesjonsfaget i LUPE.

I ulike undersøkelser svarer studentene at det skaper involvering, deltakelse, læring og økt refleksjon når det legges opp til gruppearbeid, samtale og diskusjoner i undervisningen (se s. 12 og s. 17 + vedlegg 8). Noe som har ført til et større fokus på denne typen aktiviteter i min undervisning. Studentene trekker også frem at de har godt utbytte av kollokviegrupper (vedlegg 8). Arbeid med kollokviegrupper startet vi med i 2017, på begynneremnet i PEL, og har videreført dette etter gode tilbakemeldinger.

På bakgrunn av egen praksisnær forskningserfaring, har jeg fått nye undervisningsoppgaver. Blant annet er jeg nå i vår inne på masteremnet i profesjonsrettet pedagogikk, og underviser i

temaet «Å forske på egen praksis. Aksjonsforskning som metode» (se bilde under), hvor jeg bruker min kunnskap og erfaring fra forskning inn i undervisningen.

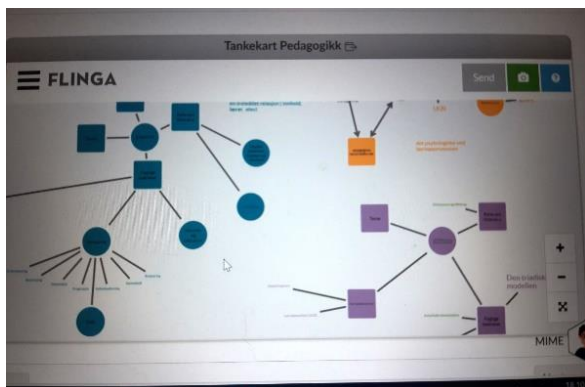


1.3 arbeider systematisk med tilbakemeldinger fra studenter og eventuelt kollegaer og anvender dem for å videreutvikle undervisning

Dette kriteriet er også berørt i del 1.2 hvor jeg viser til hvordan ulike tilbakemeldinger fra studenter har ført til endring av undervisning.

Som faglærer, og som emneansvarlig, jobber jeg systematisk med tilbakemeldinger fra studenter og kollegaer. Som faglærer er jeg opptatt av å ha en løpende dialog med studentene om hvordan undervisningen kan videreutvikles. Jeg pleier å invitere til samtale i slutten av undervisningsøkten, hvor jeg ber om innspill på hvordan undervisningen har fungert, og hvor det er åpent for studentene å komme med innspill, og ta opp ting de lurer på. Ved å invitere til tilbakemeldinger underveis, kan jeg være proaktiv, fange opp ting underveis, når erfaringene er ferske, og ikke vente til midtveis- eller sluttevalueringer, for å gjennomføre tilpasninger i undervisningen.

Ved hjelp av interaktive verktøy får jeg innspill fra klassen. Dette gir både en tilbakemelding på studentenes forståelse av tematikk, samtidig som det er med på å skape engasjement og involvering. Noen studenter kvir seg gjerne for å ta ordet i en større gruppe, og slike verktøy kan gjøre det enklere å bli deltaker i undervisningen. Bildet under er et eksempel på et felles tankekart, ved hjelp av Flinga, brukt som oppsummering av et emne.



Som emneansvarlig gjennomfører jeg referansegruppemøter og sluttevalueringer, og reflekterer sammen med andre faglærere og studenter over hvordan vi har opplevd at ting har fungert. I faglærerteamet diskuterer vi hva som kan være nye tiltak, eller områder vi vil endre og utvikle til neste gjennomgang (vedlegg 1, 8 og 9).

I rollen som emneansvarlig jobber jeg med å videreutvikle emner, sammen med emneansvarlige fra Stord og Sogndal, gjennom årlig emnerevisjon. På bakgrunn av studentevalueringer og faglærerteamets erfaringer, blir det gjort endringer i forhold til innhold, arbeidsmåter, obligatoriske aktiviteter eller eksamensformer. Problemstillinger som drøftes kan dreie seg om sammenheng mellom læringsutbytter og eksamensform, eller mellom arbeidsmåter og læringsutbytter. Målet er en samstemt undervisning (Biggs & Tang, 2011), der læringsutbytter, vurdering og læringsaktiviteter henger godt sammen, slik at det skapes helhet og sammenheng i emnet.

I tillegg til helhet og indre sammenheng i det enkelte emne, har jeg som fagkontakt for pedagogikkmiljøet initiert og deltatt i møter med emneansvarlige fra ulike pedagogikkemner i studieløpet, hvor det har blitt vurdert om det er god progresjon mellom emner, og om det er variasjon i vurderingsformer.

1.4 samarbeider om utvikling av undervisning med for eksempel studenter, kollegaer og ledelse og reflekterer over betydningen av slikt samarbeid

Dette kriteriet er også berørt i del 1.2 og 1.3

I utviklingen av min undervisning vil jeg trekke frem betydningen av å tilhøre et fagfellesskap, hvor man får inn flere perspektiver, deler erfaringer og utforsker vår undervisning sammen. Det å være sammen om å utvikle, undersøke, dele og formidle, for så å utvikle videre, har blitt en viktig del av arbeidet med å utvikle min undervisning. Et slikt fokus er i tråd med prinsipper for «Scholarship of teaching and learning» (Boyer, 1990).

Som faglærer og emneansvarlig i de store PEL-ennene, med flere parallelle klasser, deltar jeg i et faglærerteam. Som emneansvarlig har jeg også ansvar for å samarbeide og koordinere med fagene som går parallelt, og med administrasjon og ledelse, slik at det skapes gode forutsetninger for studentenes undervisning.

Jeg har vært opptatt av å skape gode rom for samarbeid mellom fagpersoner, slik at undervisningsopplegg og pedagogiske ideer kan utvikles og evalueres i et fagfelleskap (vedlegg 1). Å få til gode praksisfelleskap kan skape en arena for læring, samarbeid og utvikling. I dette arbeidet er fokuset både på det som har fungert godt, og det som ikke har fungert like godt. Når flere kommer sammen, så kan taus, og erfaringsbasert kunnskap synliggjøres. Ifølge Halliday (1993) får vi kunnskap om det vi har erfart, når vi deler erfaringer og synspunkter med andre, og møter andres innspill.

