

Min pedagogiske mappe - Vivian D. Haugen

Innledning

I min pedagogiske mappe ønsker jeg å dokumentere hvordan mine pedagogiske kvalifikasjoner har utviklet seg over flere år, men med hovedvekt på de siste fem årene. Jeg er dosent på disiplinstudiet i spesialpedagogikk og i tillegg til undervisning på innføringsemnet, underviser jeg i lærevansker, inkludering/ekskludering og samarbeid. Jeg veileder studenter på bachelor- og masternivå og er mentor på 1. lektorprogrammet og for nytilsatte.

I mine forsknings- og utviklingsarbeider har undervisning og læring sentrale fokusområder. Her har jeg blant annet utgitt flere lærebøker og også gitt bidrag til lærebøker som er på pensum ved flere høyskoler og universiteter i landet (jf. Pedagogisk CV vedl. 2). Jeg har også bidratt til formidling av egen kompetanse i undervisning og læring gjennom internasjonale konferanser (vedl. 3 og 4)

I mappen beskriver jeg mitt pedagogiske grunnsyn, utviklingen av mitt pedagogisk arbeid over tid, jeg reflekterer over eget utviklingsarbeid, går inn på to prosjekter jeg har vært i pedagogisk ledelse av, for til slutt å vise en plan for min videre utvikling.

Mitt pedagogiske grunnsyn

Jeg vil gjennom mine forelesninger og seminarer gi studentene et bredt og forskningsbasert teoritilfang, slik at de får en større teoretisk bredde til det spesialpedagogiske feltet enten det er i arbeidet med mennesker med ulike tilretteleggingsbehov eller i den videre forskningen innenfor fagområdet. Jeg ønsker også at studentene gjennom studiet skal bli kjent med sine kvaliteter, tilegne seg verdier, holdninger og ferdigheter som kan bidra til at deres personlige kompetanse utvikles og modnes over tid. Gjennom et eklektisk grunnsyn mener jeg å ha et godt utgangspunkt for nå dette normative utgangspunktet for min undervisning.

Læring gjennom refleksjon.

Kontinuerlig refleksjon er sentral for utviklingen av min undervisning. Å kunne se tilbake, være spørrende og kritisk kunne vurdere egen praksis har vært viktig siden jeg startet å undervise. I min utvikling er det viktig å se meg selv og min undervisning gjennom et meta-perspektiv ved å ta i bruk undervisningens hva, hvordan og hvorfor i min refleksjonsprosess. Dette innebærer at jeg analyserer og kritisk vurderer undervisningens innhold (reflection on content), hvordan jeg underviser (reflection on process) og hvorfor jeg underviser som jeg gjør (reflection on premises) (Mezirow 1991).

I mitt fagområde, spesialpedagogikk, består undervisningen stort sett av forelesninger med tilhørende seminar. Forelesningene benyttes når teoretiske kunnskaper formidles og her er jeg som foreleser mest aktiv, mens i seminarene er det studentene som arbeider systematisk med denne kunnskapen. Jeg vil gjennom denne refleksjonsprosessen beskrive en forelesningsøkt for å indikere hva jeg gjør i en forelesning og hvorfor jeg velger som jeg gjør. Forelesningen som beskrives er knyttet til emnet lærevansker i individ og samfunnsperspektiv. Dette er et 20 sp emne for både programstudenter og videreutdannings-studenter og studenttallet er på cirka 130.

Reflection on content.

Denne forelesningen tar utgangspunkt i et av emneplanens hovedtema. Siden studenttallet er høyt, er forelesningen lagt til et større auditorium. Jeg møter opp i god tid før forelesningen starter, både for å klargjøre det tekniske utstyret (data, prosjektor, lyd/mikrofon osv.) men også for å småprate litt med studentene før forelesningen tar til. Dette for å ha en trygghet på at det tekniske fungerer slik at flyten i forelesningen ikke forstyrres underveis. Å småprate med studentene er en fin måte å anerkjenne deres frammøte og å gi studentene en sjanse til å avklare eventuelle spørsmål de måtte ha i forkant av undervisningen. Selv om mye av kommunikasjonen med studentene skjer via Canvas er det mange studenter som foretrekker å kunne spørre meg direkte enn å sende meldinger gjennom Canvas.

Forelesningen starter med et kort tilbakeblikk på gårsdagens forelesning, der studentene får spørsmålet; Nevn to ting du lærte på forelesningen i går? Studentene forteller det de husker til medstudenten som sitter ved siden av. Deretter bruker jeg to sentrale begreper fra forrige forelesning som tas med videre i dagens forelesning, og gir så en oversikt over hvilke «nye» begreper som studentene får innblikk i gjennom denne forelesningen. Dette er viktig for å aktivisere studentenes eksisterende kunnskapsbase ved å trekke tråder tilbake til sentrale begreper fra forrige forelesning og deretter å bygge videre på noe som allerede er kjent for studentene (jf. Piages assimillasjons og akkomodasjonsbegrep (1952)).

Forelesningens PowerPoints består av mange bilder knyttet til tema, viktige begreper/definisjoner samt en kort filmsnutt. Med jevne mellomrom kommer en PowerPoint der studentene to og to skal reflektere rundt et nytt begrep eller en problemstilling (f.eks. hva er atferdsvansker, hvilke risikofaktorer i miljøet mener du kan bidra til å utvikle atferdsvansker?). Definisjoner, begreper og problemstillinger fra PowerPoints forklares og utdypes ved bruk av tavle og kritt og suppleres med praktiske eksempler. Hensikten med dette er å bygge opp studentenes begrepssystem knyttet til fagområdet. Her bruker jeg Nyborgs teori om begrepslæring som grunnlag (1994). Å lære nye akademiske begreper er krevende for studentene. Jeg ser det derfor som viktig i min forelesning å hjelpe studentene med å lære fagbegrepene gjennom gode begrepssystemer. Dette fordi ved å strukturere begrepene på en hierarkisk måte i et begrepssystem, vil dette bidra til en hensiktsmessig lagring i studentenes langtidsminne (LTM). For at begrepene fra min forelesning skal kunne lagres hensiktsmessig i studentenes LTM, og hentes fram igjen på eksamen og senere i arbeidslivet, er det viktig å gi studentene mulighet og tid til å konsolidere og bearbeide de nye begrepene slik at de lagres hensiktsmessig. Dette gjøres gjennom å knytte fagbegreper til studentnære og praktiske eksempler og gjennom varierte studentaktive læremåter. Her er seminarene viktige, der begreper fra forelesningen systematisk arbeides med gjennom ulike studentaktive arbeidsformer (problembasert læring, case-læring, cafe-dialoger m.fl.).

I pausen mellom forelesningstimene oppholder jeg meg i auditoriet. Dette for at studentene kan få mulighet til å stille spørsmål som de måtte ha til forelesningen eller for å småprate om aktuelle ting de måtte være opptatt av. Selv om jeg spør studentene underveis i forelesningen om de har spørsmål eller om det er noe de vil jeg skal forklare ytterligere, så er det flere studenter som ikke tør ta ordet i et stort auditoriet. Disse studentene søker ofte kontakt i pausen eller etter forelesningen. En del av studentenes spørsmål eller kommentarer som er relevant for temaet vi holder på med, tar jeg med meg inn i forelesningen etter pausen slik at studentene opplever å bidra med noe til forelesningen som viktig og relevant. I den grad studenter kan føle seg som aktør i egen studiesituasjon, så virker dette motiverende for læring og gir større engasjement i egne studieoppgaver (Nygård, 2007).

