



PEDAGOGISK MAPPE

Hilde Wågsås Afdal

Inngår i søknad om status som merittert underviser ved
Høgskolen i Østfold

Innhold

Pedagogisk mappe	2
1. Pedagogisk grunnsyn/undervisningsfilosofi	2
2. Dokumentasjon på formell pedagogisk basiskompetanse	3
3. Dokumentasjon av eget pedagogisk utviklingsarbeid	4
3.1 Generell tilnærming til utvikling av utdanningskvalitet.....	4
3.2 Forskningsbasert lærerutdanning – forskning på egen undervisning	5
3.3 Akademisk skriving og responsgrupper	7
3.4 BA/FOU/MA håndbok	7
3.5 Studentinvolvering	7
3.6 Følgeforskning GLU lokalt og nasjonalt.....	8
3.7 Nasjonalt engasjement	9
3.8 SkuL/AfterSkuL	10
4. Avslutning og veien videre	10

Pedagogisk mappe

I min tilnærming til å dokumentere min innsats for å utvikle utdanningskvalitet inkluderer jeg perspektiver på utvikling av undervisning-, veiledning-, vurderingspraksis, samarbeid med praksisfeltet og kompetansehevingstiltak kollegialt.

1. Pedagogisk grunnsyn/undervisningsfilosofi

Begrepet pedagogisk grunnsyn kan forstås som en slags grunnmur, at det ligger noen faste, bærende filosofiske antagelser til grunn for ulike former for pedagogisk praksis. Jeg forstår forholdet mellom praksis og filosofi dynamisk, det vil si at jeg filosoferer før, i og etter min pedagogiske praksis. Mitt pedagogiske grunnsyn er dermed i stadig utvikling, det er mer en reflekterende virksomhet enn et grunnlag. Videre er mitt grunnsyn ikke bare mitt. Filosofering gjøres i dialog med andre mennesker og tekster, og er grunnleggende relasjonell.

Dermed har jeg gitt noen retninger for hva som kan kalles mitt pedagogiske grunnsyn. Relatert til undervisning, er grunnsynet preget av teoretiske refleksjoner knyttet til relaterte begreper som læring, kunnskap, verdier, sosialisering, politikk og strukturer. Jeg har aldri hatt én filosofisk helt eller sluttet meg til en omfattende pedagogisk filosofi. Slik sett er mitt grunnsyn pluralistisk, det er formet og formes av ulike perspektiver på samme prosesser, for eksempel læring – men også av teorier innen ulike felt, for eksempel kunnskapsteorier på den ene side og policy-teorier på den andre.

Dette betyr ikke at jeg er teoretisk relativist, noen teorier betyr mer enn andre. En av de teoritradisjonene innen læring og kunnskap som har preget meg mest, er sosiokulturelle forståelser. Vygotsky (1978) forståelse av læring som sosialt og kulturelt konstituert og mediert har vært og er avgjørende for meg som pedagogisk fagperson. Det betyr at i rollen som pedagogisk utvikler er det nødvendig å ekspandere analyseenheten (Matusov, 2007) fra individuelle, kognitive prosesser til sosiokulturelle relasjoner. I en undervisningssituasjon med en gruppe studenter er det avgjørende å analysere relasjonene mellom studentene, innføring og bruk av symbolske og materielle medierende artefakter, deltagelse i produksjon av kunnskap, samt de politiske normative føringer og strukturelle vilkår for den pedagogiske aktiviteten. Det betyr at jeg som pedagog ikke begrenser mine analyser og mitt engasjement til relasjonen med studentene – politiske og strukturelle interesser, ideologier og maktforhold konstituerer de nære relasjoner (Solbrekke & Englund, 2011). Samtidig er jeg teoretisk pluralist i den forstand at ulike perspektiver kan utfylle hverandre. Kognitive læringsteorier kan etablere analyser og aspekter som er mer eller mindre blinde for sosiokulturelle perspektiver (Sfard, 1998).

Engasjementet for de politiske, økonomiske, juridiske og kulturelle vilkår for pedagogisk praksis betyr at jeg er påvirket av teorier innen feltet policy-analyser, accountability prosesser og maktforhold. Det er avgjørende at forskning ikke begrenses til effektstudier av implementering av reformer, men også studerer kritisk de interesser, verdier, kunnskapssyn og maktforhold som ligger til grunn for reformene (Apple, 2018; Ball, 2013).

Avslutningsvis vil jeg trekke frem to andre aspekter ved mitt pedagogiske grunnsyn. Det ene er knyttet til profesjonell kunnskap, og viktigheten av å bygge bro mellom forskning og pedagogisk praksis. Tradisjonen evidensbasert profesjonell kunnskap er preget av for mekanisk forståelse av sosiale praksiser og tradisjonen

erfaringsbasert profesjonell kunnskap klarer ikke å inkludere forskning. Teoritradisjonen forskningsbasert profesjonell kunnskap har potensiale for å integrere vitenskapelig kunnskap i profesjonell praksis (Afdal & Spernes, 2018), samtidig som den tar høyde for kompleksiteten i og behovet for ulike kunnskapstyper i profesjonell relasjonell praksis (Hermansen & Mausethagen, 2023). Det andre aspektet er viktigheten av å inkludere kulturelt og verdimessig mangfold i de pedagogiske analysene. Det globale presset mot økt standardisering (Afdal & Afdal, 2019) kan blende av for grunnleggende kulturelle og verdimessige forskjeller i pedagogiske praksiser og forståelser. Studentene i norsk høyere utdanning har ulike bakgrunner og dette vil prege deres læringsbaner og de relasjonelle læringsaktivitetene. Samtidig er det læringspotensiale i forskjeller, noe jeg har jobbet med forsknings- og undervisningsmessig i form av komparative analyser (for eksempel Afdal & Nerland, 2014).