Noen faglærere er gjerne med over flere år, noe som gjør at kunnskap fra forrige års gjennomføring og evaluering blir med inn i nytt studieår. Slike samarbeid har vært avgjørende for at vi har kunne drive utviklingsarbeid over tid. Et eksempel på et slikt samarbeid er arbeidet med praksisfortelling som undervisnings- og læringsform som har pågått over flere år, hvor vi i faglærerteamet har videreutviklet læringsformen på bakgrunn av evalueringer, som vist til i del 1.2. For hver runde har vi dokumentert og delt erfaringene våre (vedlegg 7 og 9), slik at andre kan få innsyn i våre erfaringer. I en slik arbeidsprosess er det positivt med kontinuitet, slik at man blir kjent med hverandre og trygge nok til å komme med ærlige innspill, og at kunnskap kan bygges over tid. Men det er også positivt at det kommer inn nye personer på teamet. På denne måte får man et utenfra-blikk på arbeidet, og nye perspektiver, slik at den tause kunnskapen kan slik utfordret.

Kriterium 2: Viser en vitenskapelig tilnærming til undervisning.

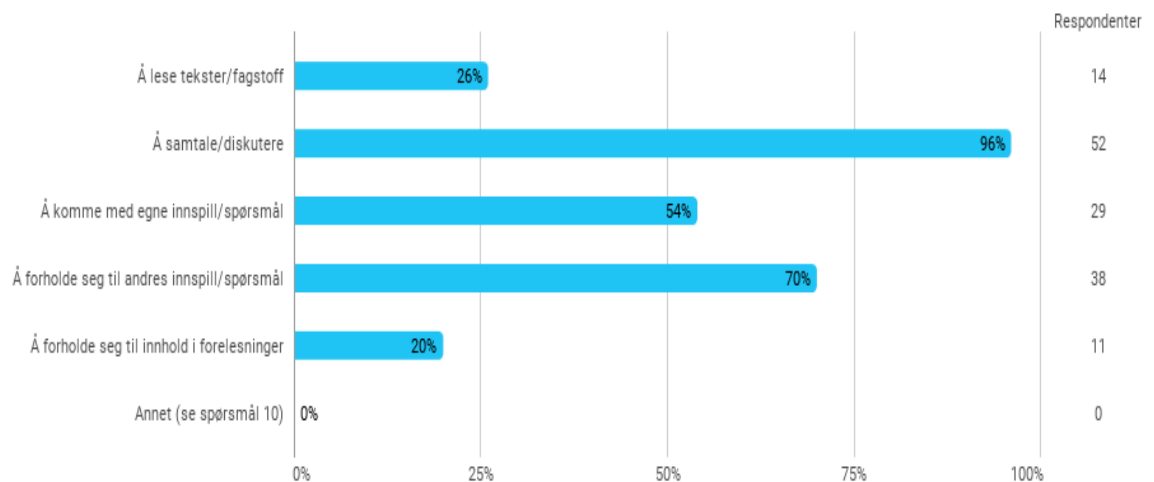
2.1 jobber utforskende og systematisk med utviklingsarbeid, innovasjon og/eller forskning om undervisning

Jeg har i flere år jobbet systematisk med utviklingsarbeid, og undersøkt ulike forhold knyttet til min undervisningspraksis. Det å både være forsker og underviser har vært med på å utvikle nye sider av min utdannerrolle. Den praksisnære forskningen har ført til en mer utforskende og vitenskapelig tilnærming til undervisningen, og resultatene av dette arbeidet har gitt meg nye ideer og kompetanse til å utvikle emner og undervisning med tanke på studentenes læring. Under presenteres noen eksempler på utforskende og systematisk utviklingsarbeid, og

forskning om undervisning. Arbeidene er publiserte i ulike kanaler, og viser at jeg dokumenterer og deler erfaringer og funn med andre.

2.1.1 Undersøkelse av studentenes forståelse av refleksjon og kritisk tenkning

Sammen med kollega, Marianne Leikvoll Eide, har jeg undersøkt hvordan studenter forstår begrepene refleksjon og kritisk tenkning, og vi har undersøkt hvilke læringsaktiviteter studentene mener i størst grad bidrar til dette. I figuren under ser vi et av funnene, som viser at studentene ser det å samtale eller diskutere som en spesielt god læringsaktivitet når målet er refleksjon.



Tabell 1 Hvilke læringsaktiviteter som i størst grad bidrar til refleksjon

I arbeidet ble det benyttet en spørreundersøkelse med åpne og lukkede spørsmål som ble besvart av førsteårsstudenter i Pedagogikk og elevkunnskap, via et elektronisk spørreskjema (SurveyXact). Målet for undersøkelsen var å skaffe kunnskap om lærerstudenters forståelse av kritisk tenkning og refleksjon knyttet til pedagogikkstudiet (vedlegg 6), for å videreutvikle vår egen undervisning. Samtidig så ønsket vi å skape bevissthet hos studentene rundt sentrale begreper, som studentene selv skal være med å utvikle hos elever i grunnskolen.

2.1.2. Forskning på praksisfortelling

I arbeidet med utvikling av praksisfortelling som undervisnings- og læringsform ble det gjennomført en aksjonsforskning, med utgangspunkt i tidligere utviklingsarbeid. Som datainnsamlingsmetode brukte vi deltakende observasjon. Studien viser at det er flere forhold som kan påvirke kvaliteten på refleksjonen og den pedagogiske tenkningen. Dette kan blant annet dreie seg om kvaliteten og forståelsen av praksisfortellingen som læringsform,

studentenes oppfattelse av hva den pedagogiske teoriens funksjon er, og hvorvidt det utvikles et rom for utfordring og støtte i undervisningen (vedlegg 2).