Ved forelesningens slutt oppsummeres kort det mest sentrale fra forelesningen og eventuelle spørsmål besvares. Jeg bruker tid også etter forelesningen til å prate med studenter som søker kontakt.

Reflection on process

Mine forberedelser

Temaet for forelesningen tar utgangspunkt i emneplanens innhold. Deretter utvikler jeg et forskningsbasert faglig innhold og velger læringsaktiviteter og undervisningsform i tråd med det læringsutbyttet studentene skal ha i emnet. Læringsutbyttebeskrivelsen gir retning for min undervisning (Meld. St. 16 2016-2017).

Ut fra de oppsatte mål og antall studenter gjør jeg så en vurdering av hvordan jeg skal legge opp forelesningen min og det påfølgende seminaret. Her stiller jeg meg spørsmål som: vil undervisningen inneholde mange nye og krevende begreper, hvordan tilpasse stoffet til studentenes nivå, hva trenger jeg å tydeliggjøre, trenger studentene tid til å reflektere/diskutere, hvor bør jeg komme inn med eksempler, hvordan engasjere studentene osv. Ut fra et konstruktivistisk læringssyn er studentaktivitet viktig. I følge denne retningen er kunnskap noe som er sosialt – en dialog mellom studentenes virkelighetssyn, eksisterende og ny kunnskap (NOKUT 2019).

I utformingen av selve PowerPoints er struktur, ryddighet og variasjon viktige stikkord. Jeg bruker mye bilder som illustrerer det jeg vil si og gjerne med noen få stikkord knyttet til. Mye tekst har en tendens til å fjerne studentenes oppmerksomhet fra forelesningen. Korte filmsnutter for å underbygge deler av lærestoffet skaper variasjon. Det samme gjør spørsmål og problemstillinger som studentene skal reflektere rundt og diskutere med medstudenter underveis. Dette fordi studenten i refleksjonsprosessen får mulighet til å koble ny kunnskap til egen viten og erfaringer. Kunnskap er altså ikke noe man bare skal motta, men noe som studenten skaper selv gjennom fagstoffet som presenteres i forelesningen og de kunnskapene og erfaringene studenten har fra før samt den refleksjonen som studenten gjør mellom disse to (Weegar og Pacis 2012).

Under forelesningen

Jeg ønsker å fremstå som en tydelig og faglig trygg foreleser som utstråler engasjement og entusiasme, som jeg håper smitter over og motiverer studentene til læring. Den tryggheten jeg har etter mange år i forelesningssituasjonen gjør at jeg under forelesningen kan rette oppmerksomheten mot studentene og registrere reaksjoner på hvordan forelesningen «treffer» studentene. Viser studentene tegn som kan tyde på at det er ting de ikke forstår, kan jeg stoppe opp og utdype eller gi eksempler. Schön (1983) kaller dette reflection in action der man foretar refleksjoner underveis i prosessen eller forelesningen og gjør de justeringene som man ser er nødvendige i situasjonen. Viser studentene signaler på at de mister fokus/konsentrasjonen, kan noen summe-oppgaver være hensiktsmessig. Mens studentene diskuterer beveger jeg meg rundt og hører på og merker meg noen stikkord som jeg skriver på tavla og bruker videre i forelesningen min. I dialogen med studentene i etterkant er det viktig å anerkjenne og bekrefte studenter som tar ordet. Dette selv om ikke alle svar er helt presise eller korrekte.

Ved forelesningens slutt tar jeg en kort oppsummering og en kort introduksjon til neste forelesning. Flere forskere har sett på forholdet mellom foreleseres væremåte og studenters læring (Gorham 2009, Frymier 1994). Frymier (1994) bruker begrepet «Teacher immediacy» på forelesere som med sin væremåte (kroppsspråk, mimikk) er engasjert, som utviser faglig trygghet, ser studentene, søker øyekontakt, snakker med studentene, bruker humor og som er interessert i studentenes meninger og

oppfatninger underveis i forelesningen. Denne væremåten mener Frymier smitter over på studentene, noe som bidrar til at studentene knytter seg til forelesningsstoffet og opprettholder oppmerksomheten mot forelesningen over lengre tid (Ibid.).

Etter forelesningen

Jeg notere ofte ned noen stikkord relatert til forelesningen for å justere, utdype eller endre på. Det kan også være ideer jeg fanget opp i dialogene med studentene som jeg ønsker å ta med neste gang jeg skal forelese på samme emnet. Studentene kan ha stilt spørsmål som jeg ikke kunne gi noe fullgodt svar på og som jeg i etterkant av forelesningen undersøker for så å utdype ved neste forelesning eller legger ut svar via Canvas. En slik refleksjon i etterkant av forelesningen er det Schön kaller reflection on action (1983). Denne retrospektive refleksjonen gjør meg i stand til å vurdere hva som kunne vært gjort annerledes og hva jeg ønsker å ta med meg videre.

Utfordringer

På emnet er det 130 studenter (programstudenter og videreutdannings studenter), noe som er utfordrende med hensyn til å lage forelesningen slik at den når alle studentenes nivå og læringsstil. Noen studenter er godt forberedt til forelesningene mens andre leser pensum i etterkant. Selv om jeg gir uttrykk for at studentene bør lese i forkant, er det likevel vanskelig å ikke skulle ta hensyn til studenter som velger et annet lese-mønster. Dette gjør at variasjonen i forelesningene mine blir viktige.

I tillegg har jeg ofte studenter med funksjonshemninger som har behov for tilrettelegging. Det kan for eksempel være at forelesningen må være ferdig i god tid, slik at studenten og/eller ulike tolketjenester kan få tid til forberedelse. Å ha for eksempel døvetolker i undervisningen og/eller jeg må bruke hjelpemidler innvirker for eksempel på forelesningens tempo, begrepsbruk og hvilke studentaktiviteter som lar seg gjennomføre. Også studenter som har jevnlig sykehusopphold eller andre institusjonsopphold, har jeg hatt brukertilpassede løsninger ut fra studentens dagsform og tilgjengelighet. Kan studentene delta i undervisningen fra sykehuset, har jeg benyttet skype. Jeg har også streamet forelesningen eller gjort opptak på mediasite som studentene har kunnet se på i ettertid. Jeg har også lagt opp til diskusjonsgrupper på Canvas, slik at disse studentene har kunnet bli inkludert i studentsamarbeid. Ut fra Stortingsmelding nr. 27 (2000-2001) skal tilretteleggingen for denne studentgruppen legges opp til at de i størst mulig grad kan få dekt sine behov som i en normal studiesituasjon.

