

Søknad om pedagogisk merittering

Pedagogisk mappe

Ingebjørg Mellegård

Høgskolen i Østfold

Avdeling for økonomi, språk og samfunnsfag

01.06.2020



Innholdsfortegnelse

| | |
|---|----|
| Innledning | 3 |
| Hvorfor søker jeg? | 3 |
| Undervisningshistorie | 3 |
| Undervisningsfilosofi – mitt pedagogiske grunnsyn | 5 |
| Dokumentasjon av pedagogisk utviklingsarbeid | 6 |
| Kursmodell for etterutdanning | 6 |
| Studieplaner for videreutdanning | 7 |
| Læreres kunnskapskultur | 7 |
| Vurdering og eksamensform | 8 |
| Digital undervisning og kompetanse | 9 |
| Internasjonalisering av etterutdanning | 10 |
| Refleksjon over egen kompetanse og undervisningspraksis | 11 |
| Kunnskapsloop | 11 |
| Språklæring | 11 |
| Evaluering av videreutdanningsstudiene | 11 |
| Forskning og formidling | 12 |
| Samspill med kolleger | 12 |
| Avsluttende kommentarer og veien videre | 13 |
| Referanser | 14 |
| Oversikt over vedlegg til Pedagogisk mappe | 16 |

Innledning

Jeg har alltid vært glad i å undervise i engelsk, men etter alt jeg lærte på studiet, føler jeg meg tryggere, har en større "idé-bank" og en sterkere selvfølelse som engelsklærer.

(Anne)

Læreres læring er grunnsteinen i mitt pedagogiske arbeid. Å undervise og veilede lærere som tar etter- og videreutdanning i engelsk og se at de blir trygge engelskbrukere, tar i bruk nye undervisningsmetoder og identifiserer seg som engelsklærere, utgjør drivkraften i videreutvikling av min egen profesjonsutøvelse. Min oppgave som etter- og videreutdanner er brobygging mellom teorien og praksisfeltet slik at lærerne kan bygge en kunnskapspraksis ut ifra samspillet mellom forskningsbasert kunnskap og egen undervisningspraksis. Bare slik kan videreutdanningsstudier virkelig bli *videre utdanning*.

Det ligger et tydelig samfunnsoppdrag i etter- og videreutdanning av lærere. I etterkant av skolereformen *Kunnskapsløftet* i 2006 etablerte utdanningsmyndighetene kompetanseutviklingsstrategien *Kompetanse for kvalitet* i 2009. Siden da har utvikling og gjennomføring av etter- og videreutdanningstilbud for lærere i engelsk vært «min pedagogiske lidenskap».

Her presenteres mitt grunnlag for å søke om å bli merittert underviser ved HiØ. Denne pedagogiske mappen er strukturert i underkapitler slik at mitt pedagogiske utviklingsarbeid kommer tydelig fram. Dokumentasjonen i vedleggene er valgt ut slik at både bredde og dybde i mitt pedagogiske arbeid gjenspeiles. Jeg er innforstått med at det er mitt pedagogiske utviklingsarbeid etter oppnådd førstekompetanse (2014) som skal vurderes, men på noen punkter har det vært nødvendig å trekke lengre linjer.

Hvorfor søker jeg?

Min motivasjon for å søke om pedagogisk merittering ligger både på institusjonsnivå og det personlige planet. Med stortingsmeldingen *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* etablerer regjeringen pedagogisk merittering som et stimuli for å heve utdanningskvaliteten (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017). Dette er en invitasjon til å løfte fram det gode undervisningsarbeidet fagansatte utfører. Jeg tror synliggjøringen av mitt pedagogiske arbeid og min kompetanse vil være et godt bidrag til HiØs utdanningskvalitet. Denne søknaden viser helheten og de lange linjene i mitt pedagogiske arbeid.