Jeg har dermed et pluralistisk pedagogisk grunnsyn i dobbel forstand – et syn som forsøker å ta høyde for at pedagogiske aktører står i mangfoldige sammenhenger og at vi trenger ulike teorier for å forstå disse prosessene.

2. Dokumentasjon på formell pedagogisk basiskompetanse

Jeg har ikke gjennomført formelt kurs i pedagogisk basiskompetanse, men vil gjennom dette avsnittet dokumentere en tilsvarende realkompetanse. Se også Pedagogisk CV, vedlegg 1.

- (1) Jeg har fireårig lærerutdanning som inkluderer 60 stp i pedagogikk (grunnfag) samt hovedfag i flerkulturell og internasjonal utdanning (Høgskolen i Oslo, nå OsloMet) hvor masteroppgaven ble skrevet om høyere utdanning og identitet. Jeg har PhD i utdanningsvitenskap fra UIO med en avhandling som har fokus på utvikling av læreres profesjonelle kunnskap både i policy og praksis i Norge og Finland.
- (2) Jeg har 14 års erfaring (1992 – 2006) med undervisning fra grunnskole og voksenopplæring med fokus på norsk- og samfunnsfagopplæring for voksne innvandrere og flykninger. Jeg stortrivedes som lærer, og i voksenopplæringen fikk jeg en grundig og omfattende erfaring med fagfeltet voksenpedagogikk.
- (3) Jeg har undervist på alle nivåer i høyere utdanning. Først og fremst har jeg undervist på kurset «pedagogikk» i allmennlærerutdanningen siden 2006. Programmet har variert i innhold og struktur gjennom årene på grunn av læreplanendringer, men jeg har over tid undervist i alle modulene. De fleste årene har jeg vært leder for minst en modul, der jeg har utformet undervisningsplanene og vært eneansvarlig og hovedkontakten for studentene. Jeg har også vært hovedansvarlig (emneansvarlig) for å organisere, undervise og veilede bacheloroppgavene og masteroppgaven. Når en ny nasjonal læreplan ble iverksatt i 2010, var min kollega Kari Spernes og jeg ansvarlige for å utvikle den nye forskningsbaserte studieplanen på institusjonsnivå. Videre var jeg medlem av den nasjonale gruppen som utviklet ny Rammeplan for lærerutdanning 1-5 og 5-10 på masternivå nasjonalt nivå i 2015. Når en mastergradslæreplan skulle implementeres i 2017, var jeg en del av gruppen som utviklet programmet på institusjonelt nivå, og var hovedansvarlig for emnene «Lærerprofessionalitet», «Skolen i et pluralistisk samfunn» og «Vitenskapsfilosofi og forskningsmetoder» ved HIØ.

I tillegg har jeg utviklet læreplaner og undervist i «Interkulturelle studier» (60 ECT på bachelorgradsnivå), «Flerkulturell pedagogikk 1 og 2» (30+30 stp. videreutdanning for lærere) og masterprogrammet «Multikulturell og inkluderende utdanning». I det siste programmet har jeg veiledet sju masterstudenter som har fullført sine masteroppgaver. I

grunnskolelærerutdanningen har jeg også veiledet syv masterstudenter i «Profesjonsrettet perdagagogikk». Jeg har veiledet en Ph.d. student til avlagt doktorgrad, to er i sluttfasen og ytterligere to er i fin progresjon (totalt 5). Jeg trives svært godt med å undervise og har fått positive tilbakemeldinger fra studentene om hvordan kurs og klasser organiseres og undervises, og jeg finner veiledning av studenter på både bachelor-, master- og PhD nivå til å være inspirerende og lærerikt.

Etter å ha fullført doktorgradsarbeidet mitt, har jeg blitt invitert til å undervise på ph.d.-nivå ved andre institusjoner. Sist, men ikke minst har jeg de siste fem årene vært med å utvikle PhD programmet «The Digital Society» ved HIØ. Gjennom en fireårig prosess var jeg sentral i å utvikle akkrediteringssøknaden til NOKUT. Dette innbefattet også et arbeid med å utvikle emneplanen PhD kurset «Education in the Digital Society». Se dokumentasjon i vedlegg 2. Det siste året har jeg sammen med Ingeborg Krange undervist og veiledet i dette kurset. Jeg finner også undervisning på ph.d.-nivå motiverende og interessant, og det utfordrer min profesjonelle og utdanningsfaglige refleksjon og forskningspraksis.

