



«Den beste lærer» av Lisa Aisato

Lisa Aisato publiserte bildet på forsiden på sin Facebook-side 5. oktober 2020. Bildet var fulgt av følgende tekst:

«Jeg husker jeg hadde en lærer som tok oss med på reiser gjennom historien. Vi fløy over den franske revolusjonen, gjennom andre verdenskrig og over Berlinmuren. En lærer som fortalte med slik innlevelse og tilstedeværelse at jeg følte at jeg var der da det skjedde. En sånn lærer glemmer man aldri.

I dag er verdens lærerdag. Hurra for de gode lærerne der ute!»

Lenke: <https://www.facebook.com/lisaaisato/photos/jeg-husker-jeg-hadde-en-l%C3%A6rer-som-tok-oss-med-p%C3%A5-reiser-gjennom-historien-vi-fl%C3%B8y-2741480469397634/>

Et eksempel til inspirasjon og etterfølgelse? Og takk til Hanne Røising som gjorde meg oppmerksom på dette bildet under oppstartsseminaret for pedagogisk merittering i 27. januar 2022.

Pedagogisk mappe
for
Camilla Häbler
Institutt for språk, litteratur og kultur
Fakultet for lærerutdanninger og språk
Høgskolen i Østfold

Innholdsfortegnelse

Innledning.....	5
Mitt pedagogiske utviklingsarbeid	6
Kompetanse og erfaring utover pedagogisk basiskompetanse	6
Trinnledelse og utvikling av studieprogrammet for GLU5-10.....	7
Etter- og videreutdanning av lærere i grunnskolen	8
Utvikling av emnebeskrivelser og annet institusjonsbyggende arbeid.....	8
Digital kompetanseheving	9
Tilbakemelding, veiledning og vurdering for læring.....	10
Litteraturarbeid som mulighetsrom	10
Min undervisningsfilosofi og refleksjon i lys av teori og forskning	11
Litterære samtaler	12
Litterær kompetanse	13
Forskning og formidling.....	15
Kollegasamarbeid.....	15
Uttalelser og tilbakemeldinger fra andre	16
Bidrag til realisering av høgskolens strategiske mål som gjelder utdanningskvalitet.....	16
Avslutning og veien videre	17
Referanser.....	19
Oversikt over vedlegg som er levert til sakkyndig utvalg.....	21
En sammenstilling av vedleggene og kriteriene for pedagogisk merittering	23

Innledning

I artikkelen «Vitenskapelige ansattes refleksjoner om utvikling av egen undervisning» beskriver Sandvoll, Dørum og Solberg (2017) hvordan vitenskapelig ansatte i høyere utdanning først og fremst identifiserer seg som forskere, ikke undervisere: ««Å være lærer» inngår som oftest ikke som en særlig viktig del av vitenskapelig ansattes ambisjoner, og er heller ikke noe de primært har utdannet seg til» (Nevgi & Löfström, 2015 i Sandvoll, Dørum & Solberg, 2017, s. 286). Personlig kjenner jeg meg ikke igjen i denne beskrivelsen. Jeg har en sterk identitet som lærer. Jeg ser undervisning som «en aktivitet som gir mestring og glede» (Sandvoll, Dørum & Solberg, 2017, s. 294), og jeg har et stort engasjement for mine undervisningsoppgaver. Derfor ble jeg glad da den pedagogiske meritteringsordningen ble lansert ved Høgskolen i Østfold (HiØ) i 2020. Med utgangspunkt i stortingsmeldingen Kultur for kvalitet i høyere utdanning der regjeringen etablerer pedagogisk merittering som et stimuli for å heve utdanningskvaliteten (Meld. St. 16, 2016–2017), ble meritteringsordningen introdusert som et virkemiddel for utvikling av god undervisning. Ordningen skal stimulere til systematisk arbeid med utdanningskvalitet og fremme en kollegial undervisningskultur. En slik ordning bidrar til å sette fokus på god undervisning og er dermed en invitasjon til å løfte frem det undervisningsarbeidet fagansatte utfører.

Den formelle tittelen min er høgskolelektor i norsk ved Institutt for språk, litteratur og kultur ved Fakultet for lærerutdanninger og språk ved HiØ. Det er en tittel jeg har hatt siden 2008 (vedl.1B).¹ Mitt fagområde er norsk, særlig norsk og nordisk skjønnlitteratur² og som norsklærer i lærerutdanningen arbeider jeg med litteraturundervisning ut fra didaktiske perspektiver.

I den pedagogiske mappen, som skal være en organisert dokumentasjon av en lærers profesjonelle utvikling og oppnådde kompetanse (Allern, 2011, 2013), inviterer jeg leseren inn i mitt undervisningsrom. I mappen reflektere jeg systematisk og forskningsmessig over egen undervisningspraksis (Olsson & Roxå, 2013). Jeg redegjør for min faglige, fagdidaktiske og pedagogiske bakgrunn, samt mitt arbeid med undervisning og pedagogisk utviklingsarbeid ved HiØ. Jeg drøfter min undervisningspraksis i lys av teorier om undervisning og læring, og jeg viser til fagdidaktisk forskningslitteratur for å grunngi min undervisningspraksis. Mappen

¹ HiØ har gjennomført en faglig omorganisering som stod ferdig 1. august 2021. Tidligere var HiØ organisert i fem ulike avdelinger, ett akademi og nasjonalt fremmedspråksenter. Jeg var tilknyttet Avdeling for lærerutdanning. I enkelte av vedleggene bruker jeg fremdeles den betegnelsen fordi jeg startet arbeidet med vedleggene før omorganiseringen var sluttført. Jeg har valgt å la dette stå uendret.

² I den pedagogiske mappen og vedleggene bruker jeg begrepet «litteratur» synonymt med «skjønnlitteratur», og jeg bruker de to begrepene om hverandre, slik det er tradisjon for i litteraturfaget.

omfatter didaktiske overveielser og refleksjon over min nåværende undervisningspraksis og utvikling. Jeg mener mappen viser helheten, bredden og de lange linjene i mitt pedagogiske arbeid. Den pedagogiske mappen er dermed en samlet dokumentasjon av min utvikling og oppnådde kompetanse, og den danner grunnlag for min søknad om å bli merittert underviser ved HiØ.

Mitt pedagogiske utviklingsarbeid

Nedenfor vil jeg først beskrive min formelle utdanning og realkompetanse. Deretter vil jeg vise til utviklingsarbeider som gir ytterligere innblikk i min pedagogiske kompetanse.

Kompetanse og erfaring utover pedagogisk basiskompetanse

Jeg startet i midlertidig stilling som høgskolelektor i norsk ved HiØ høsten 2008, fast stilling i 2012 (vedl.1B). I løpet av arbeidsårene har jeg økt min kompetanse både som underviser, veileder og forsker. Kompetansen min har økt parallelt med at lærerutdanningen endret seg fra Allmennlærerutdanning til en todelt Grunnskolelærerutdanning (GLU1-7. trinn og GLU5-10. trinn), til implementeringen av de 5-årige masterutdanningene for GLU. Som lærerutdanner har jeg undervist i en rekke norskfaglige og norskdidaktiske temaer på ulike utdanninger og trinn (grunnutdanningene, etter- og videreutdanningene og masterutdanningene) (vedl.1I,1J,1K).