Undervisningshistorie

Min undervisningshistorie i høyere utdanning starter i 2002 da jeg ble ansatt i deltidsstilling i engelsk språk og språkdidaktikk ved Avdeling for lærerutdanning. Denne kan ikke sees isolert fra min tidligere yrkesbakgrunn. Nesten 20 år som lærer har gitt meg solid kunnskap om norsk skole og hva læreryrket innebærer. Min erfaring fra klasserommet spenner over hele skoleløpet: barnetrinn og ungdomstrinn i grunnskolen ved fådelt og kombinert barne- og ungdomsskole og yrkesfaglig og studiespesialiserende program i videregående opplæring ved både yrkesfaglig skole og kombinert yrkes- og allmennfaglig skole. Da jeg startet i høyere utdanning, erfarte jeg umiddelbart at min skolebakgrunn var en solid ballast som ga høy legitimitet i møte med studentene.

De første årene ved HiØ ser jeg som en viktig fase av mitt karriereløp. Undervisning innenfor grunnutdanning, videreutdanning og PPU med tilhørende administrative oppgaver ga god innsikt i UH-sektoren. Utvikling av studieplaner rettet mot ulike målgrupper ga en bevisstgjøring av både innhold og metodisk tilnærming, og jeg ble gitt stort ansvar og frihet til å utvikle de ulike studietilbudene.

Etter noen år gjorde jeg et veivalg; økt etterspørsel av min kompetanse innenfor etter- og videreutdanning åpnet muligheten for å innrette mitt pedagogiske arbeid primært mot kompetanseheving av lærere. De siste 12 årene har således gitt meg mulighet til fordypning og utvikling av en spesialkompetanse som *etter- og videreutdanner*.

Jeg har vært involvert i ulike nasjonale kompetansestrategier. *Kompetansereformen K2000* (2000-2003) innebar nye videreutdanningstilbud, og jeg tok del i å utforme studieplaner for engelsk. Med innføringen av *Kunnskapsløftet* i 2006 initierte Utdannings- og forskningsdepartementet *Kompetanse for utvikling* (2005-2008), og i denne sammenheng utviklet jeg en kursmodell for etterutdanning. Denne strategien ble videreført i *Kompetanse for kvalitet* i 2009, og fra da av har jeg ledet arbeidet med å utvikle planer og gjennomføre videreutdanningsstudier for lærere i engelsk. Utvikling av slike styringsdokumenter både krever og gir kompetanse; de former den pedagogiske tilnærmingen av utdanningen og krever besittelse av et tydelig pedagogisk grunnsyn.

Lærere stiller store krav til kompetansehevingstilbud; de ønsker seg gjerne «oppskrifter» på undervisningsopplegg de umiddelbart kan bruke. Som etter- og videreutdanner er min målsetning å bevege lærerne fra en «aktivitetsbasert» undervisning til en kunnskapspraksis der læringsaktivitetene begrunnes i teori. Det er dette som gjør læreren til en profesjonell yrkesutøver. Dette grunnsynet er fundamentet i min pedagogiske praksis og i utviklingen av studieplaner.

Videreutdanningsstudier krever god digital kompetanse da disse studiene tilbys som delvis nettbaserte. I sin tid var engelsk ett av de første fagene ved HiØ som tok i bruk LMS. Jeg har bygget min digitale kompetanse gjennom alle disse årene ved å delta på kurs, ta studiepoengsgivende utdanning, delta i interne kompetansehevingsprogram og prøve ut og erfare sammen med kolleger. Min digitale kompetanse er i kontinuerlig utvikling.

I 2014 ble jeg førstelektor i engelsk språk og språkdidaktikk. I rapporten fra sakkyndig utvalg framheves den systematiske utviklingen av mitt arbeid over lang tid, både pedagogisk og forskningsmessig. Førstelektorkompetanse gir mulighet for nye arbeidsoppgaver og større utfordringer. Jeg veileder masterstudenter på MFRISK (Master fremmedspråk i skolen) ved HiØ, sensurerer masteroppgaver og er med i sakkyndige komiteer ved ulike UH-institusjoner. Slike arbeidsoppgaver utvikler egen kompetanse.