- (4) Jeg har undervist i universitetspedagogikk ved OsloMet (2018-2019) noe som jeg anså som en svært interessant erfaring. Kollegaer som tok emnet representerte et vidt spekter av fagfelt og fagdisipliner, alt fra lærerutdanning, økonomi, helsefagene, ingeniørfagene, kunsthøgskolen, bibliotekfag, forsvaret og politihøgskolen. Sentrale temaer i kurset på det tidspunktet var 1. Undervisning i profesjonsutdanningene. Læreplaner. Lærerrolle. FoU-basert undervisning. Ulike undervisningssituasjoner. Fagforskjeller og -likheter. 2. Studenter læring, perspektiver og tradisjoner. Undervisning, feedback og veiledning. Gruppeundervisning og gruppearbeid. 3. Vurdering, akademiske standarder, studentevaluering av utdanning, medstudentvurdering. 4. Kunnskap om profesjon, profesjonsutdanning og profesjonalisering. Høyere utdanning. Se vedlegg 3a.

I tillegg har jeg siden høsten 2018 hatt en professor II stilling ved Senter for profesjonsforskning ved OsloMet. Senteret fikk høsten 2018 i oppdrag fra rektor om å utvikle og igangsette en ordning for merittering av undervisere. Det vil derfor være litt underlig av meg å ikke nevne at jeg har hatt ansvar for dette arbeidet ved OsloMet siden 2018. Jeg ledet arbeidet med å utvikle ordningen og vurderingskriterier, og har ledet i alt tre kommisjoner. Jeg har også ansvar for veiledning av søkere. I dag er det 16 meritterte undervisere ved OsloMet. Se vedlegg 3b.

- (5) Jeg har gjennomført to kurs knyttet til veiledning av PhD studenter. Et ved OsloMet (2 dager) og et ved HIØ (100 t). Se vedlegg 4.
- (6) Som min personalleder dokumenterer i hennes anbefalingsbrev (vedlegg 2) regner jeg meg selv som en underviser som svært aktivt følger med på og oppdaterer meg på mulighetene og begrensningen for undervisning og veiledning som ligger i den digitale utvikling. Rent praktisk har en spesiell interesse for å lære meg ny programvare, bruke ulike apper og digitale ressurser.

3. Dokumentasjon av eget pedagogisk utviklingsarbeid

3.1 Generell tilnærming til utvikling av utdanningskvalitet

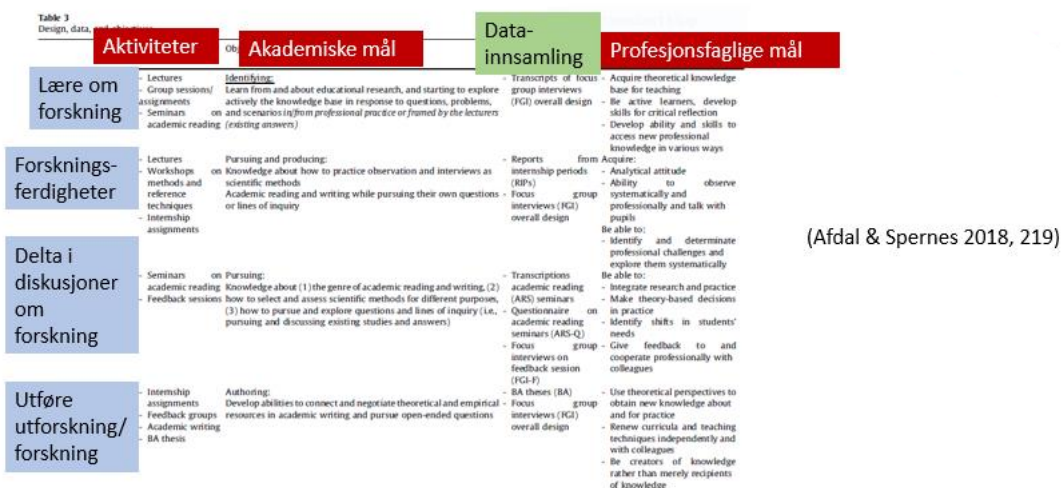
Helt innledningsvis vil jeg kort gjøre rede for de store linjene og gi en kort oversikt over min undervisningserfaring ved HIØ, nivå og type undervisning, veiledning og vurderingserfaringer. Jeg har vært ansatt på HIØ siden 2006 og har i all hovedsak vært tilknyttet Allmenlærerutdanningen og Grunnskolelærerutdanningen. Men jeg har også undervist, veiledet og vurdert på emner i

Førskolelærerutdanningen, etter- og videreutdanningsemner og på PhD nivå. For ytterligere utfyllende oversikt se vedlegg 1, CV samt kapittel 1 over.

Det er i utgangspunktet forventet at de fleste vitenskapelige ansatte i UH sektoren underviser, veileder og vurderer i sine stillinger. I tråd med mitt pedagogisk grunnsyn mener jeg det er viktig å engasjere studenter i dialogbaserte forelesninger uavhengig av gruppestørrelse for å fremme aktiv deltakelse og refleksjon. Studenter bør utfordres til kritisk tenkning og utover pensum for å omfavne livslang læring. Jeg benytter studentaktive læringsmetoder som gruppearbeid, case-studier, flipped classroom, videotilbakemelding og en rekke digitale verktøy, og legger vekt på at studentene skal integrere ulike kunnskapsformer (teori, praksiserfaringer, fagdidaktikk, disiplin kunnskap). Grundige forberedelser, tydelige forventninger og studentmedvirkning er sentralt i mitt arbeid. I emner jeg leder streber jeg etter formative vurderingsformer med kontinuerlig tilbakemelding for å støtte studentenes læringsprosesser. For meg er det også viktig at planlegging av undervisning, veiledning og vurdering samt utvikling av utdanningskvalitet skjer i samarbeid med kollegaer. I vedlegg 2 finnes uttalelse fra kollegaer. Både gleden og kvaliteten ved arbeidet øker når det blir gjort i samarbeid med andre.