Jeg er utdannet allmennlærer fra HiØ. Integrert i allmennlærerutdannelsen var 10 vekttall pedagogisk teori og obligatorisk praksis (vedl.1E). Jeg ble tildelt Cand. Mag.-graden i 2002 på grunnlag av avlagte eksamener i norsk, fransk og statsvitenskap. Våren 2007 leverte jeg min masteroppgave i nordisk litteratur ved Universitetet i Oslo (vedl.1C). I tillegg til mastergraden har jeg tatt videreutdanning i en rekke norskfaglige emner på mastergradsnivå (omfang 90 stp.). I denne sammenhengen vil jeg løfte frem de eksamenene jeg har avlagt som har en tydelig norskdidaktisk profil og som er særlig relevante for mitt virke som lærerutdanner: elevtekster, barne- og ungdomslitteratur og norskfaget i *Kunnskapsløftet* (vedl.1A,1E).

Jeg arbeidet seks år som lærer i ungdomsskole og videregående skole før jeg startet ved lærerutdanningen. Min bakgrunn fra grunn- og videregående skole bidrar til at jeg som lærerutdanner er opptatt av sammenhengen mellom teori og praksis. Det innebærer at jeg er opptatt av norskfaget som et studiefag (et disiplinlfag) og som et undervisningsfag (et skolefag). Dette perspektivet ligger til grunn for min undervisning der jeg er opptatt av at undervisningsfaget norsk blir grunnlagt med didaktisk kunnskap om læring og undervisning med vekt på oppøving av kritisk refleksjon om norskfaget. Arbeidserfaringen fra grunn- og

videregående skole gir meg trygghet og legitimitet i møte med både studenter i grunnutdanningene og lærere i etter- og videreutdanning. Å ha førstehåndserfaring om lærernes arbeidssituasjon, er verdifullt i en profesjonsutdanning. Arbeidserfaringen har også vært viktig i mitt mangeårige arbeid som trinnleder i for 1. trinn i GLU5-10.

Våren 2012 avla jeg eksamen i høgskolepedagogikk (vedl.1D). Studiet tok sikte på å styrke deltakernes pedagogiske og didaktiske kompetanse i å løse undervisningsoppgaver. Våren 2016 avla jeg eksamen i Digitale verktøy og medier i fleksibel og nettbasert utdanning (vedl.1E). Formålet med studiet var å gi utdanning i digitale, pedagogiske metoder som bidrar til å utvikle god fleksibel undervisning og utdanning.

I sum er min formelle kompetanse og realkompetanse innen universitets- og høyskolepedagogikk, godt innenfor det som ligger i retningslinjene til UHR (UHR, 2022). I tillegg kommer de pedagogiske arbeidene/FOU-arbeidene som fremkommer i denne mappen og i vedleggene.

Trinnledelse og utvikling av studieprogrammet for GLU5-10

Fra og med studieåret 2011-2012 til dags dato har jeg påtatt meg ansvar som trinnleder for 1. studieår i det som var den 4-årige Grunnskolelærerutdanningen 5-10 og som deretter ble 5-årig Master i grunnskolelærerutdanning 5-10 (vedl.14B). Som trinnleder har jeg et særskilt fag- og koordineringsansvar. Jeg vil knytte mitt mangeårige arbeid som trinnleder til høgskolens strategiske plan for 2019-2022, og jeg vil spesielt trekke frem hovedområdet *utdanning*. Under «Mål og vegval» for hovedområdet utdanning kan vi lese: «Vi leverer framifrå samfunnsrelevante og profesjonsretta utdanningar» (HiØ, 2019). Mitt bidrag i den sammenhengen retter seg mot å fremme en profesjonsrettet lærerutdanning der vi kobler fag, pedagogikk og praksis for å understøtte studentenes læring både i og utenfor praksisperiodene. Jeg jobber sammen med kollegaer for en integrering av teoriundervisning og praksisopplæring i utdanningen for slik å fremme læringskvalitet i tråd med høgskolens kvalitetssystem. Refleksjoner omkring arbeidet som trinnleder og utvikling av studieprogrammet for GLU5-10 er dokumentert i vedl.2. I vedlegget fokuserer jeg særlig på praksis og praksisrelevans og overgangen fra elevrollen til studentrollen. Det siste temaet har jeg sammen med kollegaer også hatt plenumsforedrag om på den årlige praksiskonferansen arrangert av HiØ.³ I vedl.3 beskriver jeg bl.a. hvordan jeg sammen med kollegaer har utviklet de obligatoriske profesjonsdagene på 1. trinn, samt «profesjonsukene» som er et pågående

³ Power Point-presentasjonen som ble brukt under plenumsfordraget på praksiskonferansen 13. februar 2022 ligger til sist i vedl.2.

utviklingsarbeid der vi jobber med å involvere praksisfeltet i studiestarten på 1. trinn GLU5-10.

Etter- og videreutdanning av lærere i grunnskolen

I tillegg til mine undervisningsoppgaver og arbeidet som trinnleder i lærerutdanningen, har jeg planlagt, utviklet og gjennomført en rekke etter- og videreutdanninger for lærere på ulike trinn i grunnskolen. Særlig de første arbeidsårene ved HiØ var en vesentlig del av min undervisningsstilling knyttet til etter-, videreutdanning og veiledning av lærere i grunnskolen i forbindelse med kunnskapsdepartementets nasjonale satsing for lesing (vedl.1K,14C). Jeg har bidratt i ulike nasjonale satsninger som Kompetanse for kvalitet (KfK) og Ungdomstrinn i utvikling (UiU). Arbeidet med disse nasjonale satsningene innebærer at jeg har måttet forholde meg til yrkesaktive profesjonsutøvere som allerede har lang erfaring i yrket, og som kombinerer studier med jobb. I tillegg til kompetanseheving har varig praksisendring også vært et mål med satsningene. Kunnskapen, kompetansen og erfaringene jeg har tilegnet med i forbindelse med arbeidet med etter- og videreutdanning av lærere dokumenteres i vedl.1K,11,14C.

Utvikling av emnebeskrivelser og annet institusjonsbyggende arbeid

I løpet av årene jeg har arbeidet ved HiØ har jeg vært emneansvarlig for ulike emner og bidratt til å utvikle studie- og emnebeskrivelser for norskfaget i GLU1-7 og GLU5-10 og Norsk påbyggingsstudium.⁴ Jeg deltok også i studieplanarbeidet i forbindelse med etableringen av Master i norsk i skolen. Jeg har dermed deltatt aktivt i arbeidet med å revidere studie- og emnebeskrivelser i tråd med nasjonale retningslinjer og fakultetets ønsker, bl.a. i forbindelse med akkrediteringsarbeidet med Master i grunnskolelærerutdanning.

I implementeringen av fireårige GLU5-10 satt jeg i en arbeidsgruppe sammen med kollegaer der vi jobbet frem emnebeskrivelsene for norskfaget. I implementeringen av femårige GLU5-10 bidro jeg til omstillingsprosesser for å sikre helhet og kontinuitet innenfor norskfaget. I implementeringsprosessen hadde jeg ansvar i form av utarbeiding av emnebeskrivelser, både som faglærer og som trinnleder. Det var avgjørende å integrere faglig innhold og fagdidaktikk i emnene, samt studentaktive læringsformer og profesjonsretting av innholdet. Min mangeårige erfaring som trinnleder var nyttig i dette arbeidet siden den erfaringen har gitt meg en god oversikt over utdanningen som helhet.