Det høye studenttallet medfører at forelesningene ofte legges til store auditorier. Å skape engasjement gjennom aktiv studentdeltakelse i et auditorium er ikke enkelt. Mange av de unge bachelorstudentene er ofte usikre på egen kunnskap og tør i liten grad å ta ordet i en så stor forsamling. Jeg prøver å løse dette ved summeoppgaver og mindre diskusjoner i par. Her kunne jeg gjerne tenkt meg å variere mer ved å ta i bruk rollespill eller holdningsdebatter og flere ulike digitale aktiviteter. Freeman m.fl. (2014) fant i sin undersøkelse ut at aktiv læring har størst innvirkning på emner med mindre enn 50 studenter. Dette gjør at seminarene, der studenttallet er på ca. 40 studenter, blir viktige for studentenes dybdelæring. Her bruker jeg mye case-basert læring. Denne læringsformen gjør det mulig å jobbe med praksisrelaterte-case der studentene kan analysere, se muligheter og sette teori i sammenheng. I tillegg benytter jeg aktiviteter som digitale aktiviteter (kahoot, socrative, quizz), verdens kafè, bruk av spill (spørrekort, brettspill laget til lærestoffet). NOKUT (2019) poengter at studentsentrert læring er mer enn metodevalg. Her hevdes det at det også er en måte å tilnærme seg læring på – et tankesett. For mitt fagområde vil bruk av case bidra til å minske avstanden mellom teori og praksis der studentene får mulighet til å tenke seg inn i praksisrelaterte situasjoner og jobbe spesialpedagogisk i forhold til disse.

Å skape gode relasjoner til studentene er også utfordrende ved det høye studenttallet. I følge Meld. St. 16 (2016-2017) er et inkluderende læringsmiljø viktig for at studentene skal trives og lykkes med studiene. Mørken, Sølna og Villanger (2015) viser i sin studie at et godt relasjonelt læringsmiljø er en forutsetning for å hjelpe studentene til personlig utvikling og bevissthet om egen læringsstil. Jeg mener derfor det er viktig for studentenes læringsmiljø at jeg skaper slike arenaer for studentkontakt, før-, i pausen og etter forelesningen, samt er tilgjengelig ved behov for veiledning eller faglige spørsmål. Dette handler også om å gi studentene en opplevelse av å tilhøre og å være inkludert i et akademisk miljø der de kan diskutere fag og ting de er opptatt av med fagpersonalet ved universitetet og der faglærer er interessert i og gir respons på det de har å komme med. Følelsen av å være en del av og passe inn i det akademiske miljøet mener jeg er en viktig faktor for om studenter velger å fullføre sine studier.

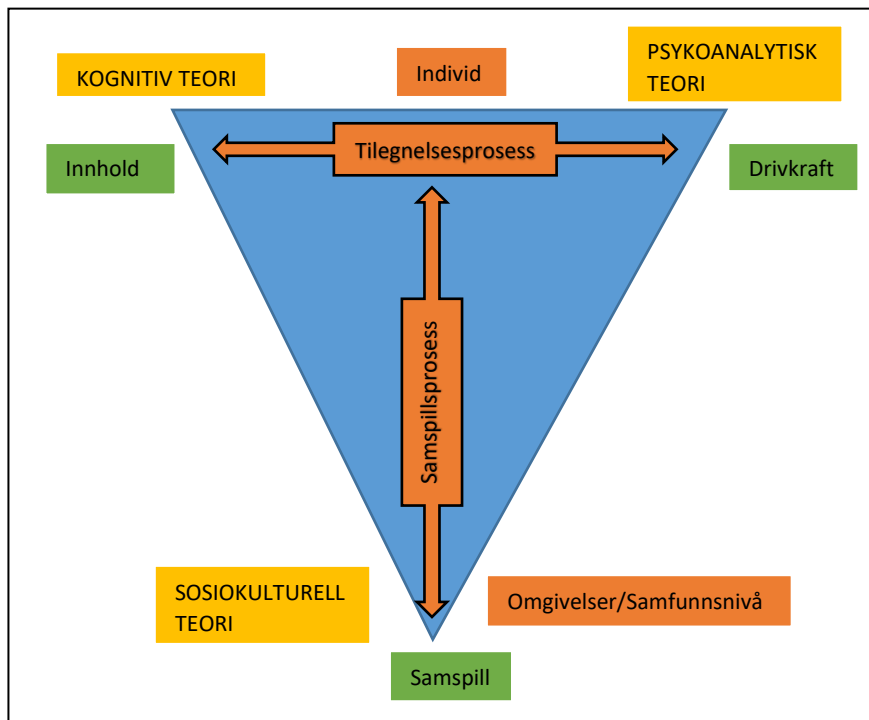
Reflection on premises

I denne delen skal jeg beskrive undervisningens hvorfor, det fundament eller grunnlag jeg har for at jeg foreleser på den måten jeg velger å gjøre. Jeg prøver her å innta et metaperspektiv på min utøvelse og de kunnskapsbaserte undervisningsmetoder og læringsformer jeg benytter. Jeg må til enhver tid være i stand til å vurdere teoriene jeg legger til grunn for det jeg gjør og vurdere min utøvelse ut fra disse teoriene. Det er også viktig å gi studentene et bredt teori-repertoar slik at de står bedre rustet i møte med praksis og mennesker med ulike tilretteleggingsbehov eller i videre forskning innenfor fagområdet. Gir studiet kunnskaper innenfor et innskrenket eller ensidig teori-repertoar, kan dette være bestemmende for de tiltak som iverksettes overfor mennesker eller system. Teorier har altså en oppmerksomhetsledende funksjon (Høydahl 1992). Dette innebærer at teoriene er bestemmende for både det vi ser og det vi ikke oppfanger i de situasjonene vi befinner oss i. De har altså en utvelgelsesfunksjon som innvirker på vår oppmerksomhet (Schibbye 2009). Dette gjør at også mitt fundament for mine forelesninger er eklektisk eller multifaktoriell.

Teoretisk kunnskapsgrunnlag

Eklektisk kommer fra det greske ordet «eklektikos» som betyr «utvelgende» (Bokmålsordboka). Dette er en tilnærming som ikke retter seg mot kun et paradigme, men som søker løsninger og forklaringer fra flere ulike teorier. I det pedagogiske arbeidet i undervisningssituasjonen vil en eklektisk tilnærming bidra til at jeg i min utøvelse analyserer helheten som summen av delene (jf den hermeneutiske sirkel). Dette betyr at jeg reflekterer over min kunnskapsbaserte forelesning ved å ved å gå inn i de ulike delene som forelesningen er satt sammen av og registrerer hvordan disse når ut til studentene. Jeg reflekterer også over de tilbakemeldingene studentene har gitt på forelesningen og ut fra disse stiller meg spørsmål om jeg bør gjøre endringer/justeringer i min undervisningsstil eller form, i innhold eller arbeidsmåter som kan gi studentene et større læringsutbytte.

En teoretiker som har et eklektisk syn på læring er Illeris. I hans helhetsorienterte læringsmodell, læringstrekanten, ser vi en syntese av ulike teorier.



Figur 1. Læringstrekanten (fritt etter Illeris 2015)

Læringsteorien til Illeris tar utgangspunkt i at all læring er situert. Dette betyr at all læring foregår i et samspill med omgivelsene - et teorisyn som er sentralt innenfor den sosiokulturelle teoriretningen. Ved læring iverksettes også kognitive prosesser hos individet. Individet tilegner seg altså kunnskaper, og denne tilegnelsesprosessen har derfor et innholdselement (kognitiv teori) og et drivkraftselement som er knyttet til psykiske prosesser hos individet. Mens tilegnelsesprosessen skjer i det enkelte individ, er samspillsprosessen det enkeltes individs samspill med omgivelsene.