3.2 Forskningsbasert lærerutdanning – forskning på egen undervisning

I 2010 fikk grunnskolelærerutdanningene ny rammeplan. Det var den første rammeplanen hvor det politisk var vedtatt at grunnskolelærerutdanningene i Norge skulle både være *forskningsbasert og profesjonsrett*. Både i Norge, og internasjonalt hersket det på den tiden mye usikkerhet hva forskningsbasering skulle bety i lærerutdanningens praksis. Kollega Kari Spernes og jeg utviklet et design basert prosjekt hvor hensikten var å utvikle pedagogikkfaget til både å bli forskningsbasert og profesjonsrettet gjennom fire påfølgende emner over tre år. Fokuset var da basert på tidligere forskning (for eksempel Healey & Jenkins, 2009) at studentene skulle lære om forskning, utvikle forskningsferdigheter, delta i diskusjoner om forskning og utføre forskning/utforskning gjennom ulike aktiviteter vi initierte (Levy & Petrulis, 2012) i tett relasjon til oppgaver og andre erfaringer de gjorde i sine praksisperioder. For aktivitetene hadde vi både akademiske mål og profesjonsfaglige mål. De akademiske målene var forankret i tidligere forskning, mens de profesjonsfaglige målene var forankret i den nasjonale rammeplanen, lokal studieplan og emneplan og HIØs plan for praksis ved grunnskolelærerutdanningene. Se oversikt i figur 1.



Figur 1: Design og re-design av forskningsbasert grunnskolelærerutdanning

Figur 1 viser hvordan vi gjennom en prosess over flere år designet og re-designet målsettinger, emneplaner, undervisningsaktiviteter og arbeidskrav i pedagogikkfaget med utgangspunkt i systematisk samling av data, dvs. diskusjoner, observasjoner, intervjuer og spørreundersøkelser med studentene og lydopptak av noe vi kaller «artikkelseminarer» (se under). Denne prosessen dokumenterte vi systematisk og endte opp som en vitenskapelig artikkel. Se Afdal and Spernes (2018), vedlegg 5.

Videre ønsket vi et utdanningsdesign som fokuserte både på *utforskende tilnærming til læring og kobling av teori og praksis*. Vi utviklet oppgaver som studentene skulle gjennomføre i praksis. Gjennom oppgavene vi gav studentene fikk de samtidig trening i vitenskapelige metoder, det å se sammenhengen mellom teoretisk kunnskap og praktiske erfaringer. De forskningsbaserte oppgavene bidro også til at undervisningen på campus ble mer rettet mot profesjonsutøvelsen. I løpet av fem praksisperioder samlet studentene data gjennom observasjon, individuelt intervju og fokusgruppeintervju. Før praksisen utviklet de en problemstilling, og de skrev fagtekster som ble videreutviklet for hver praksisperiode (proessorientert arbeid). Dette arbeidet er ytterligere dokumenter i en vitenskapelig artikkel. Se Spernes and Afdal (2023), vedlegg 6.

Videre i dette prosjektet var vi opptatt av å legge til rette for aktiviteter hvor studentene sammen kunne tilnærme seg akademiske tekster. I høyere utdanning er det over tid brukt mye tid og det er utviklet aktiviteter og sentre for å støtte studentenes akademiske skriving, men svært lite er gjort med tanke på akademisk lesing. Mye av kunnskapstilegnelsen i høyere utdanning forutsetter og forventer at studentene skal bli gode lesere av akademiske tekster, men blir i all hovedsak overlatt til seg selv for å utvikle gode lesestrategier. Vi utviklet dermed noe vi kaller *artikkelseminar* – akademisk lesing som en sosial praksis og med et oppsett som studentene også kan organisere selv på sikt – også som lærere i skolen. For å skape et miljø der akademisk lesing er en sosial aktivitet, må man legge til rette for kritisk akademisk lesing med formål om forståelse, ikke bare memorering. Målet med artikkelseminarene er å fasilitere kritiske diskusjoner om forskningsmetoder, kvalitet på akademiske tekster, sjanger og troverdighet i akademiske tekster. Samtidig bør muligheter gis til å koble ressurser tilegnet gjennom akademisk lesing med disiplinens sjanger og innhold, samt å bruke teoretiske og faglige begreper aktivt i diskusjoner for å danne meninger. Videre var målet å initiere diskusjoner der studentene kan relatere forskning til sin undervisningspraksis og omvendt. Dette arbeidet er ytterligere dokumenter i en vitenskapelig artikkel. Se Afdal et al. (2023), vedlegg 7. Vi har delt våre erfaringer med lærerutdannere både lokal, nasjonalt og internasjonalt. Leseguiden vi har utviklet over tid brukes nå av kollegaer lokalt, nasjonalt og internasjonalt i høyere utdanning.