⁴ Særlig arbeidet med å digitalisere Norsk påbyggingsstudium, der jeg har vært emneansvarlig for det litterære emnet Norsk/nordisk dramatisk litteratur (15 stp) som er et fleksibelt nettbasert studium, var omfattende. Dette arbeidet er dokumentert i vedl.5,6.

Ved behov har jeg utarbeidet studieplaner og emnebeskrivelser for etter- og videreutdanningstilbud i tråd med regionale og nasjonale behov. I tillegg til å utvikle emnebeskrivelser har jeg også bidratt i annet institusjonsbyggende arbeid, f.eks. søknadsskriving om eksterne midler til prosjektet om *Digitalisering i lærerutdanningene*, DigiLU (høsten 2017), deltakelse i ulike prosjekter f.eks. «Kursdesign i nettbaserte og fleksible studier i norsk og spansk» (studieåret 2016-2017), STIL-prosjektet (studieåret 2017-2018) og utvikling av profesjonsdagene på 1. trinn GLU5-10. trinn (pågående arbeid). Hvordan jeg har involvert meg i arbeid med emnebeskrivelser og annet institusjonsbyggende arbeid dokumenteres i vedl.1G,3.

Digital kompetanseheving

I den daglige undervisningen er jeg opptatt av god og funksjonell bruk av læringsplattformen Canvas siden digitale læremidler og arbeidsformer kan være et virkemiddel for å oppå dybdelæring (Gilje, 2017). Jeg jobber for at det digitale klasserommet i Canvas skal ha en pedagogisk struktur som støtter studentenes læringsarbeid (vedl.4,5). Digitale undervisnings- og læringsformer og digital kompetanse er satsingsområder i lærerutdanningen. I strategisk plan 2019-2022 står det at HiØ skal styrke studentenes digitale læringsmiljø og sørge for at studentene møter høy digital kompetanse. Jeg har bidratt på ulike måter for å realisere dette målet.

Våren 2016 avla jeg som nevnt over, eksamen i Digitale verktøy og medier i fleksibel og nettbasert utdanning (vedl.1E). Formålet med studiet var å gi utdanning i digitale, pedagogiske metoder som bidrar til å utvikle god fleksibel undervisning og utdanning. Studieåret 2016-2017 var jeg deltaker i prosjektet «Kursdesign i nettbaserte og fleksible studier i norsk og spansk» (vedl.1G,3). Prosjektet var et tverrfaglig samarbeid mellom fagansatte i norsk og spansk. Prosjektet omhandlet design av nettbasert og fleksibelt tilbud i norsk og spansk påbyggingsstudium og tok sikte på å utvikle studiemodeller som ivaretok fagenes egenart, designe emner av høy kvalitet og tilrettelegge for studentaktive læringsformer (Jahnke, 2016). Som et resultat av arbeidet ble påbyggingsstudium i norsk igangsatt høsten 2017 (vedl.5,6). Kunnskapen jeg hadde tilegnet meg da jeg avla eksamen i Digitale verktøy og medier i fleksibel og nettbasert utdanning, kom til nytte i arbeidet med å digitalisere Norsk påbyggingsstudium.

Prosjektet *Digitalisering i lærerutdanningene* (DigiLU), der jeg først deltok i skrivegruppa som søkte og fikk tilslag på eksterne midler (vedl.1G), og senere gjennomførte et treårig kompetansehevingsløp med fokus på profesjonsfaglig digital kompetanse (PfdK), har selvsagt også hevet min digitale kompetanse (vedl.1H). To ganger ble en kollega og jeg

tildelt spinoff-midler til FOU-prosjektet «Digitalisering i begynneropplæringen» (vedl.1H). Oppsummerende vil jeg si at jeg gradvis har økt min digitale kompetanse og utviklet min digitale undervisning for å støtte og bidra til studentenes læring i løpet av årene jeg har jobbet ved HiØ.

Tilbakemelding, veiledning og vurdering for læring

For å være en god underviser, må man også kunne gi et bredt spekter av metoder for veiledning og vurdering til studenter og lærere i alle faser i utdanningen. Dette gjelder både undervisvurdering, vurdering for læring og sluttvurdering. I min undervisning og veiledning gir jeg skriftlig og muntlig veiledning. Jeg har gitt veiledning på alle nivåer fra grunnskolelærerstudenter på grunnivå, bachelor- og innværende studieår på masternivå. Jeg har deltatt på kompetansehevingssamlinger for veiledning av masteroppgaver, noe som inkluderer erfaringsutveksling og diskusjoner med kollegaer. Jeg har i en årrekke vært basisgruppeveileder for GLU5-studenter i praksis. I vedl.12 dokumenterer jeg mitt arbeid med tilbakemelding og veiledning i lærerutdanningen.

Jeg har vært veileder for lærere i etterutdanning og i skolebasert kompetanseutvikling (UiU). Som ekstern veileder og samtalepartner kan jeg bidra til å sette fokus på hva som kjennetegner den gode praksis som kan begrunnes i forskning. Dette arbeidet har gitt meg kjennskap til hvordan lærere lærer, og hvordan lærere tenker omkring sin egen undervisning (vedl.11).

Litteraturarbeid som mulighetsrom

Som norsklærer i lærerutdanningen med særlig interesse for skjønnlitteratur, er det min oppgave å ramme inn møtene mellom student og litteratur, samtidig som jeg også skal sette studentene i stand til å tilrettelegge for litteraturmøter for fremtidige elever. Det innebærer at vi må reflektere rundt hva holder vi på med når vi leser litteratur i norsktimene. Hvordan begrunnes lesingen? Hva skal vi med skjønnlitteratur i skolen (Andersen, 2011, Skaftun, 2009)? Hvordan snakker vi om de litterære tekstene vi leser? Altså: Hvordan kan jeg som norsklærer lese skjønnlitteratur sammen med mine studenter? Og hvordan kan studentene lese skjønnlitteratur sammen med sine fremtidige elever? Jeg ønsker å la studentene delta i oppdagelsen og utforskningen av de litterære tekstene, i selve etableringen av forståelse av tekstene, slik blir de aktivisert i undervisningen (Hennig & Eriksen, 2021). På denne måten kan man åpne det som Skaftun og Michelsen (2017) kaller mulighetsrom i litteraturarbeidet.⁵

⁵ Skaftun og Michelsen gir følgende forklaring på ordet mulighetsrom: «Ordet peker mot et «rom» for handling og hendelser, der det er en form for åpenhet eller usikkerhet som gjør det mulig at noe uforutsett kan forekomme. Mulighetsrommet innebærer verdsetting av det åpne øyeblikket – her og nå, altså - og dermed også av personer som engasjerer seg i det som skjer her og nå. På den måten er også *risiko* et vesentlig aspekt ved et slikt

Min målsetting er å skape slike mulighetsrom for litteraturlæsning i undervisningen. I dette rommet «inviteres elevene til selv å bevege seg inn i åpne hendelser knyttet til faglige problemstillinger, og å by på seg selv i kritisk dialog med medelever og lærer (...)» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 173).⁶ Jeg mener det er vesentlig at jeg som underviser skal kunne begrunne valg av undervisningsform ut fra aktiviteter som fremmer læring i aktuelt fagområde og for aktuelle studenter. Studentene jeg underviser, skal senere selv undervise eller de underviser allerede i skolen. Det stiller, slik jeg ser det, noen særskilte krav til min undervisning. Den bør være eksemplarisk, altså kunne tjene som eksempel eller være mønstergyldig. Vedl.6,7,8,9 belyser ulike sider av min litteraturundervisning. Samlet mener jeg disse vedleggene viser (1) at jeg har et tydelig og faglig begrunnet grunnsyn på undervisning og læring, (2) at min undervisning bygger på en faglig reflektert forståelse av sammenhengen mellom undervisningsform og læringsutbytte, (3) at jeg reflekterer over og vurderer egen undervisningsvirksomhet i lys av fagdidaktisk teori og kunnskap, samt (4) at jeg har en forskende og vitenskapelig tilnærming til undervisningspraksis.