Innhold

Denne innholdsdimensjonen består av de kunnskaper, ferdigheter og den forståelse som studentene skal tilegne seg gjennom min forelesning. I min forelesning må derfor både i innhold, organisering og framføring være av en slik art at den skaper mening og sammenheng for studentene. I tillegg vil jeg at studentene skal få et bredt og kunnskapsbasert teoritilfang, bli kjent med sine kvaliteter, kunne tilegne seg verdier, holdninger og ferdigheter som kan bidra til at personlig kompetanse utvikles og modnes over tid (jf. Haugen 2019 vedl. 5).

Illeris er i sin kognitive teori inspirert av Piaget, og viser til fire former for læring; kumulativ, assimilativ, akkomodativ og transformativ. I min forelesning er det den assimilative og akkomodative læringen som i størst grad forsøkes realisert. Jeg forsøker her å knytte forelesningen opp til noe som er kjent for studentene fra før, enten ved å ta utgangspunkt i fagstoff og begreper jeg eller mine kollegaer har forelest om tidligere, eller gjennom studentnære eksempler. I tillegg vil utviklingen av studentenes begrepsstrukturer gjennom undervisningen bidra til en akkomodasjonsprosess som ifølge Piaget (1952) er nødvendig for ny læring innenfor fagområdet. Hvor omfattende studentens læring blir er ikke bare avhengig av denne innholdsdimensjonen, men her vil også studentens drivkraft og lærings-samspillet med medstudentene være viktig.

Driv

Drivkraftsdimensjonen handler om motivasjonen, viljen og emosjonene studentene har i læringen. Å lære er en energikrevende prosess, og studentene er ulike med hensyn til motivasjon og vilje for å lære. Her ønsker jeg at min utstråling av entusiasme og engasjement for lærestoffet kan være en smittende faktor for studentene. Å observere studentene i forelesningen og fange opp signaler for når jeg bør stoppe opp, dvele ved lærestoffet eller knytte praktiske eksempler til mener jeg kan bidra til å øke nysgjerrigheten og motivasjonen hos studentene. I tilknytning til dette kommer Illeris (2015) inn på begrepet «læringsmotstand» som kan utvikles i selve læringssituasjonen. Denne motstanden er knyttet opp til det samspillet og de samspillsprosessene som utspiller seg mellom foreleser og student. Denne motstanden ser jeg på som positiv - siden studentens motstand er knyttet til den akkomodasjonsprosessen han/hun er inne i (Piaget 1952). Her kan jeg som foreleser hjelpe studenten med å utvide sin horisont og se nye veier i egen læringsprosess.

Samspill

I samspillsdimensjonen fokuseres det på individets handling, kommunikasjon og samarbeid. Kvaliteten på læringen avhenger av hvor engasjert studentene er og hvorvidt de involverer seg i et lærings-samspill med hverandre. I et slikt sosialt læringsmiljø åpnes muligheten for medvirkning, kritisk tenkning og refleksjon (Illeris 2015). I auditoriet må studentene tilpasse seg det akademiske språket som benyttes i forelesningssituasjonen. Det akademiske språket kan i starten være vanskelig for bachelorstudentene å begrepsfeste og internalisere. Derfor er det dialogiske samspillet i forelesningssituasjonen mellom foreleser og studenter viktig da dette bidrar til at lærestoffet bedre tilpasses studentenes nivå. Gjennom innlagte summeoppgaver og diskusjoner på sentrale områder i lærestoffet skjer akkomodasjonsprosessen i et lærings-samspill. I dette samspillet bidrar studentene til å hjelpe hverandre til økt kompetanse, eller det Vygotskij (1978) kaller å nå sin proksimale utviklingszone. I denne samspillsdimensjonen har Illeris hentet inspirasjon fra det sosiokulturelle læringsyn der læring skjer gjennom språk og i en sosial kontekst. Språket er altså en viktig faktor og det er gjennom kommunikasjonen med medstudenter og foreleser at tenkning utvikles og læring skjer. Dette samspillet blir ytterligere forsterket i seminarundervisningen gjennom studentaktive læringsformer.

Min utvikling

Da jeg startet å undervise i høyere utdanning var jeg usikker på hvorvidt de valgene jeg gjorde harmonerte med studentenes læringsutbytte. I etterkant ser jeg at valgene i stor grad var knyttet til innhold, det vil si at jeg utarbeidet en forelesning ut fra emnets innhold og studentenes læringsutbytte. Dette faginnholdet forholdt jeg meg strengt til og så det som viktig å komme gjennom det planlagte innholdet. Dette innebar at tempoet ofte var høyt og det ble gitt lite rom for studentaktivitet. Til tross for at jeg hadde forskningsbaserte kunnskaper innenfor fagområdet og viste engasjement og stor interesse for det jeg foreleste om, så jeg at studentene ikke viste det ønskede engasjementet og ga lite respons på de få spørsmålene jeg stilte. På evalueringene gav studentene tilbakemelding på at innhold var interessant, men framføringen for intensiv og tempoet så høyt at studentene ikke rakk å notere.

Etter tilbakemeldingene fra studentene begynte jeg mer bevisst å reflektere og søke kunnskaper og forskning på hvilke undervisningsmetoder som har de beste effektene på læring. Gradvis prøvde jeg ut mer studentaktive læringsformer. Ved utprøving av nye aktiviteter brukte jeg studentevalueringer (for det meste på papir eller questback). Disse tilbakemeldingene fra studentene viste klart at

variasjon og økt bruk av studentaktivitet, var å foretrekke. I tillegg endret jeg mine PowerPoints til å inneholde mindre tekst, bedre begrepsstruktur og mer bruk av bilder, og der det var naturlig kunne jeg også flette inn en filmsnutt for å underbygge deler av forelesningsstoffet.

Undervisningen i starten på min undervisningskarriere var preget av det Saroyan og Snell (1997) kalte den innholdsdrivne forelesningsformen der foreleser er manus-nær, tempoet høyt, ingen oppsummeringer underveis og der studentaktiviteten var forbeholdt noen få resposnløse retoriske spørsmål som foreleser besvarte selv. Etter en del utprøvinger der jeg gjorde endringer ut fra tilbakemeldingene, ble forelesningen min mer pedagogisk drevet (ibid.). Denne formen beskriver Saroyan og Snell (1997) som en forelesning der målet er klart formulert og der innholdet er planlagt med tanke på studentaktive arbeidsformer. Deres undersøkelser viste at det var denne forelesningsformen som studentene uttrykte var den beste og gav mest læring. Å variere undervisningen er viktig, men variasjon betyr ikke mengden av aktiviteter. Det er lett å pøse på med mange ulike arbeidsmåter, prosjekter og audiovisuelt materiell, som lett kan oppleves som kaotisk for studenten, en forelesningsform som Saroyan og Snell kaller kontekstdrevet (Ibid.).