2.1.3 Undersøkelser knyttet til Praksissamtalen

I fou-prosjektet «Praksismøte og lærerprofesjonalitet», har jeg sammen med Marianne Leikvoll Eide og Asle Holte undersøkt hvordan studentene opplever og forstår praksissamtalens hensikt, innhold og kontekst. Målet med dette arbeid har vært å utvikle kunnskap om studentenes opplevelse og forståelse av de ulike kunnskapsformene i lærerutdanningen, og hvordan de forstår forholdet mellom dem (vedlegg 4).

Kunnskaper fra dette arbeidet har vært med på å utvikle min egen praksis, både i den teoretiske undervisningen på Campus, og i arbeidet med praksisoppfølging. Den har gjort meg mer bevisst når det gjelder å avklare forventninger i møter jeg har med studenter og praksislærere, og jeg ser at det er et behov for å kommunisere tydeligere, både hensikt og innhold i praksissamtalene.

2.2 begrunner og reflekterer over sin måte å løse undervisningsoppgavene på gjennom å forankre valg i relevant forskning og teori om undervisning og læring i høyere utdanning og /eller eget fagområde.

Dette kriteriet er også berørt i del 1.1

Studentene kommer inn i lærerutdanningen som elever, og skal utvikle seg til å bli studenter, for så etter endt utdanning, gå ut som lærere. De skal gjennom en danningsreise, og en identitetsutvikling. Men hvilke læreridentiteter skal vi i pedagogikkfaget i lærerutdanningen utdanne for? Utdanningen har som mål å være profesjonsrettet, gjerne forstått som virkelighetsnær. Men hvilken virkelighet skal studentene klargjøres for? Etter endt utdanning skal studentene ut i et langt yrkesliv som lærere, de skal forholde seg til skiftende læreplaner og ulike politiske satsingsområder. Dette betyr, slik jeg ser det, at den pedagogiske kunnskapen ikke kun kan forberede studentene på å løse nåtidige problemstillinger. En fare er, slik Dewey (1904) uttrykker det; å utvikle en umiddelbar ferdighet, kan komme i konflikt med evnen til å fortsette å vokse. Min tanke er at studentenes kunnskaper og erfaringer i nåtid må kunne overføres til nye kontekster i en uforutsett framtid.

Jeg ser lærerarbeid som en tenkende praksis, noe som fordrer at tenkning trenes og utvikles i lærerutdanningen. For å oppnå en refleksiv tenkning innebærer dette blant annet betydningen av å utforske sin egen tenkning og forståelse (Dewey, 2010). Et slikt teoretisk bakteppe har ført til at jeg har vært opptatt av å legge til rett for aktiviteter hvor studentene

blir delaktige i sin egen læring, ved å få erfaringer, stille spørsmål, diskutere, eller lese tekster som kan utfordre forforståelser og egen tenkning. I en profesjonsutdanning trengs det, i tillegg til praktiske erfaringer, god kjennskap til teori og faglige begreper. Ifølge Sætra (2018) er pedagogisk teori av stor betydning for å kunne fortolke det som skjer i praksis. Fagbegreper og teorier kan gjøre oss i stand til å innta et kritisk perspektiv, og skape en distanse til selve erfaringen, slik at denne kan bli problematisert og diskutert. På denne måten kan teorier være med på å utvikle en kritisk reflekterende holdning til ens egen praksis.

Mitt læringsteoretiske ståsted kan videre knyttes til transformativ læringsteori. Transformativ læringsteori beskriver transformasjon som endringer i vaner og forestillinger mediert av kritisk refleksjon over antagelser (Mezirow, 1997). Transformativ læring forutsetter at studenten må få muligheter til å kunne utvikle og endre sin tenkning og forståelse, og i denne prosessen er refleksjon vesentlig. Som en følge av dette, har det blitt viktig i mitt arbeid å utarbeide læringsformer i studentenes undervisning som kan igangsette refleksjon og transformasjon (Vedlegg 2).

I Stortingsmelding nr. 16 (2016-2017) Kultur for kvalitet i høyere utdanning pekes det på at det «... må legges til rette for dybdelæring og transformativ læring der studentene gjennom å tilegne seg nye perspektiver utvikler kvalitativt ny forståelse av fenomener og sammenhenger, og utvikler kunnskapsbasert og kritisk evaluerende skjønn.» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 16). Jeg tenker at det å få i gang refleksjon kan skape ubalanse i forforståelser og dermed legge til rette for transformasjon, som kan økte studentenes kognitive bevissthet og forståelse, noe som igjen kan være med på å gi studentene endrings- og utviklingskompetanse i en uforutsett framtid. Refleksjon kan slik være med på å utvikle en uavhengighet og kritisk holdning til rådende praksis, noe som jeg mener er vesentlig for å utvikle et profesjonelt og autonomt pedagogisk skjønn.

2.3 er systematisk når det gjelder utvikling og utprøving av undervisnings- og vurderingsformer, eller varierte læremidler som støtter studentenes læringsprosess

Her i denne delen vil jeg presentere to eksempler på systematisk utvikling og utprøving. For flere eksempler, se del 2.1 og 2.4. Systematisk blir her forstått som at utviklingen eller utprøvingen har fulgt en plan eller metode.

2.3.1 «Videosekvenser» brukt som læringsmiddel (vedlegg 5)