Min undervisningsfilosofi og refleksjon i lys av teori og forskning

Jeg vil her tydeliggjøre min undervisningsfilosofi i egen fagdisiplinær undervisning ved hjelp av perspektiver fra litteraturteori og litteraturdidaktikk, men først et tilbakeblikk: Jeg husker den første forelesningen jeg hadde på HiØ. Det var en tre timers forelesning om *Fuglane* (1957) av Tarjei Vesaas. Jeg var innleid timelærer. Studentene gikk på allmennlærerutdanningen. Undervisningen var i auditorium 5. Jeg hadde forberedt meg i timevis. Jeg hadde lest romanen gjentatte ganger, og jeg hadde hamret ned et manus på over 20 sider. I forelesningen var all min oppmerksomhet rettet mot meg og min prestasjon. Jeg tror studentene oppfattet den betydelige mengden forberedelser som lå til grunn for forelesningen, for de belønnet meg med applaus da jeg var ferdig. Jeg vet ikke om jeg fortjente det, men jeg vet at min undervisning har endret seg siden den gang. Jeg er ikke lenger opptatt av å vise studentene hva jeg kan og vet. Jeg er ikke lenger opptatt av å overføre min kunnskap og forståelse til dem. Jeg er derimot opptatt av hva studentene og jeg kan få til i fellesskap i et «mulighetsrom i litteraturarbeidet» (Skaftun & Michelsen, 2017).

mulighetsrom – for læreren, for elevene og ikke minst for den klassekulturen lærere og elever lager sammen» (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 163).

⁶ En del av den norskdidaktiske litteraturen jeg viser til omhandler norskfaget i grunnskole og videregående skole, dermed brukes begrepet «elever». Jeg mener denne litteraturen inneholder relevante perspektiver også for min undervisning i UH-sektoren. «Elever» kan dermed byttes ut med «studenter».

Min undervisning bygger på et sosiokulturelt læringssyn som sier at vi lærer gjennom språklig interaksjon med andre (Vygotskij, 2001; Mercer, 2012; Dysthe, 2000, 2001), altså en dialogisk forståelse av meningsskapning og læring der «læring skjer gjennom deltaking og gjennom samspel mellom deltakarane, språk og kommunikasjon er sentralt i læringsprosessane (Dysthe, 2001, s. 33). Jeg ønsker at undervisningen skal være klasserom- og praksisnær. I grunnskolen er det slik at mange av elevenes møter med, og opplevelser av, litteratur foregår innenfor rammene av felles litteraturlesning i klassen ofte i form av *litterære samtaler* (se bl.a. Aase, 2005a). Min undervisning bør sette studentene i stand til å iscenesette litterære samtaler i klasserommene der de skal undervise. Det er altså en profesjonsdimensjon i undervisningen der jeg ønsker å eksemplifisere hvordan dette kan gjøres (eksplisitt undervisning og modellering).

I strategisk plan 2019-2022 formuleres målsetningen om å gå fra hovedvekt på forelesninger til mer studentaktive læringsformer. I min undervisning kommer studentaktiviteten til uttrykk i form av litterære samtaler. Samtalene bidrar til at studentene går fra å være passive mottakere av min formidling, til å bli aktive deltakere i en felles meningsproduserende prosess. En slik pedagogisk praksis bidrar etter mitt syn til studenters engasjement og læring. I undervisningen er tekstlesing, meningsskapning og samtaler viktig. Utforskning av litterære tekster er selve fundamentet i undervisningen. Jeg oppfatter skjønnlitterær lesing som en kombinasjon av faglig kompetanse og opplevelse (Rødnes, 2014), der felles utforskning av den litterære teksten er det sentrale. Jeg ønsker at studentene skal utvikle evnen til å forstå komplekse tekster, sette tekstene i kontekst, kunne analysere, reflektere og i tillegg oppøve en evne til kritisk tenkning som kan overføres til andre tekster. I det følgende vil jeg ta for meg to sentrale komponenter i min litteraturfaglige praksis; *litterære samtaler* og *litterær kompetanse*. Litterære samtaler er også vesentlig i flere av mine FOU-arbeider (vedl.13).

Litterære samtaler

I alle undervisningsrom jeg har vært i som lærer og veileder, har det vært et tydelig ønske blant elevene og studentene om å gå i dialog med hverandre for å avklare det uklare og komme til større forståelse og erkjennelse (Alexander, 2002, 2008; Christensen & Seierstad Stokke, 2015). Dette er et ønske vi lærere må bruke for hva det er verdt. Vi tenker som regel godt mens vi snakker. Vi må derfor gjøre bruk av dialogens evne til å utvikle tanken, - også i litteraturundervisningen der det å forstå en tekst gjennom samtale blir en felles handling: Litterære samtaler er «klassesamtaler som uttrykkjer leseerfaringar, og som har som føremål å undersøkje litterære tekstar med utgangspunkt i desse erfaringane» (Aase, 2005a, s. 106). På

sitt beste fungerer de litterære samtaler som et utviklingsmoment i forhold til lesing, både fordi samtalerne tvinger oss til å stoppe opp og se tilbake på lesingen, og fordi vi blir tvunget til å møte andre lesninger enn vår egen. De litterære samtaler kan utvikle litterære lesefellesskap/tolkningsfellesskap der en diskuterer tekster og sammenstiller ulike lesninger (Aase, 2005b). Dette innebærer i praksis at den litterære samtalen ikke søker en meningssannhet som er «lukkende eller konkluderende, men snarere forsøker å avdekke stadig nye og mer nyanserte meningsnivå og meningssammenhenger, i teksten, mellom teksten og «verden», og mellom de som deltar i samtalen» (Nielsen, 2017, s. 1). Målet med en litterær samtale er en felles erfaring av at tolkninger kan styrkes, nyanseres eller endres i møte med andre tolkninger, og at flere tolkninger kan eksistere side om side (Nielsen, 2017; Ulland, 2016). Faglige utforskende samtaler der studentene er aktive deltakere, hjelper dem med å få en dybdeforståelse av litteraturen. Det er en litteraturdidaktisk praksis som kan fremme *litterær kompetanse* (Gourvennec, 2016, 2017).⁷

Litterær kompetanse

Jeg ser det som nevnt, som min oppgave å ramme inn møtene mellom student og litteratur, å balansere en erfarings- og opplevelsesbasert tilnærming til litteratur mot en faglig og analytisk tilnærming til litteratur (Rødnes, 2014; Fodstad & Myhre Thomassen, 2020). For å skape en balanse mellom disse tilnærmingene vil jeg støtte meg på begrepet *litterær kompetanse*.