Fra jeg startet å undervise har studenttallet økt fra rundt 30 til 140 studenter. Som foreleser har også jeg vokst både med hensyn på trygghet i undervisningssituasjonen, bruk av varierte undervisningsmåter og digitale verktøy, samt blitt bedre på å se studentene og deres signaler/tilbakemeldinger underveis i undervisningssituasjonen. Tidligere gjennomførte jeg få studentevalueringer, stort sett bare de digitale evalueringene som instituttet sendte ut etter at undervisningen på emnet var slutt. Jeg foretok heller ingen vurderinger av veiledninger jeg hadde på masteroppgaven. Etter hvert har refleksjonen rundt undervisningsutvikling og kvalitet økt hos meg. Dette gjennom et ønske om å bli stadig bedre og å kunne tilby god kvalitet både mht. innhold og undervisningsmetoder. Med dette har også interessen økt for å oppdatere meg på forskning og litteratur knyttet til læringsformer, undervisnings- og veiledningsmetoder og hvordan disse fungerer. Dette gjør at jeg nå benytter meg jevnlig av studentvurderinger, både formative og summative vurderinger. I tillegg vurderer jeg også min veiledning på masteroppgaven, enten som en muntlig samtale underveis eller en skriftlig tilbakemelding (summativ) fra studenten (se vedlegg 6). Studentvurderingene har her gitt meg verdifulle tilbakemeldinger til endring når det gjelder læringseffekt, undervisningsmetoder, variasjon og formidling. I tillegg har jeg sett verdien av så slippe andre kollegaer inn i egen undervisning. Det at vi i større grad nå jobber teambasert der vi kan planlegge og reflektere rundt undervisningen, har gitt meg svært mye i forhold til min undervisning.

Utvikling av pedagogisk arbeid over tid

Samarbeid med kollegaer

Det som har hatt mest innvirkning på min pedagogiske utvikling er samarbeidet med mine kollegaer. Særlig har team-samarbeid og kollegaveiledning vært viktige elementer som har bidratt til refleksjon over undervisningens innhold, utøvelse og tanker rundt hvorfor jeg underviser som jeg gjør. Selv om det foregår mye kollegaveiledning også i teamarbeidet, så er ikke hovedfokuset spesifikt knyttet opp til teammedlemmenes undervisningsutvikling men heller til et felles mål for emnene i utdanningen som teamet har et kollektivt ansvar for å arbeide mot. Den enkeltes utvikling er heller mer å betrakte som et biprodukt av teamjobbingen. Kollegaveiledningen er derimot mer spesifikt rettet mot den enkeltes undervisningspraksis i auditoriet eller i seminarrommet. I denne delen vil jeg først vise hvordan teamarbeid har vært sentralt i min undervisningspraksis og deretter kommer jeg inn på kollegaveiledning, nasjonalt samarbeid, mentorering og studentveiledning.

Da jeg startet i undervisningsstilling ved Høgskolen i Tromsø, underviste jeg et par år på profesjonsutdanningen på det som da het førskolelærerutdanningen (nå barnehagelærerutdanningen). Det tverrfaglige samarbeidet mellom de ulike fagene (flerfaglig samarbeid) i førskolelærerutdanningen stod sentralt. Vi gjennomførte flere større tverrfaglige prosjekter i løpet av studiet (som for eksempel flerkulturelle temaer, barns oppvekstvilkår og sosialisering, barn i sorg og krise og forberedende begynneropplæring). Prosjektene gjorde at teamarbeidet ble viktig, der vi i fellesskap planla, gjennomførte og evaluerte prosjektene.

Tverrfaglig team-samarbeid

Mange team-samarbeid handler om å fordele arbeidet mellom de impliserte og så gjennomføre sin del av prosjektet. På førskolelærerutdanningen jobbet vi sammen under hele prosessen der målet var dybdelæring, varierte arbeids- og undervisningsformer og studentaktivitet.. Vi samarbeidet også om veiledningen av studentene og hadde felles forelesninger. Samarbeidet gav meg mange nye innfallsvinkler til hvordan tenke helhet i utdanningen, til hvordan variere egen undervisning og hvordan motivere og veilede en studentgruppe. Jeg fikk mange gode tips hos mine kollegaer. For eksempel viste kollegaer i samfunnsfag hvordan jeg kunne i bruk refleksjon og problembasert læring. Fra mine kollegaer i norskfaget fikk jeg innblikk i bruk av refleksjonsnotat og så hvor viktig verktøy dette ble i bedømmingen av studentenes arbeidsprosess og om resultatet samsvarte med læringsutbyttet for de ulike prosjektene. Å evaluere prosjektene i team og sammen med studentene gav oss viktig informasjon for senere prosjektarbeid, undervisning og veiledning i fagene. I evalueringsfasen gikk vi gjennom studentenes prosjektevaluering, faglærernes notater fra prosjektet og refleksjonsnotatene samt loggbøkene. Vi hadde også evalueringssamtaler underveis og på slutten av prosjektene. Underveisvurderingene gav oss mulighet til å justere på prosjektplanen ut fra studentenes behov, kvalitet og fremdrift i prosjektet.

Samarbeid i faggruppen på disiplinutdanningen

Når jeg begynte å undervise på disiplinutdanningen ble det samarbeidet på et annet plan. Vi hadde ikke felles studentprosjekter men isteden samarbeidet vi om utvikling av emner og innhold. I stedet for tverrfaglige team, samarbeidet vi nå i faggruppen innenfor disiplinutdanningen i pedagogikk og senere spesialpedagogikk når eget studieprogram ble utviklet for fagområdet (tidligere var spesialpedagogikk en studieretning under studieprogrammet pedagogikk).

Samarbeid i semester-team

I de to siste årenes revidering av studieprogrammene i pedagogikk og spesialpedagogikk, har vi funnet tilbake til team-samarbeidet. Teamene opprettes ut fra semestertilknøyning, dvs. 1. semester team, 2. semester team osv. Samarbeidet i teamene dreier seg nå om organisering, innhold, variasjon av undervisningsmåter og studentaktive arbeidsmåter. Teamet har også ansatt to studieassistenter (masterstudenter) som har en aktiv rolle i seminarene og hovedansvar for studiegruppene. I studiegruppene jobbes det med arbeidskrav, tema fra pensum og eksamensrettet arbeid. Å lytte til andre kollegaer i teamet, hvordan de legger opp og varierer sin undervisning og hvilke læringsmetoder de tar i bruk for å øke studentaktiviteten, er svært nyttig for variasjon av egen undervisning.

Team-samarbeid på emnenivå

Ny undervisnings-organisering gjør at vi innenfor teamet jobber to på hvert emne, som betyr at vi kan følge hverandres undervisning og gi hverandre tilbakemeldinger (kollegaveiledning) etter hver undervisningsøkt. Denne våren (2020) deler en kollega og jeg et emne som vi i samarbeid har utviklet

og som er et obligatorisk emne for bachelorstudenter i pedagogikk og et valgemne for studenter på bachelor i spesialpedagogikk. I samarbeidet har vi strukturert forelesningene våre ut fra innhold og læringsmål for emnet, der vi har vært opptatt av at lærestoffets ulike deler må skape en sammenhengende helhet for studentene. Dette har bidratt til at vi har fulgt hverandres forelesninger.