Parallelt med dette ble det nedsatt en arbeidsgruppe ved lærerutdanninge på HIØ som skulle operasjonalisere begrepene forskningsbasert, profesjonsrettet og integrert lærerutdanning til bruk lokalt. Denne gruppen ledet jeg, og arbeidet dokumenterte vi i en kort rapport. I arbeidsgruppen diskuterte vi utviklingen av en forskningsbasert, profesjonsrettet og integrert lærerutdanning. Vi var tydelige på at det er viktig å legge vekt på å skape en tydelig sammenheng mellom teori og praksis, samt å integrere ulike fagområder og kunnskapsformer. Hovedmålet er å utdanne profesjonelle lærere med evne til kritisk refleksjon og å tilpasse utdanningen til profesjonell praksis. Dokumentet understreker betydningen av samarbeid mellom utdanningsinstitusjoner og praksisskoler for å oppnå disse målene. Dokumentet har over tid blitt brukt som diskusjonsgrunnlag både på fagmiljønivå, instituttnivå og fakultetsnivå når program og emner skal videreutvikles og/eller evalueres. Se vedlegg 8.

3.3 Akademisk skriving og responsgrupper

Knyttet til studentenes arbeid med masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk har jeg sammen med kollega Kari Spernes utviklet en rekke pedagogiske ressurser. Masteroppgaven er på 30 stp og skrives studentenes siste semester. Semesteret er organisert med fire oppgaveseminarer. Studentene må levere tekstutkast en uke før hvert seminar. Denne ordningen sikrer progresjon i studentenes arbeid med MA oppgaven. De leverer utkast til innledning, deler av metodedel, teoridel og analyse/drøfting både til medstudenter og faglærere. Vi har laget veiledningsmaterieell i form av tekst, PowerPointer og videoer som legges ut i Canvas. Se vedlegg 9. Studentene arbeider selv med materialet og skriver tekstutkast. Deretter møtes vi til seminar og studentene får dedikerte responsoppgaver. På side 10 – 13 finnes veiledende guider for hvordan studentene skal gi tilbakemelding på tekstutkast til hverandre. Sammen med veiledningsmateriellet har vi erfaring med at masterseminarene fostrer rike diskusjoner og refleksjoner knyttet til både akademisk skriving, men også til de tematiske områdene studentene har valgt for sine oppgaver og fra pedagogikkfaget generelt. I tillegg får studentene øvelse å gi systematisk tilbakemelding til hverandre på en strukturert måte. Målsettingen med dette er todelt. For det første utvikler det både teksten til den som får respons og den som gir respons. I tillegg får de øvelse i å forberede, saklig og strukturert og gi tilbakemelding til en kollega noe som de vil ha sterkt behov for i profesjonsutøvelsen. Dette materiellet vil vi fortsette å utvikle videre i årene framover. Vi har også tidligere utviklet lignende materieell for arbeid med bacheloroppgaven.

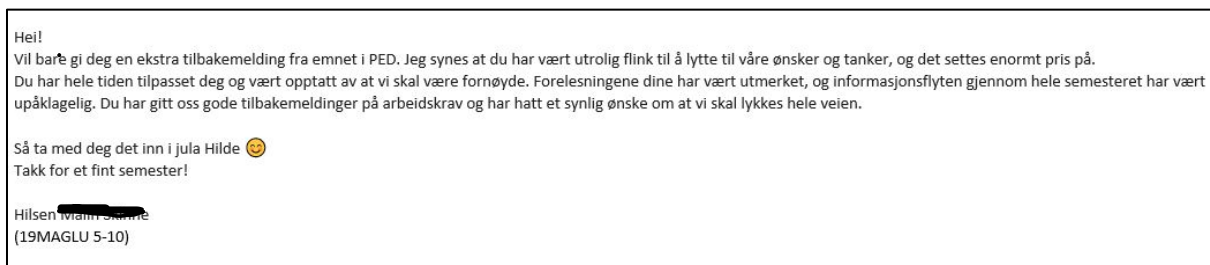
3.4 BA/FOU/MA håndbok

Som et ledd mitt fokus på akademisk skriving har jeg tatt initiativ til å utvikle en «håndbok» som skal støtte studentene i arbeidet med bachelor/FOU oppgave og masteroppgaveskriving. I perioden 2013-2019 utviklet og reviderte håndboken for bacheloroppgaven sammen med kollega Kari Spernes. Denne håndboken har senere blitt videreutviklet av gode kollegaer fra andre fagområder. I nye grunnskolelærerutdanninger på masternivå heter den Håndbok for FOU oppgaven. I tillegg utviklet Spernes og jeg første utkast til en tilsvarende håndbok for masterstudentene 2021/22. Vedlagte utgave er videreutviklet av gode kollegaer (For begge se vedlegg 10). Vi har fått gode tilbakemeldinger fra studenten oppgjennom årene at håndbøkene er til meget god hjelp i oppgavearbeidet.

3.5 Studentinvolvering

Som nevnt innledningsvis er jeg svært opptatt av å involvere studentene i planleggings- og evalueringsarbeidet i de ulike emnene jeg har ansvar for. Vedlegg 11a finnes et eksempel på en planleggingsøkt jeg pleier å invitere studentene til i juni når de skal begynne med sitt første masteremne i pedagogikk (obligatorisk for alle studenter i GLU). Høyere utdanning har jo i utgangspunktet relativt tydelige rammer, men jeg har som mål hvert år å la studentene være delaktig i planlegging av semesteret. I tillegg har det vært viktig for meg å gjøre en grundig jobb med studentevalueringer. Videre i vedlegg 11 viser jeg hvordan jeg systematisk arbeider med studentevalueringer og inkluderer en relativt omfattende dokumentasjon i emnerapporten hvert år slik at jeg sammen med kollegaer kan videreutvikle utdanningskvaliteten videre. I evalueringen som ligger ved i vedlegg 11b har studentene vært delaktige i å oppsummere positive og negative tilbakemeldinger i de åpne tekstfeltene de selv har besvart. Dette opplevde jeg førte til en fruktbar diskusjon hvor studentene både fikk mulighet til å erfare og reflektere over evalueringsarbeid systematisk. Samtidig fikk de innblikk i kompleksitet det kan være å følge opp de