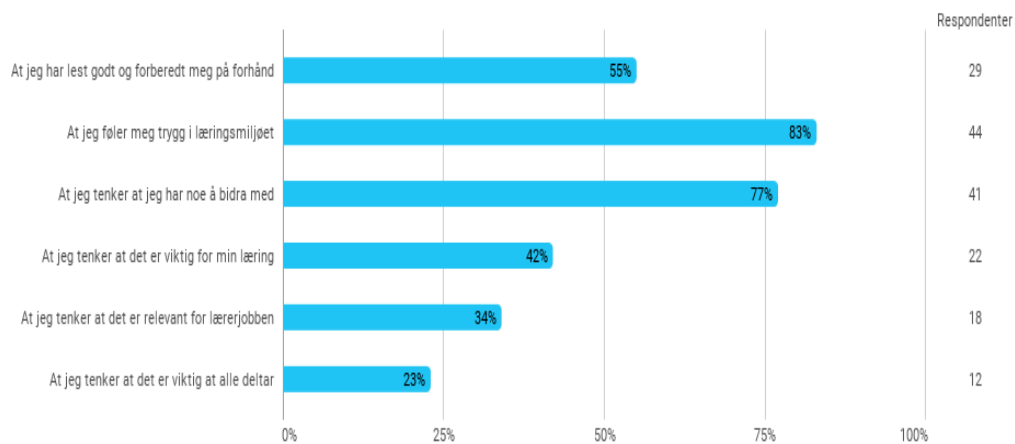
I forbindelse med forskningsprosjektet, praksismøte og lærerprofesjonalitet, ble det gjennomført en pilotundersøkelse, hvor det ble benyttet videoopptak som datainnsamlingsmetode. Med utgangspunkt i forundersøkelsen, utviklet jeg sammen med kollega, Solveig Kalgraf, videosekvenser for bruk i praksisoppfølging. På bakgrunn av funnene fra undersøkelsen utarbeidet vi et manus. Med innvilgede utviklingsmidler, fikk vi i samarbeid med mediesenteret og skuespillere fra dramaseksjonen, utviklet 5 videosekvenser, som til sammen danner et praksismøte (vedlegg 5). Scenene bygger på reelle praksismøter mellom studenter, praksislærere og faglærere fra Campus. Hver av scenene har sitt eget hovedfokus, Videoene er brukt som undervisningsmiddel i forbindelse med praksisoppfølging, fagdager for praksislærere, og på veilederstudiet for praksislærere. I arbeidet med undervisningsopplegget, har vi blant annet erfart at i de innledende diskusjonene knyttet til praksislærernes forventninger til partene i møtet, fokuserte lærerne på hvilke forventninger de hadde til faglærerne fra høyskolen, og til studentene. Fokus var i liten grad knyttet til forventninger til egen rolle. Etter at videoene var blitt vist, skjedde det en vending i fokus, hovedfokus ble nå på praksislærer i filmen. På denne måten fungerte scenene som en igangsetter for å diskutere egen rolle med andre i samme situasjon.

Undersøkelse - Aktiv deltakelse i pedagogikkstudiet

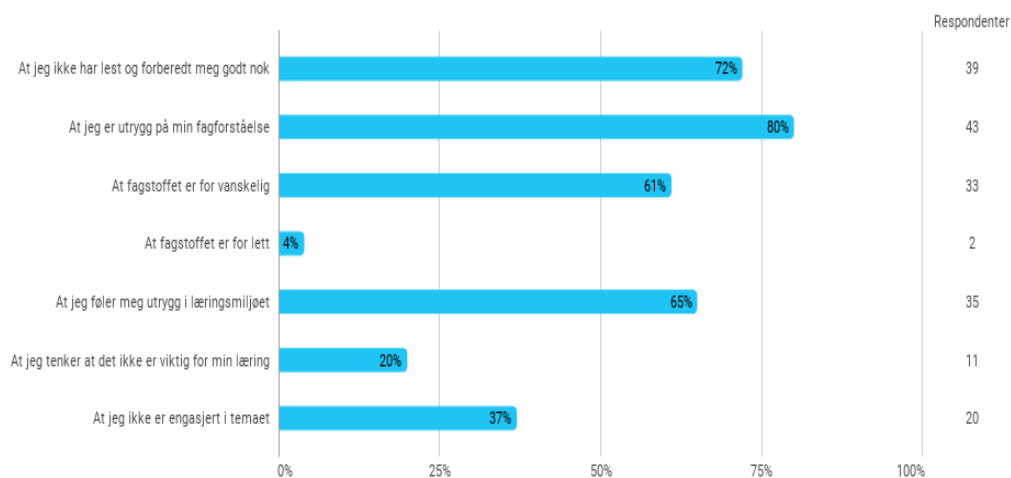
Brekke, M. R, Eide, M.L., Røneid, K.N. (2021) Rapport. Aktiv deltakelse i pedagogikkstudiet i lærerutdanningen. HVL Open

Det har vært et mål for meg å få studentene delaktige i undervisningen. For å utvikle, og videreutvikle, gode pedagogiske design, er det nyttig å henvende seg til dem det gjelder, studentene. For å få kunnskap omkring temaet aktiv deltakelse, undersøkte jeg sammen med kollega Marianne Leikvoll Eide og Kjersti Nedland Røneid, hva studentene legger i det å

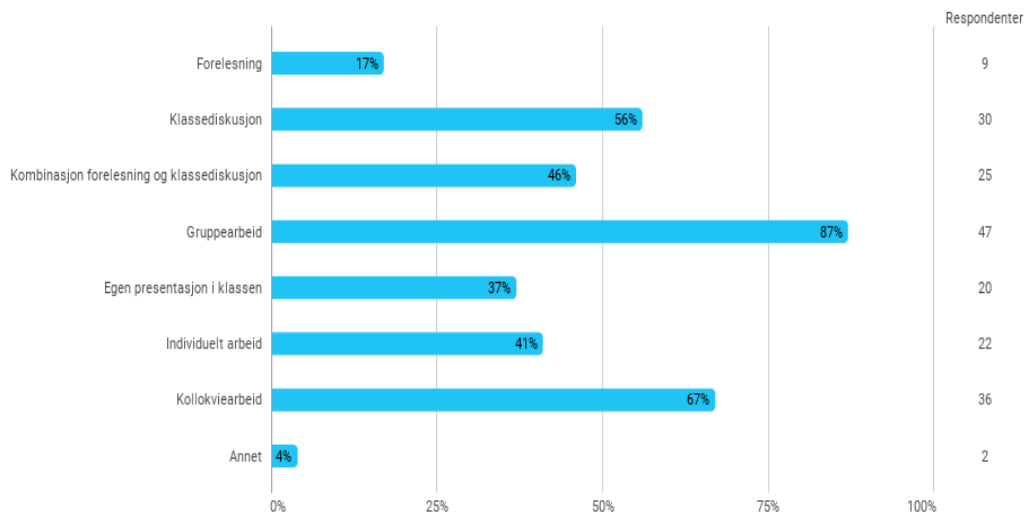
delta aktivt i pedagogikkstudiet, hva som bidrar eller hindrer aktiv deltakelse, og hvilke undervisningsformer som bidrar til involvering og aktivitet. Det ble gjennomført en anonym spørreundersøkelse via SurveyXact, etter at undervisningen var avsluttet i emnet. Utvalget i undersøkelsen bestod av førsteårsstudenter på grunnskolelærerutdanningen 5-10 ved Høgskulen på Vestlandet, Campus Bergen. Undersøkelsen bestod av lukkede spørsmål med allerede oppgitte svaralternativer. Under vises noen funn fra undersøkelsen.