Begrepet litterær kompetanse ble introdusert av Jonathan Culler (1975, s. 113ff). Å være litterært kompetent innebærer å ha internalisert en litterær grammatikk som aktiviseres i møte med litterære tekster (Culler, 1975, s. 113). Litterær kompetanse er imidlertid ingen eksakt størrelse (Fodstad & Myhre Thomassen, 2020; Hennig & Eriksen, 2021). I tråd med Hennig (2010) vil jeg si at litterær kompetanse handler om det vi har av kunnskaper og ferdigheter knyttet til litteratur. Ifølge Hennig (2010) kan det være nyttig å dele litterær kompetanse inn i fire former for kunnskap og ferdigheter: kunnskap om tekst, kontekst og lesing og litterær leseferdighet. Disse fire formene dekker igjen en rekke underkategorier av kunnskap og ferdigheter.⁸ Den litterære kompetansen omfatter evnen til analyse av litterære tekster (struktur, komposisjon, fortelleteknikk, sjanger, bildespråk, litteraturhistorisk

⁷ Jeg bruker begrepet i betydningen skjønnlitterær kompetanse, altså kompetanse i å lese spesifikt skjønnlitterære tekster. Begrepsbruken er i tråd med relevant teori- og forskningslitteratur på feltet (jf. Blau, 2003; Culler, 1975; Torell m.fl., 2002).

⁸ Det er utenfor den pedagogiske mappens område å gå inn i en grundig redegjørelse og diskusjon omkring litterær kompetanse. For utfyllende lesning kan jeg anbefale Blau (2003) og Culler (1975). I nordisk sammenheng har blant annet følgende forskere plassert seg i dette teoretiske feltet: Fodstad (2020), Hennig (2010, 2012), Hetmar (1996, 1999), Penne (2006, 2013), Steffensen (2005), Torell m.fl. (2002) og Tønnessen (2007).

tilknytning etc.). Alt dette er relevante kunnskaper og ferdigheter for fremtidige norsklærere. Det handler om evnen til å skape mening i skjønnlitterære tekster, på måter som ivaretar tekstenes estetiske kvaliteter, samt det å kunne bruke et fagspråk for å sette ord på dette i samtale med andre. Den litterære kompetansen omfatter også evnen til å knytte forbindelse mellom teksten og egne livserfaringer.⁹ Gjennom litterære samtaler kan vi balansere mellom på den ene siden analytisk og kritisk distanse og på den andre siden subjektorientert innlevelse og identifikasjon og slik utvikle litterær kompetanse (Fodstad & Myhre Thomassen, 2020).

Å lese skjønnlitteratur er ikke en passiv mottagelse av mening eller en helt subjektiv assosiasjonskjede, men derimot en aktiv skapelse av mening, alene og sammen med andre, i møte med det de skjønnlitterære tekstene sier og omhandler. I undervisningssammenheng handler dette om at man som leser må få utforske, tolke og revurdere tolkninger, gjerne i et fellesskap der meningsbrytning er mulig (Blau, 2003, Sæther & Melvold, 2020). Det teoretiske grunnlaget for en litteraturdidaktisk praksis der litterære samtaler leder mot litterær kompetanse, er et sosiokulturelt syn på læring med røtter i Vygotskijs tenkning (2001), hvor tanken utvikles gjennom språket og i sosialt samspill. Det handler altså ikke om at jeg skal formidle *min* lesning, *min* forståelse, som en slags mestertolkning til studentene slik jeg forsøkte å gjøre i auditorium 5 for flere år siden da jeg underviste om *Fuglane*. *Sammen* skal derimot studentene og jeg utforske de litterære tekstenes meningsmuligheter (Skardhamar, 2015).

Oppsummerende vil jeg si at jeg ønsker at litteraturundervisningen skal tilby studentene et felles mulighetsrom (Skaftun & Michelsen, 2017) der de oppmuntres til å komme med selvstendige tolkninger, og der de kan bryne tolkningene sine mot andres og forhandle om hva som er de mest plausible tolkningene (Ulland, 2016). Jeg tror at slike åpne rammer kan være med på å skape faglig glede i møte med avanserte litterære tekster og komplekse spørsmål, og det igjen er noe som på den ene siden kan føre til personlig vekst og på den andre siden forberede studentene på deltakelse i liknende diskursive rom i fremtiden. Jeg etterstreber en undervisning som er kollektiv, der studentene og jeg sammen retter oss mot læringsmålene. Vi skal gjensidig lytte til hverandre, dele idéer, tanker og vurdere alternative perspektiver og tolkninger. På den måten knytter vi sammenhengende, utforskende tankerekker (Hennig & Eriksen, 2021). Målet med undervisningen er å styrke studentenes *litterære kompetanse* og evnen til å iscenesette *litterære samtaler* slik at studentene på sikt

⁹ Andre, f.eks. Torell m.fl. (2002) og Blau (2003), vil definere litterær kompetanse på en annen måte. Begrepet er flyktig.

kan bruke den norskfaglige kunnskapen de tilegner på HiØ til å skape bedre læring hos elevene i skolen.

Forskning og formidling

Som høghskolelektor har jeg i tillegg til å undervise, 20% FOU-tid i stillingen min. Mine FOU-arbeider er knyttet til sentrale norskdidaktiske temaer som er forankret i både lærerutdanning og skolen som praksisfelt. Sammen med kollega Marion Elisenberg rettet jeg også et undersøkende blikk mot egen undervisning i 2010-2012 da vi ønsket å kartlegge sammenhengen mellom studentenes tilstedeværelse i undervisningen og eksamensresultat. Arbeidet resulterte aldri i noen tellende publikasjon, men det dannet grunnlag for vår eksamensoppgave i høghskolepedagogikk. Arbeidet er kort beskrevet i vedlegg 2. Jeg har hovedsakelig utviklingsarbeider å vise til, men jeg arbeider systematisk med å få på plass fagfelleverderte forskningsartikler på publiseringsnivå (vedl.13). Jeg er opptatt av formidling av egen forskning og eget pedagogisk arbeid. Jeg er også opptatt av at vitenskapelig arbeid skal gjøres tilgjengelig for lærere i skolen og allmennheten for øvrig. Vedl.10 er eksempel på dette. Det er en refleksjonstekst om forskningsformidling ved folkebibliotekene i februar 2020.

Jeg er nå bidragsyter i to pågående antologiprosjekter. Den ene antologien omhandler overgangen fra barnetrinn til ungdomstrinn. Planlagt publisering er våren 2023. Den andre antologien er i startgropa. Den vil omhandle bærekraftig utvikling i barnehage og skole. Lærerutdanningsbarnehager og -skoler skal involveres i prosjektet. Redaktører for begge antologiene er Kari Spernes og Marianne Maugesten, og antologiene har bidragsytere fra flere fag i lærerutdanningene. Jeg er også bidragsyter i ELLA-prosjektet om grafiske romaner. Høsten 2021 bidro jeg med et kapittel i antologien *Fortellinger om bærekraftig utvikling. Perspektiver for norskfaget*. Kapitlet som jeg skrev sammen med Marion Elisenberg, har tittelen «Med barneleseren inn i en økokritisk lesepraksis». Felles for mine FOU-arbeider er det fagdidaktiske perspektivet. FOU-tiden bruker jeg til å utvikle min kompetanse og dermed styrke undervisningen. Vedl.13 gir en grundigere beskrivelse av mine FOU-arbeider.