Mitt FoU-arbeid har utviklet seg parallelt med undervisningsoppgavene. Interaksjonen mellom forskning og undervisning gir ny kunnskap om og dypere forståelse av egen undervisningspraksis. Min forskning er knyttet til læreres læring (Vedlegg 6), deres læreplanforståelse (Mellegård & Pettersen, 2012, 2016), kunnskapskultur (Vedlegg 5) og det å være etter- og videreutdanner (Vedlegg 6). Min rolle som forsker er å ta et skritt videre fra der hvor forskningen i feltet til enhver tid står; i min rolle som underviser ligger en anvendelse av forskningen for å ta et skritt videre som profesjonsutøver og kontinuerlig bidra til heving av kvaliteten i studietilbudene. Slik blir forskning på min egen undervisningspraksis «motoren» for å søke og ta i bruk ny kunnskap som igjen genererer nye forskningsprosjekt.

Undervisningsfilosofi – mitt pedagogiske grunnsyn

Mitt pedagogiske grunnsyn har utviklet seg over tid i samsvar med min egen kunnskapsutvikling. Jeg identifiserer meg med et sosiokulturelt læringssyn som igjen bygger på et konstruktivistisk syn på læring. Jeg støtter meg på Dysthes beskrivelse om at læring er situert, grunnleggende sosial, distribuert, mediert, deltaking i praksisfellesskap og at språket er sentralt i læringsprosesser (2001). Videre inkluderer jeg motivasjon, læringens drivkraft (Illeris, 2006), og affektive faktorer (Hedge, 2000), det emosjonelle aspektet ved læring. Språklæring handler også om identitetstilknytning til det nye språket.

Læreres læring er sentralt i min undervisningsfilosofi. Stortingsmeldingen *Kultur for læring* framhever at «lærere må ha endrings- og utviklingskompetanse for å kunne reflektere over og endre egen undervisningspraksis» (Utdannings-/forskningsdepartementet, 2003-2004, s. 94). Jeg ser det slik at nøkkelen til utviklingskompetanse ligger i samspillet mellom teori og praksis. Min erfaring viser at lærere ofte ser teori og praksis i et dikotomisk perspektiv; Kvernbekk (2001) uttaler at lærere ser på erfaring som en betingelse for god undervisning mens teori ikke anses som en slik betingelse. Jeg anvender Ertsås & Irgens (2012) sin teoriforståelse; de redefinerer teoribegrepet til *teoretisering*, en gradering av teori. Yrkesutøveren beveger seg fra svak til sterk teori langs et kontinuum, fra den uuttalte teorien som ligger i all praksis, til teori som yrkesutøveren kan verbalisere mer eksplisitt og sist, til sterk teori, metateori, et redskap for kritisk å undersøke egen praksis. I min undervisning tilrettelegger jeg for arbeidsformer og arbeidsoppgaver der lærerne møter ulik grad av teori for å øves i å begrunne sin undervisningspraksis.

Refleksjon er et viktig verktøy i min undervisning. Her skiller jeg mellom *beskrivende* og *kritisk* refleksjon; det er den kritiske refleksjonen som fører til utvikling, dvs. å gå fra beskrivelse av *hvordan* noe gjøres til *hva* og *hvorfor* (Ho & Richards, 1993). Larrivee (2000) definerer refleksjon som en personlig oppdagelses- og bevisstgjøringsprosess der yrkesutøveren kritisk undersøker både sin faglig kompetanse og sitt personlige læringssyn. Farrell (2013) anerkjenner refleksjon som nødvendig for å identifisere handlingsmønstre i sin yrkesutøvelse. I min undervisningspraksis kombineres disse kvalitetene av refleksjon som Larrivee og Farrell framhever; da kan hensikten med refleksjon oppnås slik Boud uttrykker det: «a process of turning experience into learning» (2001, s. 10). Jeg mener at kritisk refleksjon er en ferdighet som må øves over tid. Dette «treningsprogrammet» starter jeg med fra første stund i videreutdanningen, og den fortsetter gjennom hele studieløpet, fra enkle refleksjoner i fellesskap til mer utfordrende og selvstendige refleksjonsoppgaver.

I arbeidet med å utvikle gode videreutdanningstilbud benytter jeg Foords (2009) modell, *The five circles model*, bestående av fem konsentriske sirkler. Læreren, *Me*, utgjør den innerste sirkelen; deretter følger *Me and my students*, *Me and my colleagues*, *Me and my school* og *Me and my profession*. Foords modell tydeliggjør relasjonene en lærer står i og er et nyttig verktøy for å oppnå god progresjon både i og mellom studietilbudene.