Figur 3 Hva bidrar til at du deltar aktivt i pedagogikkstudiet?



Figur 4 Hva kan eventuelt hindre at du deltar aktivt i undervingen?



Figur 5 Undervisningsformer som bidrar til at du deltar og involverer deg i PEL-undervisningen

Det er begrensninger ved denne type småskalaundersøkelser, blant annet knyttet til valg av spørsmål (Rones, 2016). Men svarene gir oss nyttig informasjon som det har vært verdt å ta med seg når vi planlegger for undervisning som skal fremme aktiv deltakelse blant studentene. Blant annet har funnene ført til at vi har dannet lesegrupper og workshops (se eksempelet under), etter IGP²-metoden, hvor studentene først setter seg inn i litteratur og ulike pedagogiske problemstillinger på egen hånd, for så å diskutere i mindre grupper, og til slutt delta i plenum. Dette er gjort for å få studentene til å delta aktivt, for å gjøre dem forberedte, og mer trygge på egen fagforståelse.

Workshop

Lesing av artikler med søkelys på problemstilling, funn og diskusjoner. Arbeidsprosessen: I-G-P-metoden (individuelt – gruppe – plenum)

Øversikt over grupper finner dere under personer på Canvas

1. INDIVIDUELT FORARBEID. Studer artikkelen med søkelys på innhold, problemstilling, funn og diskusjoner. Skriv ned dine fokuspunkter.

PÅ CAMPUS I KLASSEROMSØKTEN:

2A. GRUPPEARBEID (70 MINUTTER): Arbeid sammen om forståelse av artikkelens innhold. Gå systematisk til verks, og skriv fellesnotater til hvert punkt.

- 1) Inngang til arbeidet: Gi hverandre en (kort) beskrivelse av artikkelens innhold/tematikk/problemstilling. Diskuter hva problemstillingen(e) dreier seg om.
- 2) Snakk sammen om: Hva er artikkelens/forskningens viktigste funn?
- 3) Undersøk: Hvilke diskusjoner løftes frem i artikkelen?
- 4) Til slutt: Gi en (kort) oppsummering av artikkelens kunnskapsbidrag. Hva i artikkelen har gitt dere ny innsikt/pedagogisk forståelse? Bruk tid til å forberede fremlegg for klassen (struktur, hvem gjør hva osv.). Pause (20 minutter)

2B. FREMLEGG I PLENUM

Hver gruppe underviser resten av klassen om resultatet av arbeidet.

² Individ – gruppe- plenum

2.4 formidler kompetanse fra arbeid med undervisning på ulike måter, for eksempel gjennom tidsskriftartikler, presentasjoner på konferanser, i rapporter eller interne fora

Jeg har, som nevnt, arbeidet med en rekke forsknings- og utviklingsprosjekter knyttet til min undervisningspraksis. Dette har resultert i ulike dokumenterte undervisningsrelaterte FoU-arbeider, som vitenskapelige artikler og kapitler, fagartikler, og rapporter fra systematisert utviklingsarbeid, samt presentasjoner. Jeg vil i det følgende kort presentere noen av disse arbeidene. Flere av arbeidene er også vist til tidligere i dette dokumentet. En mer utfyllende oversikt finnes i Pedagogisk CV.

2.4.1. Forskningsartikler

- Eide, M. L., Brekke, M. R. & Holthe, A. (2017). Teoriens manglende plass i praksissamtalen. *Acta Didactica Norge*, 11 (1). 16 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.3985> (Vedlegg 4)

Gjennom fokusgruppeintervju undersøkte vi problemstillingen: Hvordan opplever og forstår lærerstudentene praksissamtalens hensikt, innhold og kontekst? Teoretisk utgangspunkt for analysen er ulike tilnærminger til profesjoners kunnskapsgrunnlag og relasjonsaspektet i faglige dialoger. Funnene viser at praksis og teori ble forstått som to atskilte verdener, noe som sammenfaller med tidligere undersøkelser. Resultatene viser videre at utfordringer og støtte må balanseres. Artikkelen argumenterer for at det å utfordre kan være en form for faglig støtte, og at ulike kunnskapsformer bør praktiseres i en dialogisk praksissamtale for at studentene skal oppleve helhet og sammenheng i lærerutdanningen.

- Brekke, M.-B. R., & Eide, M. L. (2019). Praksisfortelling, refleksjon og transformativ læring. *Acta Didactica Norge*, 13(3), 20 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.6910> (vedlegg 2)

Det empiriske materialet i artikkelen bygger på deltagende observasjon, og problemstillingen dreier seg om hvordan praksisfortellingen som læringsform kan brukes for å utvikle profesjonskunnskap og refleksjonsevne hos lærerstudenter i pedagogikkundervisningen. Se del 2.1 for nærmere omtale av dette arbeidet.

- Eide, L. M., & Brekke, M. R (2021). Fortelling fra praksis som inngang til pedagogisk kunnskap. Praksisfortelling som undervisningspraksis og læringsform i lærerutdanningen. *Høgre Utbildning*. Vol.11(2) <https://doi.org/10.23865/hu.v11.2754>

I denne artikkelen ser vi på erfaringer og funn fra den tidligere studien (over) med et nytt blikk, og særlig ut fra vårt perspektiv som faglærere i lærerutdanningen. Vi reflekterer over egne erfaringer og funn fra arbeidet med praksisfortelling som del av vår undervisningspraksis.