Fra ustrukturert refleksjon til strukturert kollegaveiledning

Siden min kollega og jeg tidligere ikke har jobbet sammen, har vi brukt kollegaveiledningen i starten til å reflektere sammen rundt forelesningene til hverandre. Vi tok i bruk Deweys kjente utsagn «We do not learn from experience. We learn from reflecting on experience» (Dewey 1933). Ved å reflektere sammen ble vi mere bevisste på våre valg av innhold og form og kunne observere hvordan disse innvirket på studentenes engasjement. Refleksjonen gjorde oss mer bevisste på sammenhengen mellom våre handlinger og de konsekvensene disse har (Wahlgren et al., 2002). Refleksjonen vår bidro til at våre påfølgende forelesninger, ble justert både mht. innhold og form. Dette er det Schön (1983) kaller refleksjon-i-handling, der refleksjonen er en del av og får innflytelse på handlingen. Etter hvert formaliserte vi måten å jobbe på for å øke vår egen læring og skape ytterligere endringer i vår undervisningspraksis. Vi valgte da å ta i bruk skjemaet for kollegaveiledning som er utarbeidet av Result, og ved hjelp av dette spesifikt plukke ut områder som vi ønsket tilbakemelding på i forelesningsøkten.

Kollegaveiledningen har vært veldig bevisstgjørende for meg og min undervisning. Å få tilbakemelding på egne forelesninger har vært veldig lærerikt og utviklende. Tilbakemeldingene på forelesningene var gjennomgående positive på innhold, der forelesningen opplevdes som interessant og viste tydelig engasjement hos studentene. Variasjonen i forelesningen ble også trukket fram som positivt. Det jeg imidlertid kunne bli bedre på var å gi studentene bedre tid til å besvare spørsmål fra meg. Jeg burde også brukt mer tid til diskusjon i etterkant av filmsnuttene som ble vist (se vedl. 7 og 8).

Observasjon av kollegers undervisning har også vært berikende for min egen undervisning. Jeg har foretatt tre kollegaveiledninger hos to kolleger (se vedl. 9 og 10). I disse observasjonene fikk jeg ideer til hvordan jeg kan variere min egen undervisning mer, og hvordan jeg kan bli enda mer tydelig i min formidling. Blant annet så jeg hvordan bruk av case-eksempel kunne bidra til en flott overgang mellom ulike tema i forelesningen.

Nasjonalt samarbeid

I 2018 opprettet vi en nasjonal faggruppe i spesialpedagogikk. Denne gruppen jobber med utvikling av fagfeltet. Siden det i dag er store variasjoner i innholdet i de spesialpedagogiske utdanningene i Norge mht. fagplaner, pensumlistor, oppbygning av studiene (antall studiepoeng i spesialpedagogiske emner og om det inngår praksis eller ikke), jobber faggruppen for å sikre at utdanningene har noen fellesnevner samtidig som de er åpne for å ivareta mangfold og bredde. Vi jobber også for at utdanningene ved landets høgskoler og universiteter skal være forskningsbasert og ha utspring fra et tilstrekkelig robust spesialpedagogisk fag- og forskningsmiljø. Gruppen har også vært i møte med Kunnskapsdepartementet(KD), der vi har gitt innspill til den nye stortingsmeldingen Meld.St.6 (2019-2020) Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO (se vedl. 11). Vi er også invitert av KD til innspillmøte 27. februar om kompetanseløftet innen spesialpedagogikk og inkluderende praksis.

Mentoring

1. lektorprogrammet

Fra 2017 har jeg vært mentor for to kollegaer på 1. lektorprogrammet for opprykk til førstestilling. Den ene har jeg vært mentor for fra starten av, mens den andre overtok jeg som mentor for etter første året av 1. lektorprogrammet. Begge underviser innen fagområder som er ganske så forskjellige fra mitt eget. Mentoringen har bestått i å veilede i skriveprosessen av pedagogisk mappe og artikler, bistå ved valg av tidsskrift for publisering samt diskusjoner rundt opprykksøknaden. Som mentor har min oppgave vært å motivere, engasjere og lytte til mine kollegaer i den krevende opprykkprosessen. Jeg har sett det som min oppgave å oppmuntre til å se muligheter og kreative løsninger i FoU-arbeidet. I tillegg er det å initiere til pedagogiske, metodiske og analytiske diskusjoner nødvendig for det påfølgende skrivearbeidet. I skriveprosessen har raske konstruktive og konkrete tilbakemeldinger vært viktig for å nå målet om å få publisert poenggivende artikler. Vi har også hatt skrivesamlinger der vi intensivt over flere dager kunne arbeide med pågående skriveoppgaver. Dette gav større mulighet til å gå mer i dybden på arbeidet gjennom konstruktive refleksjoner og diskusjoner (vedl. 12).

Mentor nytilsatt

Jeg også vært mentor for en nytilsatt kollega på studieprogrammet i spesialpedagogikk. Denne mentoringen har hatt fokus på planlegging, forberedelser og gjennomføring av undervisning (forelesninger og seminarer) samt oppfølging av studentene. På undervisningen har fokuset vært på struktur, innhold, kvalitet og oppbygging. Mentoringen har foregått gjennom jevnlig samtaler og observasjon i undervisningen. Min rolle har vært å reflektere over og dele kunnskaper både faglige og metodiske, vært støttende, anerkjennende og utviklingsfremmende.

Min utvikling som mentor

Gjennom samarbeidet med de jeg har vært mentor for har jeg lært mye om mentorrollen. Jeg har utviklet mine kommunikasjonsferdigheter, og erfart hvilke egenskaper som er viktige i møte med de utfordringene som mine kollegaer har stått overfor i henholdsvis opprykks- og undervisningsprosessen. Jeg har i samarbeidet lært mye av å se hvordan mine kollegaer løser ulike utfordringer og hvor viktig delmålene er for mestring, motivasjon og å kunne se sin egen utvikling fram mot hovedmålsettingen.

Studentvurderinger

I min undervisning ønsker jeg gjennom et forskningsbasert innhold og læringsmåter å stimulere til og øke studentenes læring. For å vite om jeg er på rett vei må jeg ha en forskende tilnærming til min egen undervisning. Dette kan jeg gjøre ved å gradvis innføre nye elementer i undervisningen og så sjekke ut om disse har noen effekt. For at forskningen skal gjøres korrekt burde det vært en kontrollgruppe, noe som i liten grad lar seg gjøre i en vanlig undervisningssituasjon. Jeg kan likevel få en pekepinn på hva som har effekt når jeg over tid prøver ut ulike læringsmåter, samt leser andre effektstudier gjort på området. Studentenes vurderinger er viktig i denne utprøvningsprosessen og deres tilbakemeldinger på hva som fungerer og ikke. Studentene er gjennomgående positive i sine tilbakemeldinger, men i disse tilbakemeldingene har det likevel vært ting jeg har tatt med meg videre. Jeg har endret PowerPoints til å bli mere «studentvennlige» med mindre tekst og mer bruk av bilder. Jeg har justert på antallet studentaktive læringsformer, slik at de nå mer harmonerer med

fagstoffet. Studentene liker bruk av refleksjonsoppgaver og case i undervisningen så dette har jeg utviklet videre. Cafè-dialogene fikk jeg ikke så god tilbakemelding på i starten, men denne ble bedre mottatt etter at jeg strukturerte den bedre og gir god informasjon om arbeidsmåten i starten.