Dokumentasjon av pedagogisk utviklingsarbeid

Etter- og videreutdanning av lærere i engelsk

Etter- og videreutdanning utgjør kjernen i mitt pedagogiske arbeid; gjennom mange års utviklingsarbeid har jeg opparbeidet en spesialkompetanse som dette feltet krever. Her vil jeg vise flere utviklingsarbeid som gir innblikk i denne kompetansen.

Kursmodell for etterutdanning

Med skolereformen *Kunnskapsløftet* i 2006 erfarte HiØ stor etterspørsel om etterutdanning i engelsk, og jeg utviklet en kursmodell. Siden da har jeg hatt ansvar for gjennomføring av et stort antall slike etterutdanningskurs, og kursmodellen er i kontinuerlig utvikling.

Etterutdanningskurs må ha et solid rammeverk for å gi godt læringsutbytte. Min kursmodell bygger på Desimones (2009) forskning om avgjørende faktorer for vellykket etterutdanning. Innholdet er mest avgjørende, både faglig og fagdidaktisk. Aktive læringsformer og tydelig koherens mellom lærernes pedagogiske fundament og ny kunnskap er vesentlig; etterutdanningen må strekke seg over tid, og sist påpekes deltakelse av flere lærere fra samme skole. Disse forskningsbaserte rammefaktorene er byggesteiner for meg i utviklingen av etterutdanningskurs, og jeg erfarer at de legger grunnlaget for et profesjonsfellesskap hvor lærerne selv kan fortsette å utvikle sin undervisningspraksis. Profesjonsfellesskapet understrekes i stortingsmeldingen *Kvalitet i skolen*: «Et profesjonsfellesskap er avgjørende for å utvikle og forvalte lærernes kompetanse og kunnskapsressurser» (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 42).

Kursmodellen slik den framstår i dag, har følgende komponenter:

- formøte med rektorer og kommunens pedagogiske ledelse for å sikre en felles forståelse av etterutdanningen
- fellessamlinger for deltakerne hvor utvalgte aspekt i engelskopplæringen presenteres gjennom modellering av språklæringsaktiviteter og begrunnes i teori og læreplan
- deltakernes utprøving av nye undervisningsmetoder med egne elever
- gruppesamlinger hvor deltakerne presenterer sine undervisningsopplegg med veiledning (enten face-to-face eller digitalt)
- gruppesamlinger i form av «book café» hvor anvendelse av autentisk engelsk barnelitteratur drøftes
- mulighet for individuell veiledning (digitalt)

Innholdet i etterutdanningskursene varierer avhengig av bestillingen fra kommunene. Min erfaring er at jeg ofte må veilede kommunene i sin bestilling for å skape et helhetlig etterutdanningskurs som profilerer en tydelig kompetanse i faget i tråd med *Læreplan i engelsk*.

I forbindelse med min førstekompetansesøknad skrev jeg en dokumentasjons- og refleksjonstekst som gjenspeiler mitt pedagogiske fundament innenfor etterutdanning. Denne teksten har jeg inkludert som ett av vedleggene fordi den i ettertid har blitt et arbeidsverktøy (Vedlegg 4). Jeg vender stadig tilbake til denne teksten for å hente inspirasjon og reflektere over tidligere erfaringer; slik er denne teksten *om* eget arbeid blitt en dynamisk pådriver *i* eget arbeid.

Studieplaner for videreutdanning

Mitt arbeid med å utvikle og gjennomføre videreutdanningsstudier i engelsk har pågått siden jeg ble ansatt ved HiØ. Jeg bidro sterkt i HiØs søknadsprosess om videreutdanningsstudier innenfor den nasjonale strategien *Kompetanse for kvalitet* (KfK) i 2009. Som eneste institusjon i Norge ble HiØ tildelt videreutdanningsstudier for både Engelsk 1 (30stp) og Engelsk 2 (60 stp); dette tar jeg som et bevis på å besitte god fagkompetanse. Utvikling av studieplaner er et krevende arbeid som fordrer høy kompetanse, både faglig og fagdidaktisk. Jeg ledet arbeidet med å utvikle studieplaner for disse videreutdanningsstudiene og senere revisjoner i henhold til Utdanningsdirektoratets retningslinjer. Her brukes studieplanen med emneplaner for Engelsk 1, 1.-7. trinn, sist revidert i 2019 i henhold til Fagfornyelsen, som eksempel (Vedlegg 3).