Kollegasamarbeid

Meritteringsordningen skal ikke kun fremme individualistiske og personorienterte undervisningskulturer. Som søker skal jeg også vise hvordan har bidratt til utvikling av undervisning gjennom samarbeid med kollegaer (Sandvoll, Winka, & Allern, 2018). Jeg samarbeider med kollegaer i flere sammenhenger. Som trinnleder har jeg samarbeidet med flere kollegaer både om selve trinnlederfunksjonen, men også i utviklingen av utdanningen,

f.eks. profesjonsdager (vedl.3). Sammen med kollegaer har jeg i en årrekke arrangert leirskole til Bøkevangen for førsteårsstudentene i GLU5-10. I flere deltok jeg også sammen med kollegaer på den årlige studieturen til Schæffergården utenfor København der norskstudentene fikk delta på et kurs i dansk språk og kultur (vedl.1F).

Jeg er medlem av flere forskningsgrupper der vi bidrar til hverandres prosjekter gjennom presentasjoner og diskusjoner. I FOU-sammenheng vil jeg særlig løfte frem samarbeidet jeg har med Marion Elisenberg (vedl.14D). Jeg er nå også involvert i et pågående FOU-prosjekt med Kari Spernes. Samarbeid med kollegaer er viktig både for min trivsel og faglige utvikling.

Kontakten med kollegaer i praksisfeltet har jeg bevart i de årene jeg har arbeidet ved HiØ gjennom bl.a. arbeidet som trinnleder for 1. trinn i GLU5-10, gjennom samarbeid med praksislærere og gjennom arbeid med etter- og videreutdanning av lærere. Siktemålet har hele tiden vært å styrke profesjonskompetansen og de profesjonsfaglige aspektene ved lærerutdanningen. Oppsummert vil jeg si at jeg står for en samarbeids- og delingskultur, noe jeg mener uttalelsene fra andre også kan bekrefte.

Uttalelser og tilbakemeldinger fra andre

Alle emner der jeg er emneansvarlig har studentevalueringer. Evalueringene av emnene der jeg har hovedtyngden av min undervisning, viser at studentene er godt fornøyd med organisering, faglig innhold og med foreleserne. Siden jeg har vært med å utvikle disse emnene, skrevet emnebeskrivelsene og har vært med som fast underviser, samt er emneansvarlig, mener jeg det kan si noe om meg som underviser. Vedl.15 dokumenterer emneevalueringer, men også studenttilbakemeldinger som har kommet uoppfordret.

Vedlegget inneholder også refleksjoner omkring utdanningskvalitet og særlig høgskolens kvalitetssystem som jeg vender tilbake til for å reflektere over mine erfaringer slik at jeg kan videreutvikle min undervisning. Jeg prøver hele tiden å utvikle meg, justere og lytte til tilbakemeldinger fra både studenter og kollegaer. Jeg har også bedt om tilbakemeldinger på mitt arbeid fra kollegaer og ledere, blant annet min nærmeste leder (vedl.14A,14B,14D).

Bidrag til realisering av høgskolens strategiske mål som gjelder utdanningskvalitet

Som en sammenfatning av den pedagogiske mappen vil jeg forankre mappen i høgskolens strategiske plan for 2019-2022. Jeg vil spesielt trekke frem de tre hovedområdene *utdanning*, *forskning* og *formidling*. (Teksten om er kursivert er hentet fra strategisk plan).

- *Vi leverer framifrå samfunnsrelevante og profesjonsretta utdanningar.*

- Mitt bidrag er min kunnskap og mitt engasjement for litteratur, litteraturredidaktikk og litteraturformidling (vedl.6,7,8,9,10), samt mitt arbeid som trinnleder der jeg jobber for å sikre profesjonsretting og integrering mellom fag, didaktikk, pedagogikk og praksisopplæring i samarbeid med kollegaer (vedl.2,3).
- *Etter- og videreutdanningstilboda våre er vidareutvikla og har auka i omfang.*
 - Jeg har gjennom flere år bidratt med betydelig arbeid knyttet til kompetanseheving av lærere (vedl.1K,11,14C).
- *Studia våre er kjenneteikna av studentaktiv undervisning, god oppfølging og hyppige tilbakemeldingar undervegs i studiet.*
 - Vedl.12 dokumenterer mitt bidrag.
- *Studentane våre opplever måten vi bruker digitale læringsressursar og digitale undervisningsformer på som læringsfremjande.*
 - Jeg bruker digitale verktøy aktivt i undervisningen (vedl.4). Jeg har bidratt i utviklingen av det nettbaserte undervisningstilbudet (vedl.1G,5). Jeg deltok i søknadsarbeidet og kompetansehevingsløpet for DigiLU. Jeg arbeider selv for å holde meg oppdatert på det digitale feltet, jmf. spinoff-prosjektet «Digitalisering i begynneropplæringen» (vedl.1H).
- *Forskninga vår er samfunnsrelevant og profesjonsretta, og bidrar til å styrke utdanningane våre.*
 - Mine forsknings- og utviklingsarbeid er knyttet til sentrale norskdidaktiske temaer som forankres i både lærerutdanning og skolen som praksisfelt (vedl.13).
- *Tilsette frå alle fagavdelingar er meir synlege som fagekspertar i det offentlege rom.*
 - Februar 2020 hadde en kollega og jeg fire foredrag på folkebiblioteker i fylket. Det dreier seg om foredrag i skjæringspunktet mellom fagformidling og forskningsformidling. Å holde foredrag på folkebibliotekene bidrar til økt synlighet i det offentlige rom. Jeg deltar regelmessig på konferanser med presentasjoner (vedl.10, 13).

Avslutning og veien videre

Innledningsvis i mappen viste jeg til Sandvoll, Dørum og Solberg (2017) som hevder at «Forskning er det som gir anerkjennelse og uttelling» (Henkel, 2000 i Sandvoll, Dørum & Solberg, 2017, s. 286). Meritteringsordningen er derimot en anerkjennelse av undervisningskompetansen til de fagansatte. Intensjonen med ordningen er å belønne og gi inspirasjon til lærere for systematisk arbeid med utvikling av undervisning (Sandvoll, Winka,

& Allern, 2018, s. 246). Det er en anerkjennelse både av den daglige undervisningen jeg driver med ved lærerutdanningen og den praktiske undervisningskompetansen og erfaringen jeg har med meg fra praksisfeltet. En meritteringsordning gir dermed anerkjennelse på et individuelt nivå. En systematisk refleksjon over egen undervisningsvirksomhet, som en pedagogisk mappe er, vil i første omgang være nyttig for den enkeltes utvikling. I neste omgang kan dette bringes inn i den pedagogiske samtalen i en lokal kontekst, som en faggruppe eller et nettverk (Allern, 2011). Da løftes arbeidet fra et individuelt til et kollektivt nivå, og meritteringsordningen er egentlig mer interessant på et kollektivt nivå når det pedagogiske utviklingsarbeidet løftes frem på alle nivåer i virksomheten (Meld. St. 16, 2016–2017). Vi må dermed sørge for at meritteringsordningen ikke bare blir en individuell belønning, men at det blir en systematisk satsning på et kollektivt nivå. Det fulle potensialet i meritteringsordningen utnyttes først når ordningen også leder til organisasjonsutvikling.

For meg vil status som merittert underviser være en inspirasjon til videre arbeid. Jeg ønsker å bidra i et kollegialt nettverk der vi kan diskutere fagdidaktiske og pedagogiske problemstillinger, jobbe utforskende og problemløsende slik at vi kan fremme studentenes læring og utdanningskvalitet, kort sagt dele tanker og idéer om hva god undervisning *kan* og *bør* være. Jeg ser for meg at det pedagogiske kunnskapsnettverket som er etablert ved HiØ, PULS, kan arbeide kollegialt og institusjonsbyggende, der det overordnede målet må være å høyne kvaliteten på *all* undervisning ved HiØ.