Studentene ønsket seg også bedre vurdering av egne arbeider. Dette har ført til at jeg bruker mer tid på å gi utfyllende tilbakemeldinger i Canvas på arbeidskrav, og ved å være mer tilgjengelig for veiledning underveis i arbeidet ved behov. Black og William (1998) viser i sine undersøkelser til at innovasjoner som tar sikte på å gi hyppige formative tilbakemeldinger på studentenes læring, gir betydelige læringsgevinster.

Studentvurderingene foretar jeg som oftest i papirform, ved bruk av Questback og Socrative. For å få respons fra studentene må vurderingene være korte (antall spørsmål) og direkte på det som ønskes vurdert. Dette kan jeg nok bli bedre på og vil være noe jeg ønsker å diskutere på lærerteamet.

Veiledning

Bachelorstudenter

Jeg har veiledet ca. 50 bachelorstudenter. I denne veiledningen har jeg funnet det nyttig å først jobbe med studentene i gruppe der de får en innføring i oppbyggingen av- og det å skrive en bacheloroppgave, om ulike metoder og etikk i arbeidet. Siden det å lage en problemstilling ofte er utfordrende, har jeg valgt å gjøre dette i grupper der det jobbes problembasert. Deretter får studentene individuelle veiledninger fram til ferdig produkt. De formative og summative vurderingene har her vært muntlige.

Masterstudenter

Jeg har veiledet over 20 masterstudenter. I masterveiledningene jobber jeg systematisk sammen med studentene. Her er tilgjengelighet og rask tilbakemelding i fokus. Gjennom arbeidet har jeg vurderingssamtaler med studentene, noe som er viktig for å justere min veiledning ut fra studentenes behov. Jeg har også summative vurderinger (se vedl. 6). Alle masterstudenter jeg har veiledet har oppnådd sin grad og ingen har hatt dårligere resultat enn C. For å bli en bedre veileder har jeg godt på kurs (jf. CV). Jeg har også gjennom mange år hatt samtaler om masterveiledning med en erfaren professor innenfor fagområdet som også har skrevet bøker om veiledning og forskning. Denne uformelle mentoreringen har gitt meg mye kunnskap om veiledning og forskningsprosessen.

Refleksjon over eget utviklingsarbeid

I denne refleksjonen vil jeg ta utgangspunkt i Tromsøped 2025 som er et FoU-arbeid som startet i 2018 og tenkt avsluttet i 2025 (se vedl. 3). Dette arbeidet har fokus på trivsel, studiemiljø og læring for bachelorstudentene på studieprogrammene pedagogikk og spesialpedagogikk generelt og for flerspråklige studenter spesielt.

Jeg er opptatt av studentenes læring og at de gjennom studiet skal utvikle holdninger og verdier som er forenlig med de etiske normene for fagområdet. Gjennom utviklingsarbeidet har jeg blitt mer bevisst på hvor viktig organiseringen av undervisningen er, ikke bare for læring, men også for studentenes trivsel og studiemiljø. At læring fører til økt trivsel er kjent, men studentenes respons viste også hvor betydningsfylt det var at faglærer for eksempel foretok gruppeinndelingen i grupperelaterte arbeider slik at studentene fikk jobbe med ulike studenter i undervisningen. Dette

gjorde at de ble bedre kjent med hverandre og gjennom dette utvidet sin sosiale omgangskrets. I tillegg viste arbeidet at valg av studentaktive læringsformer både gir økt læring og har stor betydning for studentenes trivsel og studiemiljø. Disse læringsformene har derfor blitt mer faste innslag i forelesningen min.

Utviklingsarbeidet knyttet til Tromsøped 2025 har ført til at jeg er blitt mer tilgjengelig for studentene, både i forelesningssituasjonen (før, i pausen, og etter forelesningen) og også utenom undervisningen. Denne tilgjengeligheten har blitt et viktig «stillas» rundt studenter som trenger ekstra faglig utdyping og veiledning (Bruner 1997)

Innenfor Tromsøped 2025 har kollega, professor Andrew Kristiansen, og jeg et forskningsprosjekt knyttet til fremmedspråklige studenter. Gjennom intervjuene har jeg blitt mer oppmerksom på de utfordringene som flerspråklige studenter opplever. Ukjente faglige begreper bruker disse studentene ofte mye tid på å sette seg inn i og skjønne forståelsen av. Her har studentene gitt meg ny kunnskap om hvor viktig det er at jeg er nøye med å forklare betydningen av begrepene som brukes i undervisningen, og også skriver begrepene på PowerPoint eller på tavla, slik at misforståelser i forhold til oppfattelse og uttale av begrepene unngås.

De flerspråklige studentene har også gjennom dette arbeidet gjort oss oppmerksom på utfordringer knyttet til pensum og eksamen. Siden disse studentene ofte bruker mye tid på å lese pensum, er særlig faglitteratur på nynorsk, svensk og dansk en utfordring og er noe vi dette semesteret har endret på. I tillegg har vi et tilbud om masterstudent-styrte studentgrupper for bachelorstudentene, der studentene kan jobbe sammen om pensum, arbeidskrav og andre fagrelaterte utfordringer. Disse studentgruppene har fått svært gode tilbakemeldinger fra studentene. Eksamen er også noe som vi har diskutert ut fra studentenes oppfordringer. Mange flerspråklige studenter bruker flere ordbøker på skriftlig eksamen (fra morsmålet til engelsk og fra engelsk til norsk), noe som ofte fører til misforståelser av oppgaveteksten. Mange av disse studentene foretrekker å skrive på norsk, siden engelskkunnskapene er dårligere. Jeg bruker nå mer tid på disse studentene når jeg går eksamensrunden min, slik at studentene kan få ekstra tid til å få forklart oppgaveteksten. I tillegg har dette ført til diskusjoner i faggruppa om å gi tilbud om muntlig eksamen for de studentene som uttrykker behov for dette.

Pedagogisk ledelse

Jeg vil her beskrive to prosjekter jeg har vært i ledelsen av.

TILT, Tidlig Innsats – økt Lærertetthet

Fra 2014-2017 var en kollega og jeg leder av et prosjekt som ble kalt TILT (Tidlig Innsats – økt Lærertetthet). Dette er et partnerskapsbasert prosjekt mellom UiT, Norges arktiske universitet, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk (ILP) og Tromsø kommune. Målet var å forebygge lærevansker som fører til behov for spesialundervisning ved tre av kommunens barneskoler. I partnerskapet ligger det også en forutsetning om kompetansestøtte i arbeidet med å sikre elevenes læring og psykososiale trivsel. Opplæringsloven §1-3 sier at opplæringen skal være tilpasset elevens forutsetninger og evner, og at skolen skal sette inn tiltak så tidlig som mulig. St. Meld. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap* forsterker «tidlig innsats» som strategi, samtidig som meldingen konkluderer med at kvalitet i tilpasset opplæring kan forebygge behov for spesialundervisning. Det er en sammenheng mellom skolens evne til å tilpasse opplæringen og elevenes læringsutbytte.