2.4.2. Vitenskapelige kapitler i antologi

- Brekke, M. R. (2017). Pedagogisk refleksjon i «det undersøkende rommet». I H. Sæverot, & T. Werler (Red.), *Pedagogikkens språk* (ss.240-255). Oslo: Gyldendal Akademisk (vedlegg 3)

Kapittelet tar utgangspunkt i at refleksjon er vektlagt i studentenes utdanningsløp, men samtidig er refleksjon et begrep som sjelden blir avklart for innhold. Artikkelen er en teoretisk drøfting av hva en refleksjon er, og hva som gjør refleksjonen så viktig i forhold til læring. Diskusjonene knyttes blant annet til veiledning av studenter i praksis, og det diskuteres hvordan man kan vurdere en refleksjon.

- Brekke, M.R., & Eide, M.L. (2024). Å spørre som en pedagogisk handlingsform, I T. Werler & H. Sæverot (Red.). *Pedagogiske handlinger* (ss.55-73) Bergen: Fagbokforlaget (vedlegg 10)

For å utvikle spørsmål som en pedagogisk handling, kreves det en bevissthet om spørsmålenes intensjon og pedagogiske potensiale i undervisningen. Ved hjelp av lærerstudenters narrative erfaringer fra egen praksis, har vi fått et innblikk i hvordan spørsmål kan vise seg i praksissituasjoner i skolens klasserom. Teoretisk inngang til problemområdet er inspirert av sokratisk tenkning om selvvirkosomhet.

2.4.3 Utviklingsrapporter og fagartikler

- Eide, M.L., Brekke, M. R. Iversen, G. T., Jenssen, Eirik S. (2018). Rapport. Utprøving av studentaktive læringsformer i PEL-faget GLU (2017): Et samarbeidsprosjekt mellom faglærere ved HVL. HVL Open (Vedlegg 7)

I samarbeid med kollegaer fra pedagogikkmiljøet i Bergen, Sogndal og Stord, ble det gjennomført et utviklingsarbeid, som resulterte i en rapport hvor vi presenterte en systematisk utprøving av ulike studentaktive læringsformer. Det å dele erfaringer og forståelser i et utvidet praksisfellesskap, gjør at man får et blikk utenifra, og det kan blant annet få frem begrunnelser for undervisning, som i den lokale konteksten er blitt til taus kunnskap.

- Brekke, M.R, Eide, M.L. (2021). Utvikling av kritisk tenkning og refleksjon i pedagogikkfaget. *Læring om læring*. Vol. 6 (vedlegg 6)

I dette FoU-prosjektet ble det gjennomført en spørreundersøkelse, hvor vi søkte å få kjennskap til hvordan lærerstudenter i pedagogikkfaget forstår begrepene kritisk tenkning og refleksjon. Vi undersøkte videre hvilke læringsformer i faget studentene mener i størst grad fremmer slik tenkning. Funnene viser at et klart flertall av studentene krysser av for samtale/diskusjon, som en aktivitet som fremmer kritisk tenkning og refleksjon (se del 2.1).

- Brekke, M.R, Eide, M. L. (2021). «Praksis er praksis, og skole er skole, tenker jeg». Bedre skole, 2

I denne artikkelen rettes blikket mot praksissamtalen som et mulig «tredje rom» i lærerutdanningen, der praktisk og teoretisk kunnskap kan møtes. På bakgrunn av funn som viser at studentene anser den praktiske erfaringen som det viktigst i praksissamtalen, og at teoretiske innspill kan virke forstyrrende, argumenteres det for at teori er en nødvendig del av studentenes kunnskapsgrunnlag, også i praksisopplæringen.

2.4.4 Presentasjoner på konferanse

Jeg har presentert på ulike konferanser fra undervisningsrelaterte arbeider. I 2024 presenterte jeg sammen med Marianne Leikvoll Eide på “The 16th Annual Bergen Educational Conversation”, fra temaet “Questions and answers – indirect teaching to foster students’ independent thinking and freedom”.

Kriterium 3: Har en kollegial holdning og er en aktiv pedagogisk bidragsyter med fokus på deling av erfaringer knyttet til utdanningskvalitet

3.1 deler erfaringer og samhandler med ledelse, kollegaer, studenter eller andre for å utvikle faglige fellesskap om kvalitet i undervisning

Dette kriteriet blir også berørt i del 1.4, 2.1 og 2.4.

Gjennom å publisere ulike undervisningsrelaterte FoU-arbeid, viser det at jeg deler både med kollegaer og andre utenfor HVL. Noen av tekstene er tatt inn som pensumlitteratur, og på denne måten delt med studenter og kollegaer. Jeg har også deltatt i ulike faglærerteam hvor vi har delt og utviklet undervisning sammen.

3.1.1 Fagkontakt

Jeg har prøvd å være en lagspiller og bidragsyter i fagmiljøet (vedlegg 1 og 11). Som fagkontakt for PEDGLU (Bergen) samarbeider jeg både med kollegaer og ledelse. I dette

arbeidet får jeg utløp for noe av mitt engasjement for studentenes læring. Jeg organiserer blant annet møter i faggruppen sammen med assisterende instituttleder. Dette kan dreie seg om høringer, eller faggruppemøter og samlinger, hvor vi har fokus på ulike temaområdet. I tillegg er jeg med og organiserer for samlinger på tvers av Campus.

3.1.2 Formidling og deling av erfaringer

Jeg har formidlet fra undervisningsrelaterte temaer for kollegaer i ulike fora, som faggruppemøter, seminar og workshops. Blant annet ble jeg invitert inn av tidligere seksjonsleder i pedagogikk til å innlede til diskusjon på fagseminar om «hva er utdanningskvalitet i lærerutdanningen?», hvor jeg tok utgangspunkt i ulike kategorier om kvalitet i utdanning (Harvey & Green, 1993). Målet var å dele tenkning med kollegaer, og å gi oss et begrepsapparat, når vi som fagmiljø skulle diskutere og reflektere over egen forståelse av tematikken.