ulike og ganske ofte sprikende aspekter som spilles inn av en student/elevgruppe gjennom en evaluering. I vedlegget kommer det også fram helt konkrete tiltak som jeg gjennom evalueringen anbefaler å sette i verk neste gang jeg eller kollegaer leder emnet. Jeg opplever at jeg generelt sett får gode tilbakemeldinger fra studentene på min undervisning. Ekstra hyggelig er det når de tar jeg tid til en positiv respons på e-post (Figur 2)



Figur 2: E-post fra student

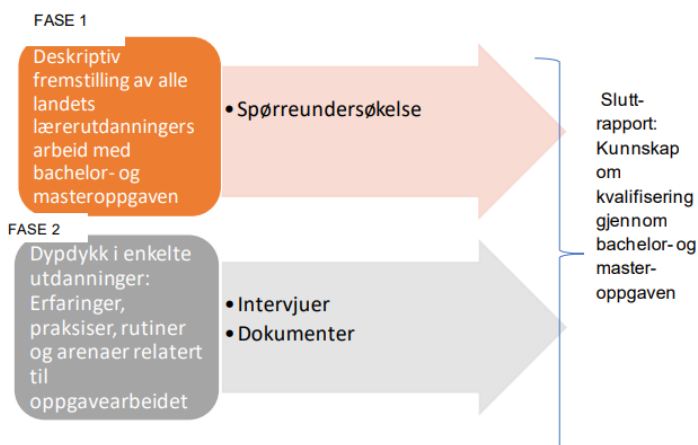
3.6 Følgeforskning GLU lokalt og nasjonalt

Jeg har i perioder vært sterkt involvert i å følgeforske implementeringen av Grunnskolelærerutdanningene på både lokalt og nasjonalt nivå. Det har resultert i tre rapporter. Rapportene er ikke i sin helhet lagt ved i denne søknaden, men i vedlegg 12a finnes bilde av og link til rapportene. Rapport 1 og 2 i prosjektet 5-årig grunnskolelærerutdanning på masternivå – ny og utfordrende var et samarbeidsprosjekt mellom et fagmiljø ved USN og kollegaer ved HIØ hvor vi systematisk samlet data om implementeringen de to første årene ved de to institusjonene. Se tabell 1. Rapportene ble brukt av dekan, programledelsen og fagansatte til å videreutvikle programmene samt av oss selv i vår utvikling av pedagogikkfaget.

Aktiviteter	H18-V19	H19-V20
Spørreundersøkelse studenter	X	
Dokumentgjennomgang	X	
Generell statistikk/informasjon om studentmassen ved GLU	X	
Studiebarometeret	X	X
Gruppeintervjuer studenter	X	
Studentrådgiver på 4 steder	X	X
Intervju lærer, praksislærere og studiekoordinatorer, adm.		X
Rapportering	31.05.19	31.05.20

Tabell 1: Følgeforskning implementering av GLU på masternivå ved HIØ

Videre var jeg våre 2022 med på et prosjekt «Bachelor- og masteroppgavene i lærerutdanningene» – en kartlegging som var et nasjonalt prosjekt initiert av UDIR og Faglig råd for lærerutdanning (FRLU). Kartleggingen er et ledd i den nasjonale strategien «Lærerutdanning 2025». Designet på kartleggingen er vist i figur 3



Figur 3: Forskningsdesign – nasjonal kartlegging

Resultatene av kartleggingen blir brukt av FRLU, UDIR, KD og ved alle lærerutdanningsinstitusjonene i Norge knyttet til å utvikle kvalitet rundt arbeidet med bachelor og masteroppgavene i utdanningene.

Samlet sett er dette følgeforskning og kartlegging hvor hovedfokuset er å utvikle utdanningsfaglig kvalitet i lærerutdanningene både lokalt og nasjonalt. Hovedfunnene fra prosjektet er også videreutviklet i to vitenskapelige artikler: Afdal and Lorentzen (2023) «Bachelor- og masteroppgaver som uttrykk for forskningsbasering i lærerutdanningene» (vedlegg 12b) og Lorentzen and Afdal (forthcomming) "Notions of the final thesis as research based and profession oriented: The case of Norway". Det betyr at vår systematiske kartlegging knyttet til lærerutdanningene i Norge også er dokumentert vitenskapelig.

3.7 Nasjonalt engasjement

Jeg har i en årrekke vært engasjert i kvalitetsutvikling av grunnskolelærerutdanningene nasjonalt. I 2015 satt jeg i rammeplanutvalget som utviklet de første rammeplanene for grunnskolelærerutdanningene på masternivå. Vår rapport til KD er i vedlegg 13. Det var et berikende og utfordrende arbeid hvor jeg fikk trekke veksler på min erfaring både som lærer, lærerutdanner og forsker. Utdanningspolitikk har jeg engasjert dermed både forsket på som fenomen, prøvd ut føringer i praksis (forskningsbasering) og vært selv med å utforme.