Lærere som tar videreutdanning, kommer med solid pedagogisk kompetanse og undervisningserfaring. I utvikling av studieplaner/emneplaner har jeg vært bevisst på at deres bakgrunn og kompetanse trekkes aktivt inn i videreutdanningen og møtes med respekt. I studieplanene vises dette både i valgt innhold, arbeidsform og oppgaver. I min undervisning er jeg bevisst på en helhetstenkning: «inn og ut av» faginnholdet, læreplan, teori, fagdidaktikk og lærernes erfaringer. Slik knyttes teori og praksis sammen, og lærerne ser relevansen av ny kunnskap inn i sin profesjonsutøvelse slik at de kan utvikle en kunnskapspraksis (Flognfeldt & Mellegård, 2017).

Studieplaner må ha en god progresjon, både faglig og i arbeidsformer. I Engelsk 1 i høstsemesteret vektlegges lærerens språkkompetanse gjennom funksjonell grammatikk, prosessorientert skriving, fonetikk, intonasjon og muntlige aktiviteter som samtidig er modellerende for lærernes egen undervisning. Vårsemesteret gir fordypning i de grunnleggende ferdighetene som knyttes til et større utviklingsprosjekt lærerne gjennomfører.

Obligatoriske arbeidsoppgaver knytter de ulike innholdskomponentene i studiet sammen slik at ny kunnskap utvikles til den nødvendige kompetansen engelsklæreren trenger. Lærerne prøver kontinuerlig ut nye språklæringsmetoder i sine klasserom, de presenterer nyervervet kunnskap for sine kolleger, de analyserer lærebøker og digitale ressurser for å nevne noen eksempler. Dette deler og drøfter de med medstudenter, får øvelse i begrunnelse og utvikler samtidig fagspråket på engelsk. I denne helhetlige læringsprosessen kommer det sosiokulturelle læringssynet tydelig fram (Dysthe, 2001).

Læreres kunnskapskultur

Utvikling av læreres kunnskapskultur opptar meg; lærere oppgir muntlig erfaringsutveksling med kollegaer som viktigste kunnskapskilde (Jensen, 2008). Jeg finner det urovekkende at lærere primært søker erfaringsbasert kunnskap. Derfor inngår det fra første stund i studiene oppgaver som øver lærerne i å begrunne sin undervisningspraksis i faglitteratur og teori.

Som del av Engelsk 1, både i høst- og vårsemesteret, gjennomfører lærerne større utviklingsprosjekt knyttet til henholdsvis *Teaching vocabulary* og *Reading in the English classroom*. Hensikten er mangefasettert: læreren tilegner seg dybdekunnskap innenfor sentrale områder i språkopplæringen, arbeider med temaene over lengre tid, prøver ut ny kunnskap og metodikk i klasserommet, reflekterer kritisk over egen undervisningspraksis i lys av gradert teori og gir en presentasjon for kolleger ved egen arbeidsplass. Underveis drøfter de sine utviklingsprosjekt med hverandre med vekt på øving i begrunnelse. Gjennom hele prosessen skriver lærerne en arbeidslogg hvor de reflekterer over og begrunner sine valg. I tillegg skal lærerne intervju noen elever om deres læringsstrategier og læringsutbytte. Lærerne oppfordres til å involvere sine kolleger i

utviklingsprosjektet og slik dele sin kunnskap ved å modellere god språkopplæring. Munthe & Postholm fremhever slike helhetlige og studentaktive læringsprosesser innenfor trygge fellesskap over tid for at læring skal kunne optimaliseres (2012). Jeg imponeres over lærernes arbeid; det er tydelig at denne studentaktive arbeidsformen hvor «alt henger sammen» gir godt læringsutbytte. Utviklingsprosjektene gir lærerne muligheten til å styre sin egen læringsprosess, og dette er avgjørende for at de ser realistisk på egne muligheter og samtidig erfarer behovet for utvikling (Skandsen & Stranden, 2008).