På fagdag for forskningsprogrammet kunst, kreativitet og kulturelle praksisar, har jeg presentert fra temaet «Deltakelse og kritisk tenkning - praksisnær forskning». Videre har jeg deltatt på workshop med deltakere fra Bergen, Stord og Sogndal, hvor det ble delt erfaringer med studentaktive læringsformer. Etter opprykket til førstelektor i 2021, ble jeg invitert til å dele fra mitt grunnlag for kvalifisering til førstelektor i pedagogikk på et fagseminar.

3.1.3. Emneansvar

I de fleste årene på høyskolen har jeg hatt ansvar som trinnleder og emneansvarlig (vedlegg 1). Å ha emneansvar på de store PEL-emnene, med opp mot 200 studenter, og flere parallelle klasser, er en kompleks oppgave. Blant annet skal man koordinere med 13 ulike fag, som går parallelt, slik at studentenes helhetlige undervisningsplan fungerer godt. Emneansvarlig har videre ansvar for å initiere utvikling av emneplaner, semesterplaner, litteratur, obligatoriske læringsaktiviteter, eksamensoppgaver, samt sensorveiledninger. Det er som tidligere nevnt, som leder, en viktig oppgave å få teamet til å fungere som et godt fagfellesskap. Det ligger også til rollen som emneansvarlig å samarbeide med studenter og ledelse om studiekvalitet og evaluering av emnet.

3.1.4 Samarbeid med praksisfeltet

Arbeidene mine på Høyskolen har gitt meg nær kontakt med praksisfeltet. Jeg har blant annet arrangert seminar på praksisskoler hvor jeg har igangsatt diskusjon omkring hvordan faglærere og praksislære kan samarbeide om veiledning og vurdering av studenter i

praksisopplæringen. Jeg har også ledet fagdager med praksislærere, hvor blant annet videosekvensene som er presentert i del 2.3 har blitt bruks som utgangspunkt for felles samtale omkring praksismøte.

3.1.5 Mentor og kollegaveiledning

Det har vært engasjerende å få oppgaver som mentor for nytilsatte og få drive veiledning av kollegaer. Jeg har vært mentor for kolleger som er i et førstelektorløp, hvor jeg har delt fra egne erfaringer og veiledet dem i deres søknadsprosess (Vedlegg 11). Som medlem av dosentforeningen, har jeg sagt meg villig til å delta som bidragsyter i forbindelse med kollegaveiledning, og å delta i komitearbeid³.

3.1.6 Deltakelse i forskningsgruppe

Jeg har deltatt aktivt i forskningsgruppen pedlab, og har vært involvert i ulike forskningsarbeider. Jeg har skrevet vitenskapelige artikler i samarbeid med andre medlemmer av forskningsgruppen, presentert ved konferanser, seminar og workshops, og skrevet kronikker. I HVLs strategi blir det vektlagt at vi formidler kunnskap om og fra fagområdene våre, noe som blir oppfylt gjennom dette samarbeidet. Gruppen favner både masterstudenter, doktorgradsstudenter, fagansatte i førstelektorløp og dosentløp, og andre faglig ansatte ved HVL. Forskningsgruppen er videre knyttet til ulike internasjonale nettverk.

3.2 har initiert, stått sentralt i eller ledet studieplanarbeid, pedagogisk eller fagdidaktisk utviklingsarbeid, studiekvalitetsarbeid eller utredningsarbeid forankret i HVLs strategiske planer og begrunner arbeidets relevans for utdanning.

3.2.1. Pedagogisk utviklingsarbeid

Som vist til tidligere i dette dokumentet, har jeg initiert og stått sentralt i arbeid med å utvikle ulike pedagogiske utviklings- og forskingsarbeid med relevans for utdanningen, som for eksempel utvikling av studentaktive læringsformer (vedlegg 2). Dette samsvarer med HVLs strategi om at høyskolen skal vektlegge studentaktive lærings- og undervisningsformer som engasjerer og fremmer læring⁴. Gjennom praksisnær forskning, svarer jeg på HVLs ambisjon om at forskning og utdanning skal integreres. Ved å utvikle

³ [medlemmer - Google Regneark](#)

⁴ [Strategiske ambisjoner og overordna mål - Høgskulen på Vestlandet.](#)

undervisning på bakgrunn av egen og andres forskning, og gjennom å utvikle litteratur som blir brukt i utdanningen, bidrar jeg til HVL sitt mål om at forskning blir tatt i bruk i utdanningene våre.

Videre står det i HVLs strategidokument, at det vektlegges at vi utvikler og deler kunnskap og erfaringer gjennom samspill med andre. Jeg har deltatt i ulike faglærerteam som har jobbet med utvikling og videreutvikling av undervisning, som tidligere vist til, samt utvikling og revisjon av emner, med relevans for utdanningen. I tillegg har jeg vært deltaker i forskningsfelleskap, og jeg har deltatt i ulike arbeidsgrupper. Jeg vil i det følgende presentere noen slike arbeid.

3.2.2 Utvikling av nye emneplaner

Jeg har deltatt i utvikling av 12 ulike pedagogiske emner (Vedlegg 11). I forbindelse med Grunnskolelærerreformen i 2010 deltok jeg sammen med kollegaer fra pedagogikk i utvikling av tre nye emner i Pedagogikk og elevkunnskap. Da den 5-årige lærerutdanningen skulle innføres (2017), ble jeg bedt om å delta som leder for emneplanarbeidet for 5-10 utdanningen i PEL-faget, gjennom hele det 5-årige studieforløpet. I dette arbeidet hadde jeg ansvar for at det ble utarbeidet nye enkeltemner (4 emner), samtidig var det viktig for utdanningen at det ble sikret en god progresjon i utdanningsløpet (vedlegg 11).

I 2013 deltok jeg i en arbeidsgruppe for å utvikle et nytt veiledningsstudie for praksislærere. Dette på bakgrunn av et forskningsarbeid jeg deltok i, knyttet til prosjektet «Praksismøte og lærarprofesjonalitet». I 2021 var jeg, sammen med kollega fra Bergen og Stord, med å utvikle fire nye emneplaner knyttet til ny lærerutdanning i praktiske og estetiske fag (LUPE) for 1-13. trinn. I 2023/24 var jeg leder for en gruppe som fikk utviklingsmidler for å videreutvikle emnene i LUPE (Vedlegg 11).