Videre har jeg ved to anledninger vært med å evaluere grunnskolelærerutdanning ved andre institusjoner. Første gang når «Pilot i Nord» forsøksordning med grunnskolelærerutdanning skulle evalueres i 2016. Se vedlegg 14. Denne rapporten ble innlemmet som en del av det faglige grunnlaget når ordningen skulle utvides til en nasjonal ordning. Jeg var også leder av en ekstern komite skulle evaluere første utkast til Studieplan for grunnskolelærerutdanningene ved Høyskolen i Sørøst-Norge (nå USN).

I perioden 2016 – 2020 var jeg medlem av Lærerprofesjonens etiske råd, hvorav de to siste årene som leder. Lærerprofesjonens etiske råd skal støtte opp om etisk forsvarlig praksis i utdanningssektoren til beste for barn, unge og voksne. Rådet arbeider tett mot hele lærerprofesjonen i Norge ved å arrangere konferanser, skrive leserinnlegg, delta på møter og seminarer i barnehager og skoler, skriver kronikker og utvikler ressurser som støtter opp om etiske praksiser i pedagogisk arbeid. Gjennom dette arbeidet to jeg blant annet initiativ til «Tekstsamling om ytringsfrihet i pedagogiske kontekster»

(<https://www.laereretikk.no/tekstsamling>) og skrevet debattinnlegget «Ethiske problemer knyttet til programmer som skal motvirke mobbing» sammen med kollega i rådet Tom Are Trippestad (<https://www.utdanningsnytt.no/mobbing-profesjonsetikk/etiske-problemer-knyttet-til-programmer-som-skal-motvirke-mobbing/173856>).

3.8 SkuL/AfterSkuL

I perioden 2015-2019 ledet jeg det strategiske satsingsområde «Skol-kunnskap-lærerutdanning» (SkuL) ved HIØ. Dette var i utgangspunktet et strategisk forskningsområde, men med utgangspunkt i den store variasjonen det var på den tiden i både erfaring med forskning og formell forskningskompetanse tok jeg initiativ til forum hvor vi som kollegium sammen kunne videreutvikle vår kompetanse i vitenskapsteori og metode. I vedlegg 15 et skjermbilde av hjemmesiden (<https://blogg.hiof.no/skul/>) finnes en oversikt over aktivitetene. Både interne (inkludert meg selv) og eksterne kollegaer ble hentet inn som forelesere og jeg fasiliterte jeg gruppearbeid og diskusjoner ved alle samlingene. Hvilke temaer det var behov for å adressere ble valgt ut ifra en åpen prosess med innspill fra kollegaer på avdelingen. Ganske snart etter oppstart gikk invitasjonen til seminarer åpent ut til hele institusjonen. Grunnleggende pedagogiske prinsipper som aktiv deltakelse med utgangspunkt i deltakernes tidligere kompetanse og ut ifra tilbakemeldinger jeg har fått i perioden både fra kollegaer og ledere og mine egne vurderinger var dette et svært viktig kompetansehevingstiltak i kollegiet. Jeg vil argumentere for at seminarer i SkuL både har hevet kollegiets kompetanse med tanke på forskningsarbeid, men seminarer har også ført til høynet kvalitet på undervisningen vår, spesielt knyttet til arbeidet med FOU oppgaver og masteroppgaver. Som kollegium er vi nå bedre rustet til og har i større grad en felles forståelseshorisont for hvordan vi best kan legge til rette for studentenes arbeid med oppgavene både teoretisk, vitenskapsteoretisk og metodologisk. Ordningen med seminarer var så etterspurt så den varte ut over ordinær tidsperiode for satsingsområdet (After-SkuL).

4. Avslutning og veien videre

Et gjennomgående mål med å utvikle utdanningskvalitet for meg har vært at studentene skal få øvelse i å integrere ulike kunnskapsformer de møter på campus med det de erfarer i praksis. Derfor har begrepene studentaktivt, profesjonsrettet og forskningsbasert vært rettesnor for meg i mitt arbeid med undervisning, vurdering, veiledning og samarbeid med praksisfeltet. Dette er også i tråd med HIØs og Fakultet for lærerutdanning og språk sin strategiske plan fram mot 2030. Dette er ikke et arbeid som kan gjøres alene. Jeg har vært heldig å samarbeide med gode kollegaer både lokalt og nasjonalt om en systematisk tilnærming til å utforske av utdanningskvalitet over tid. Bruk av digitale læringsressurser er også en del av den strategiske satsingen ved institusjonen. Det er ikke viet mye plass i dette dokumentet grunnet plass. Men jeg vil argumentere med at jeg er en lærerutdanner som absolutt er på høyden når det gjelder bruk av digitale ressurser i undervisning og vurdering. Jeg har lagt mye vekt på gode Canvas sider og får veldig gode tilbakemeldinger på dette av studentene. Jeg bruker en rekke apper for å variere undervisningen og legge opp til læringsaktiviteter. Jeg har utviklet en rekke undervisningsvideoer som studentene har tilgang til, og bruker videorespons på arbeidskrav. Nå i seere tid har jeg samarbeidet med studenter om hvordan ChatGPT kan brukes som hjelp i akademisk skriving på en etisk forsvarlig måte. Jeg har vært sentral i utviklingen av PhD programmet «Det digitale samfunn». Veiledet stipendiat som har skrevet om lærerprofesjonen, lærerutdanning og

digitalisering. Jeg ser ikke lenger på undervisning som ikke digital eller digital. I all min undervisning vil det digitale alltid være integrert på en eller annen måte. Basert på mitt tidligere arbeid i Profesjonsetisk råd og med utgangspunkt i min interesse for etikk generelt er jeg spesielt opptatt av etiske sider ved utdanning og digitalisering.