Tromsø kommune lå høyt på statistikken når det gjelder vedtak om spesialundervisning (opplæringslovens §5.1), og tidlig innsats – økt lærertetthet var derfor et strategisk grep byrådet

ønsket å prøve ut gjennom en innovasjon i tre utvalgte barneskoler. Bakgrunnen for prosjektet er å finne i «Sak om spesialundervisning 225/12» der byrådet ønsker å prøve ut om økt lærertetthet på de første trinnene har effekt på kvaliteten på tilpasset opplæring, og dermed fører til mindre behov for spesialundervisning (Sluttrapporten TILT 2017). Byrådet vil satse på kompetanseheving av lærere på disse trinnene slik at de kan ta i bruk ulike metoder for å tilpasse opplæringen.

I dette samarbeidet var en kollega og jeg prosjektledere. Arbeidsoppgavene var blant annet: å gi kompetansestøtte til skolene, lede følgeforskningen i prosjektet, planlegge og gjennomføre to årlige dialogseminarer og en sluttkonferanse, skrive årlige rapporter og sluttrapport (se vedl. 13), jevnlig møter med partene i avtalen (UiT og Tromsø kommune) og oppfølging og veiledning av masterstudenter knyttet til prosjektet.

Utvikling av nytt studieprogram for spesialpedagogikk

I 2019 var jeg i en arbeidsgruppe som fikk i oppdrag å gjennomgå og revidere bachelor i spesialpedagogikk ved UiT (se vedl. 14). Mandatet for gruppen var å gi et overordnet innspill til hvordan bachelor i spesialpedagogikk ved UiT- Norges arktiske universitet kan revideres slik at studiet møter samfunnets og landsdelens behov for relevant og forskningsbasert spesialpedagogisk kompetanse i fremtiden herunder:

- a) foreslå endringer i eksisterende studieprogram med utgangspunkt i *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*
- b) foreslå faglig bredde, spissing og muligens en «UiT profil»
- c) drøfte og foreslå nye elementer eller emner til innpassing i det spesialpedagogiske utdanningsløpet ved ILP basert på forskning
- d) drøfte om de pedagogiske emnene digitale verktøy og læring samt undervisning og læring skal være obligatoriske emner i bachelorprogrammet i spesialpedagogikk (bachelor i pedagogikk fra 2019)
- e) foreslå fellesemner med bachelorprogrammet i pedagogikk (studieplan 2019), både obligatoriske og valgemner
- f) foreslå samhandlingsarenaer med profesjonsutdanningene (grunnskole, barnehage, 8-13 og evt. vernepleie og barnevern)
- g) foreslå struktur og innretning på etter- og videreutdanningstilbud i spesialpedagogikk fra ILP (Studieplan spesialpedagogikk UiT 2019)

Arbeidet munnet ut i en rapport som ble sendt på høring i fagmiljøet og deretter ble en ledergruppe på 3 personer satt for å jobbe med det videre arbeidet. Jeg var i denne ledergruppen som arbeidet videre med studieprogrammet og revidering av tilhørende emneplaner.

Plan for videre utvikling

Min plan for videre utvikling er å videreutvikle min undervisning der innhold, læringsformer og undervisningsmetoder er i tråd med relevant forskning innenfor fagfeltet. Jeg vil ta kurs for å bedre mine ferdigheter i bruk av IKT-baserte aktiviteter som for eksempel Flipped-classroom. Jeg vil være søkende etter- og prøve ut ulike studentaktive læringsformer og få mer systematikk i bruk av studentvurdering av min egen undervisning.

Kollegaveiledning har vært viktig for min utvikling som underviser. Jeg ønsker ta initiativ til en mer systematisk veiledning på hverandres undervisning på teamene for å øke kompetansen i kollegiet på

undervisningsmetoder og ulike læringsformer. Jeg ser det som viktig å veilede andre i sin utvikling ved å kunne bidra som mentor i 1. lektorprogrammet og for nyansatte.

Jeg ønsker å fortsette å holde meg oppdatert på forskning og effektstudier som kan bidra til å videreutvikle min undervisning. I tillegg vil også jeg bidra med forskning på området med mål om å få en større bevisstgjøring av utfordringer som enkelte studentgrupper har i høyere utdanning. Mine erfaringer ønsker jeg å bruke i den videre utviklingen innenfor studieprogrammet i spesialpedagogikk og utviklingen av emner i tråd med *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*. Jeg vil også kunne bidra inn i arbeidet med å utvikle samhandlingsarenaer med instituttets disiplinutdanning i pedagogikk og i profesjonsutdanningene.

Litteratur

Bokmålsordboka. Hentet fra:

https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=Eklektisisme&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=&ordbok=begge

Black, P. and Wiliam, D. (1998) Assessment and Classroom Learning, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5:1, 7 – 74.

Bruner, J. (1997). *The Culture of Education*. Harvard University Press.

Dewey, J. (1933). (2009) Hvordan vi tenker – en reformulering af forholdet mellom refleksiv tenkning og utdannelsesprosessen. Århus: Forlaget Klim.

Freeman Scott, Sarah L. Eddy, Miles McDonough, Michelle K. Smith, Nnadozie Okoroafor, Hanna Jordt & Mary Pat Wenderot (2014): Active Learning increases student performance in science, engineering, and mathematics, PNAS, vol. 111, no 23

Frymier, A. B. (1994). A Model of Immediacy in the Classroom. *Communication Quarterly*, 42(2), 133–144.

Gorham, J. (2009). The relationship between verbal teacher immediacy behaviors and student learning. *Journal Communication Education*, 37(1), 40-53.

Høydahl, K. (1992). Å sortere i det terapeutiske landskap – om teori som oppmerksomhetsledende redskap. I B. Bae og J.E. Waastad (red.): *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.

Illeris, K. (2015). *Læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Meld. St. 16 2016-2017. Kultur for kvalitet I høyere utdanning.

Mezirow, J (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mørken, K., Sølna, H. & Villanger, I.D. (2015). Hvordan skaper vi gode betingelser for læring? *Uniped* 04(38), 264-273.

Nilsen, V og Rørnes, K. (2017) *Sluttrapport TILT*.

NOKUT (2019). Studentaktiv læring og diversitet. Hva fungerer og hvorfor?

- Nyborg, M. (1994). *Pedagogikk*. Asker: INAP-Forlaget.
- Nygård, R. (2007). *Aktør eller brikke? Søkelys på menneskets selvforståelse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: Routledge & Keagan Paul
- Saroyan, A., & Snell, L. S. (1997). Variations in lecturing styles. *Higher Education*, 33(1), 85–104.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner – how professionals think in action*. London, UK: Temple Smith.
- Schibbye, A-L.L. (2009). *Relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- St. Meld. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap*.
- St.meld. nr. 27 (2000-2001) *Gjør din plikt - Krev din rett Kvalitetsreform av høyere utdanning*.
- Studieplan spesialpedagogikk UiT 2019.
- Vygotskij, L. (1978). *Mind in society*. London: Harvard University Press.
- Wahlgren, B., Pedersen, S. H., Pedersen, K. & Rattleff, P. (2002). *Refleksion og læring. Kompetenceutvikling i arbeidslivet*. København: Samfundslitteratur.
- Weegar, M. A. & Pacis, D. (2012), *A Comparison of Two Theories of Learning – Behaviorism and Constructivism as applied to Face-to-Face and Online Learning*