Det å sette av tid til å reflektere og skriftliggjøre hvordan jeg ser på egen undervisning, har vært et *startpunkt* for videre arbeid og det har vært nyttig og stimulerende. Å gå grundig inn i egen tenkning og praksis har vært lærerikt samtidig som det har gitt meg nye idéer for pedagogisk utvikling fremover. I arbeidet med den pedagogiske mappen har jeg fått kombinere interessen for skjønnlitteratur med interessen for undervisning, og skrivingen har gitt meg større innsikt i både egen undervisningspraksis og eget fagsyn.

Referanser

- Allern, M. (2011). Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) i Norge Pedagogiske mapper som bidrag til pedagogisk diskurs. *Uniped. Tidsskrift for universitets- og høyskolepedagogikk*. Årgang 34, 3/2011, side 20–29.
- Allern, M. (2013). Pedagogiske mapper – en introduksjon. Notat utdelt på orientering om pedagogisk merittering i regi av HiØ.
- Alexander, R. (2000). *Culture & Pedagogy. International comparisons in primary Education*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Alexander, R. (2008). *Essays on pedagogy*. London: Routledge.
- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteratur i skolen?», *Norsklæreren*, 2/11, s. 17 ff.
- Aase, L. (2005a). Litterære samtaler. I: B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.). *Kultur møte i tekster. Litteraturredidaktiske perspektiv* (s. 106-124). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Aase, L. (2005b). *Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid*. I A.J. Aasen & S. Nome (Red.). *Det nye norskfaget*. (s. 35-47). Bergen: Fagbokforlaget.
- Blau, S. (2003). *The Literature Workshop: Teaching Texts and Their Readers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Christensen, H. & Seierstad Stokke, R. (Red.). (2015). *Samtalens didaktiske muligheter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Culler, J. (1975). *Structuralist Poetics: Structuralism, Linguistics, and the Study of Literature*. London: Routledge.
- Dysthe, O. (2000). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I Dysthe, O. (Red.). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Fodstad, L. A. & Myhre Thomassen, M. (2020). I litteraturlaboratoriet. Didaktisk praksis for litterær kompetanse. *Nordic Journal of Literary Research*, 6(1).
<https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2042>
- Gilje, Ø. (2017). *Læremidler og arbeidsformer i den digitale skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gourvennec, A. F. (2016). Litteraturfaglig praksis: Avgangselevs retrospektive blikk på arbeid med litterære tekster i videregående skole. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2(1). DOI: <https://doi.org/10.17585/njlr.v2.271>
- Gourvennec, A. F. (2017). «Det rister litt i hjernen»; En studie av møtet mellom høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis [Doktoravhandling]. Universitetet i Stavanger. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2466694>
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse. Innføring i litteraturredidaktikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hennig, Å. (2012). *Effektive lesere snakker sammen. Innføring i litterære samtaler*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hennig, Å. & Eriksen, K. (2021). *Opplevelse og utforskning. Litterære samtaler i praksis*. Oslo: Gyldendal.
- Hetmar V. (1996). *Litteraturpedagogik og elevfaglighed: Litteraturundervisning og elevernes litterære beredskab set fra en almenpædagogisk position* [Doktoravhandling]. Danmarks Lærerhøjskole, København).
- Hetmar, V. (1999). Elevfaglighed og tekstpedagogik. *Veje ind i skriftkulturen: Læsning og skrivning – læring og undervisning* 3(3), 29-44.
- Høgskolen i Østfold. Strategisk plan 2019-2022. Digitalt tilgjengelig er: <https://www.hiof.no/om/styringsdokumenter-rapporter/styringsdokumenter/strategisk-plan-2019-2022.html>

- Jahnke, I. (2016). *Digital Didactical Designs. Teaching and Learning in CrossActionSpaces*. New York: Routledge. Umeå: Umeå University Press.
- Nielsen, I. (2017). Hvordan gjennomføre litterære samtaler. Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger. Hentet herfra: <https://www.uis.no/nb/hvordan-gjennomfore-litteraere-samtaler>
- Meld. St. 16. (2016–2017). Kultur for kvalitet i høyere utdanning. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Mercer, N. & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), s. 12-21. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.001>
- Olsson, T. & Roxå, T. (2013). Assessing and rewarding excellent academic teachers for the benefit of an organization. *European Journal of Higher Education*, 3(1), 40–61.
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i endringstid: norsk på ungdomstrinnet: å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster: fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Penne, S. (2013). Skjønnlitteratur i skolen i et literacy-perspektiv. I Skjelbred, D. & Veum, A. (Red.). *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm.
- Postholm, M. B. (Red.). (2012). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Rødnes, A.-K. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge* 8(1):5. DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Sandvoll, R., Dørum, K. & Solberg, M. (2017). Vitenskapelig ansattes refleksjoner om utvikling av egen undervisning. *Uniped Tidsskrift for universitets- og høgskolepedagogikk*. Årgang 40, NR. 4-2017, S. 284–298. DOI: <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1893-8981-2017-04-02>
- Sandvoll, R. Winka, K. & Allern, M. (2018). Merittering som vitenskapelig tilnærming til undervisning. *Uniped Tidsskrift for universitets- og høgskolepedagogikk*. Årgang 41, NR. 3-2018, s. 246–258. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-03-06>
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaftun, A., & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Skarøhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning – teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Steffensen, B. (2005). *Når barn leser fiktion: grundlaget for den nye litteraturpedagogik*. København, Akademisk forlag.
- Sæther, V. & Melvold, A. (2020). *Temainnganger til norskfaget. En verktøykasse for klasserommet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Torell, Ö. (Red.), von Bonsdorff, M., Bäckmann, S. & Gontjarova, O. (2002). *Hur gör man en litteraturläsare. Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Härnösand: Mitthögskolan.
- Tønnessen, E. S. (2007). Litterær lesekompetanse – for elever og lærere. I: Lillesvangstu, M., Tønnessen, E. S. & Dahl-Larsson, H. (Red.). *Inn i teksten – ut i livet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- UHR (2022). Nasjonale veiledende retningslinjer for UH-pedagogisk basiskompetanse. Digitalt tilgjengelig her: <https://www.uhr.no/temasider/karrieropolitikk-og-merittering/nasjonale-veiledende-retningslinjer-for-uh-pedagogisk-basiskompetanse/>
- Ulland, G. (2016). Litteratursamtalens dannelsingspotensial. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk Og Kritikk*, 2(3). <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.270>
- Vygotskij, L. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal.

Oversikt over vedlegg som er levert til sakkyndig utvalg

Vedlegg 1: Pedagogisk CV – inkludert vitnemål, kursbevis, bekreftelse osv.