Jeg vil avslutningsvis understreke at jeg brenner for undervisning, Jeg har vært lærer i 15 år og lærerutdanner siden 2006. Min identitet ligger i begrepet «utdanner». Jeg har de senere årene fått tilbud om jobb i rene forskningsinstitusjoner, men har takket nei nettopp med utgangspunkt i at jeg kan ikke tenke meg et yrkesliv uten undervisning. Utvikling av utdanningskvalitet er noe jeg skal fortsette å arbeide med framover sammen med studenter og kollegaer. Den neste store planen er å sammen med lærere i skolen og gode kollegaer utvikle simuleringsaktiviteter for lærerutdanning ved hjelp av AI og 360 kameraer hvor studentene kan øve på å integrere ulike kunnskapsformer i løpet av utdanningen. Vi venter spent i disse dager på om NFR vil gi oss midler til dette. Uansett vil prosjektet igangsette.

Ikke overraskende, men likevel en glede har det vært å erfare denne skriveprosessen som en reise gjennom mine år som lærerutdanner og det som jeg har opplevd som svært givende, - det å utvikle læringsrike omgivelser og aktiviteter for og i samarbeid med kollegaer og studenter som skal ut i verdens viktigste yrke.

Oversikt over vedlegg

1. Pedagogisk CV
2. Uttalelse fra ledere og kollegaer
3. Dokumentasjon fra OsloMet
 - a. Emneplan og semesterplan Universitetspedagogikk OsloMet
 - b. Bekreftelse på ledelse av meritteringsordning (mangler grunnet streik, kan etterstendes)
4. Dokumentasjon på to kurs i PhD veiledning
5. "Designing and redesigning research-based teacher education"
6. "Scientific methods assignments as a basis for developing a profession-oriented inquiry-based learning approach in teacher education"
7. "Academic reading as a social practice in higher education"
8. Institusjonelt diskusjonsgrunnlag: «Forskningsbasert-, profesjonsrettet- og integrert læreutdanning»
9. Akademisk skriving og responsgrupper
10. Bachelor – og masterhåndbok
11. Studentinvolvering
 - a. Studentmedvirkning
 - b. Studentevalueringer
12. Følgeforskning knyttet til implementeringen av Grunnskolelærerutdanning på masternivå
 - a. Oversikt over rapporter
 - b. Vitenskapelig bokkapittel: Bachelor- og masteroppgaver som uttrykk for forskningsbasering i lærerutdanningene
13. Rapport – Rammeplanutvalget
14. Evaluering av «Pilot i Nord»
15. SKuL/After-SKuL

Litteraturliste

- Afdal, H. W., & Afdal, G. (2019). The making of professional values in the age of accountability. *European Educational Research Journal*, 18(1), 105-124.
- Afdal, H. W., & Lorentzen, M. (2023). Bachelor-og masteroppgaver som uttrykk for forskningsbasering i lærerutdanningene. In S. Mausethagen, S. Bøyum, J. Caspersen, T. Prøitz, & F. Thue (Eds.), *En forskningsbasert skole? Forskningens plass i lærerutdanning og skole* (pp. 149-175).
- Afdal, H. W., & Nerland, M. (2014). Does teacher education Matter? An Analysis of Relations to Knowledge among Norwegian and Finnish Novice Teachers. *Scandinavian Journal of Education*, 58(3), 281-298.
- Afdal, H. W., & Spernes, K. (2018). Designing and redesigning research-based teacher education. *Teaching and teacher education*, 74, 215-228.
- Afdal, H. W., Spernes, K., & Hoff-Jenssen, R. (2023). Academic reading as a social practice in higher education. *Higher Education*, 85(6), 1337-1355.
- Apple, M. W. (2018). Critical curriculum studies and the concrete problems of curriculum policy and practice. *Journal of Curriculum Studies*, 50(6), 685-690.
- Ball, S. J. (2013). *The education debate*. Policy Press.
- Healey, M., & Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. Higher Education Academy
- Hermansen, H., & Mausethagen, S. (2023). Beyond the research–practice gap: Constructing epistemic relations in teacher education.
- Levy, P., & Petrulis, R. (2012). How do first-year university students experience inquiry and research, and what are the implications for the practice of inquiry-based learning? *Studies in Higher Education*, 37(1), 85-101.
- Lorentzen, M., & Afdal, H. (forthcomming). Notions of the final thesis as research based and profession oriented: The case of Norway. *Nordic Journal of General Didactics (NoAD)*.
- Matusov, E. (2007). In Search of the Appropriate Unit of Analysis for Sociocultural Research. *Culture & Psychology*, 13(3), 307-333.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational researcher*, 27(2), 4.
- Solbrekke, T. D., & Englund, T. (2011). Bringing professional responsibility back in. *Studies in Higher Education*, 36(7), 847-861.
- Spernes, K., & Afdal, H. W. (2023). Scientific methods assignments as a basis for developing a profession-oriented inquiry-based learning approach in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 46(2), 241-255.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.