3.2.3 Deltakelse i ulike faglige og tverrfaglige arbeidsgrupper ved HVL

Ved innføringen av ny 5-årig lærerutdanning deltok jeg i ulike arbeidsgrupper. Blant annet var jeg med i en litteraturgruppe som skulle utvikle ny litteratur for de nye emnene i pedagogikk og elevkunnskap. Målet var å se de ulike emnene både hver for seg, men også i en sammenheng, slik at det kunne sikres en progresjon og helhet i den pedagogiske opplæringen (vedlegg 1 og 11)

I 2014 deltok jeg, som pedagogikkseksjonens representant, i en tverrfaglig arbeidsgruppe, som utarbeidet et felles program for akademisk skriving på Høyskolen (Vedlegg 1). Mitt

hovedbidrag i dette arbeidet var at pedagogikkfaget skulle ha hovedansvar for arbeidet med akademisk skriving for tredje-års studenter ved høyskolen. Jeg var opptatt av at akademisk skriving ikke kun måtte bli forstått som en teknisk ferdighet, men at dette også dreier seg om å utvikle akademiske verdier og holdninger, der refleksjon og kritisk tenkning er sentralt. Fra programmet:

«Tredje studieår:

PEL-faget gjennomfører i haustsemesteret ei undervisningsøkt der fokuset er på akademiske verdier og holdningar. Undervisninga fokuserer blant anna på det å halde seg kritisk til datainnsamling, dataanalyse og tolkingar.»

I 2019 deltok jeg i en arbeidsgruppe som utarbeidet retningslinjer for den nye FoU-oppgaven i forbindelse med 5-årig lærerutdanning (vedlegg 1). Høsten 2024 deltok jeg i en arbeidsgruppe som utredet og foreslo tiltak for reduksjon i praksiskostnader ved HVL.

3.3 har en begrunnet plan for utvikling av undervisning og videre strategisk utviklingsarbeid for å heve undervisningskvaliteten i fagmiljøet

Med status som merittert underviser har jeg plan om å igangsette ideverksted for faglærere, og å utvikle en digital ressurs for UH-pedagogikk (vedlegg 11). Tematisk kan dette knyttes til studentaktive læringsformer, med arbeidslivsrelevans. Som vist til tidligere så er studentaktive lærings- og undervisningsformer, vektlagt i HVLs strategiplan. Det vil være lærerikt å dele erfaringer, og utvikle pedagogiske design i et kollegafellesskap. En viktig diskusjon kan dreie seg om hvordan undervisningen kan engasjere studentene, slik at de involverer seg og yter en egeninnsats i undervisningen. Dette er avgjørende for at studentaktive læringsformer skal fungere godt.

Videre vil jeg bruke min kompetanse til å videreutvikle, sammen med fagmiljøet, hvordan vi kan jobbe systematisk med utviklingsarbeid, og forske på egen praksis. Dette kan være aktuelt både for masterstudenter og ansatte. I Meld. St, 16 står det at det er mål om at studenter skal ha kunnskaper og holdninger som gjør dem i stand til å være med på å utvikle seg selv, og sitt arbeidssted (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 8). Dette er et temaområde som fagmiljø kan diskutere hva innebærer, og utvikle undervisning som kan ruste studentene i forhold til dette målet.

Et systematisk utviklingsarbeid anvender kunnskap fra forskning og praktisk erfaring, og det skaper ny kunnskap som kan utvikle eller forbedre produkter eller prosesser.⁵ Et slikt arbeid kan regnes som et fullverdig vitenskapelig arbeid. Som merittert underviser ønsker jeg å være med å utvikle en forståelse av hva et eksperimentelt utviklings-/innovasjonsarbeid er, hvordan vi kan arbeide med dette, og hvordan vi kan dokumentere og formidle et slikt arbeid.

Blir jeg merittert underviser, ønsker jeg å delta aktivt sammen med andre meritterte undervisere i et pedagogisk akademi, og utvikle dette sammen.

Litteratur:

Allas, R., Leijen, Ä. & Toom, A. (2017). Supporting the construction of teachers' practical knowledge through different interactive formats of oral reflection and written reflection. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61, 600–615.

Biggs, J. & Tang, C. (2011). EBOOK: *Teaching for Quality Learning at University*. McGraw-hill education (UK). Boyer, E.L. (1990). *Scholarship Reconsidered* (1ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers

Dewey, J. (1904). The Relation of Theory to Practice in Education. In C. A. McMurry (Ed.), *The Third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education. Part I.* (pp. 9-30). Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Dewey, J. (1910). *How We Think*. Project Gutenberg.

Fennefoss, A. T. & Jansen, K. E. (2004). *Praksisfortellinger – på vei til innsikt og forståelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Halliday, M. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5, 93-116.

Hatlevik, I. K. R. (2018). *Transformativ (2009). Pædagogisk vejledning. Facilitering af læring i pædagogiske kontekster*. København: Akademisk forlag.

Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

⁵ [frascati-2015-norsk.pdf](#)

- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5–12.
- Nordkvelle, Y. (2020). Praksisnær undervisning – nytt begrep og ny realitet? I Y. T. Nordkvelle, L. Nyhus, A. Røisehagen og R. H. Røthe (Red.), *Praksisnær undervisning – i praksis og teori* (Kap. 1, s. 7–31). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
<https://doi.org/10.23865/noasp.94.ch1>. Lisens: CC BY 4.0.
- Roness, D. (2016). Aksjonsforskning og kvantitativ metode. I Ulvik, M., Riese, H., & Roness, D. (2016). *Å forske på egen praksis: aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (p. 243). Fagbokforlaget.
- Sylte, A.L. (2013). *Profesjonspedagogikk- Profesjonsretting/ yrkesretting av pedagogikk og didaktikk*. Gyldendal Akademisk. Oslo.
- van Manen, M. (1993). *Pedagogisk takt. Betydningen av pedagogisk omtenkksomhet*. Caspar.
- Harvey, Lee & Diana Green (1993). Defining Quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 18(1), 9–34.