Vedlegg nr.	Hva?
1A	CV til pedagogisk merittering
1B	Arbeidsavtale fra HiØ (obligatorisk vedlegg)
1C	Vitnemål for Master i nordisk litteratur, Universitetet i Oslo
1D	Karakterutskrift fra Basisstudium i høgskolepedagogikk, HiØ (obligatorisk vedlegg)
1E	Resultater fra Vitnemålsportalen. Inneholder blant annet karakterutskrift for Digitale verktøy og medier i fleksibel og nettbasert utdanning, HiØ (obligatorisk vedlegg)
1F	Kurs i dansk språk, kultur, litteratur og samfunnsliv. Kursbevis fra Per Ivar Vaagland og Aja Bugge, Fondet for dansk-norsk samarbeid, med min kommentar.
1G	Bekreftelse fra dosent i norsk og leder for norskseksjonen, Arnstein Hjelde
1H	Kursbevis fra Digitalisering i lærerutdanningene (DigiLU) fra Josef Thingnes og Ilka Nagel, prosjektledelse
1I	Oversikt over studiepoengsgivende kurs jeg har undervist
1J	Oversikt over ulike faglige temaer jeg har undervist i – et utvalg
1K	Oversikt over videreutdanninger og etterutdanningskurs jeg arbeidet med i perioden 2008-2022

Vedlegg 2-13: Pedagogiske utviklingsarbeid

2	Refleksjonstekst fra arbeidet som trinnleder for 1. trinn i grunnskolelærerutdanningen 5-10 fra 2011 til dags dato
3	Utvikling av emnebeskrivelser og annet institusjonsbyggende arbeid
4	Dokumentasjon på pedagogisk bruk av læringsplattformen Canvas
5	Refleksjonstekst om arbeidet med å digitalisere emnet Norsk/nordisk dramatisk litteratur (15 stp.) i Norsk påbyggingsstudium (30 stp.)
6	Refleksjonstekst om det faglige innholdet i emnet Norsk/nordisk dramatisk litteratur (15 stp.) i Norsk påbyggingsstudium (30 stp.)

7	Litteraturredidaktisk refleksjonstekst om arbeidskravet «Meg selv som leser» i emnet Barnelitteratur, leseopplæring og munnlegheit
8	Litteraturredidaktisk refleksjonstekst om bruk av «tenkepauser» som didaktisk grep i litteraturundervisningen
9	Skjønnlitteraturens bidrag i emnet Flerkulturell pedagogikk, et orienteringskart
10	Refleksjonstekst om forskningsformidling på folkebibliotekene våren 2020
11	Refleksjonstekst om arbeid med etter- og videreutdanning av lærere grunnskolen i forbindelse med kunnskapsdepartementets nasjonale satsing for lesing
12	Dokumentasjon på tilbakemelding, veiledning og vurdering for læring
13	Dokumentasjon på forskning og formidling

Vedlegg 14: Uttalelser fra ledelse, kollegaer og andre

14A	Begrunnet anbefalingsbrev fra nærmeste leder, Cecilia Alvstad, instituttleder for Institutt for språk, litteratur og kultur (obligatorisk vedlegg)
14B	Anbefaling fra Lin Ramberg, programleder for Master i grunnskolelærerutdanning 1-7 og 5-10
14C	Attest fra Morten Skaug, avdelingsdirektør ved HiØ VIDERE (2008-2011)
14D	Anbefaling fra høgskolelektor i norsk, Marion Elisenberg

Vedlegg 15: Dokumentasjon på evaluering av min undervisning

En sammenstilling av vedleggene og kriteriene for pedagogisk merittering

Vurderingskriterier for pedagogisk merittering

- En merittert underviser har fokus på studentenes læring, viser utvikling over tid, har en forskende/vitenskapelig tilnærming og viser en kollegial holdning og praksis.

Minimumskrav

Det stilles følgende minimumskrav til en merittert underviser

- Minimumskompetanse: Det forutsettes at søkeren kan dokumentere pedagogisk basiskompetanse gjennom deltakelse i studiet Praktisk høgskolepedagogikk og digitale undervisningsformer eller tilsvarende.
 - Vedleggene 1D og 1E dokumenterer dette.
- Minimumserfaring: Søker har vært ansatt ved universitet/høgskole i minimum fem år, hvorav tre år ved Høgskolen i Østfold, og har omfattende undervisningserfaring.
 - Vedleggene 1B, 1I, 1J og 1K dokumenterer dette.

Utfyllende krav

I tillegg stiller høgskolen følgende krav til en merittert underviser:

1. Fokus på studentenes læring

- Søkeren viser tydelig fokus på studentenes læring og deres læringsmiljø i sin samlede undervisningsvirksomhet.
 - Vedleggene 12 og 15 dokumenterer dette.
- Søkerens undervisning bygger på en faglig reflektert forståelse av sammenhengen mellom læringsutbytte, undervisningsform og vurderingsformer.
 - Vedleggene 6, 7, 8 og 12 dokumenterer dette.
- Søkeren har et tydelig og faglig begrunnet grunnsyn på undervisning og læring.
 - Vedleggene 7 og 8 dokumenterer dette.
- Søkeren kan vise til god studentkontakt og bruk av tilbakemeldinger fra studentene til systematisk utvikling av undervisningen.
 - Vedlegg 15 dokumenterer dette.

2. Utvikling over tid

- Søkeren har over tid videreutviklet undervisningens form og innhold systematisk for best mulig å støtte og bidra til studenters læring.
 - Vedleggene 1J, 2, 3, 7 og 8 dokumenterer dette.
- Søker har gjennomført prosjekter for å videreutvikle egen praksis og utdanningsfaglige kompetanse.
 - Vedleggene 1G, 1H, 2, 5 og 6 dokumenterer dette.
- Søkeren har ideer om videre utvikling av undervisningspraksis i sitt eget fagmiljø.
 - Vedleggene 4 og 5 dokumenterer dette.

3. Forskende/vitenskapelig tilnærming

- Søkeren viser en forskende og vitenskapelig tilnærming til egen undervisningspraksis for å undersøke hvordan man best støtter og bidrar til studenters læring.
 - Vedleggene 6, 7, 8 og 9 dokumenterer dette.
- Søkeren driver forskningsbasert undervisning ved at faglig innhold er basert på oppdatert og aktuell forskning/kunstnerisk utviklingsarbeid og studentenes læringsarbeid inkluderer forskningsbaserte metoder.

- Vedleggene 6, 9 og 11 dokumenterer dette.
- Søkeren reflekterer over og vurderer egen undervisningsvirksomhet i lys av universitets- og høgskolepedagogisk og fagdidaktisk teori og kunnskap.
 - Vedleggene 6, 7, 8 og 11 dokumenterer dette.
- Søkeren anvender høgskolens kvalitetssystem aktivt for å videreutvikle undervisningen.
 - Vedlegg 15 dokumenterer dette.

4. Kollegial holdning og praksis

- Søkeren bidrar til å utvikle utdanningskvaliteten ved å dele erfaringer og samhandle konstruktivt med studenter, kollegaer og andre.
 - Vedleggene 2, 3 og 14D dokumenterer dette.
- Søkeren dokumenterer sine erfaringer og deler dem ved å publisere og delta på konferanser med relevant innhold.
 - Vedleggene 2, 10 og 13 dokumenterer dette.
- Søkeren bidrar til å realisere høgskolens strategiske mål når det gjelder så vel utdanningskvalitet som kvalifisert bruk av digitale verktøy og medier i undervisning og utdanning.
 - Vedleggene 1G, 1H, 2, 4 og 6 dokumenterer dette.
- Søkeren har ideer om hvordan hen kan bidra til videreutvikling utdanningskvaliteten i samarbeid med andre.
 - Vedleggene 2 og 3 dokumenterer dette.
- Søkeren har initiert eller ledet prosjekter som gjelder pedagogisk utviklingsarbeid, samarbeid eller forskning/kunstnerisk utviklingsarbeid knyttet til utdanningen og undervisningen.
 - Vedlegg 2 dokumenterer dette.