Som nevnt inngår en samling for kolleger og administrasjon ved lærerens arbeidsplass i utviklingsarbeidene. Dette handler om profesjonelle læringsfellesskap og utvikling av læreres kunnskapskultur. Her deler læreren nyervervet forskningsbasert kunnskap, hvordan den har blitt prøvd ut i eget klasserom og leder en fagsamtale med kolleger. Denne kunnskapsdelingen er noe langt mer enn «tips og ideer» til undervisningen. Arbeidskravet gir klare retningslinjer for hvordan kunnskapsdelingen skal foregå. Kvaliteten på fagsamtalen er avgjørende for kunnskapsutviklingen; fagsamtalen må ha en utforskende tilnærming (Helstad, 2014).

Sammen med en kollega som underviser i matematikk innenfor KfK og har et tilsvarende arbeidskrav, gjennomførte jeg et forskningsprosjekt på denne formen for kunnskapsdeling (Vedlegg 5). Resultatene fra studien viser at slike læringsfellesskap der ny og forskningsbasert kunnskap deles, utløser den gode fagsamtalen. Lærerne erfarer kunnskapsdelingen som en helhetlig læringsprosess og uttrykker at den representerer noe nytt og løfter samtalen til et høyere nivå. Vår studie konkluderer med at «i videreutdanningsstudier må det legges til rette for at lærerens helhetlige profesjonsutøvelse som både *kunnskapsformidler* og *kunnskapsdeler* kan utvikles» (Maugesten & Mellegård, 2015, s. 18). Denne studien bidro til at Utdanningsdirektoratet innførte *kunnskapsdeling* som obligatorisk arbeidskrav i alle KfK-studiene. Slik bidro vår forskning på egen praksis til å utvikle utdanningskvaliteten av videreutdanningsstudier på nasjonalt nivå.

Vurdering og eksamensform

Jeg har alltid vært opptatt av at eksamen skal være en læringsarena i seg selv hvor studenten viser anvendelsen av sin kunnskap, sin kompetanse. Som eksempel vil jeg trekke fram muntlig eksamen ved slutten av Engelsk 1. Jeg har ledet utviklingen av denne eksamensformen over lang tid. Justeringer har kontinuerlig blitt gjort etter erfaringer og tilbakemeldinger fra studenter og sensorer. Ifølge emneplanen er eksamen en prøve både i studentens kunnskap om lærestoffet og evne til å kommunisere på idiomatisk engelsk. Eksamen gjennomføres i grupper på tre med individuell vurdering. Formatet er en fagsamtale mellom engelsklærere. Dette gir en formell setting hvor den profesjonelle yrkesutøveren drøfter et gitt tema med sine kolleger. Temaene, tre-fire, bekjentgjøres for studentene ei uke før eksamen slik at de kan forberede seg målrettet til fagsamtalen som krever at de inkluderer læreplan, teori, faglitteratur, utviklingsarbeid og undervisningserfaring, i den grad de mener det er relevant for temaet. På eksamen får gruppa tildelt ett av temaene, og de har ansvaret for å drive fagsamtalen framover. Mitt ansvar som eksaminator er å påse at ingen dominerer samtalen og at hver student deltar tilstrekkelig for å kunne bli vurdert. Fagsamtalen varer i ca. 45 minutter.

Jeg ser at denne eksamensformen gir grunnlag for å vurdere studentens helhetlige kompetanse. Studenten kommuniserer med kolleger; de er likestilte. I et språkfag er det essensielt å finne en eksamensform der studentens språklige og kommunikative ferdigheter kommer fram så

naturlig som mulig. For studentene er dette en ny eksamensform; de er spente på forhånd, men uttrykker stor tilfredshet i etterkant.

Temaene som gis er avgjørende for å generere den gode fagsamtalen; ett eksempel fra årets eksamen er *Connecting the basic skills Being able to read and Being able to express oneself in writing*. En slik vid oppgave krever avgrensning der studentene må vise anvendelse av relevant kunnskap og begrunne sine argumenter. Eksamen blir dermed ikke retrospektiv der semesteret slutter men tvinger studentene til å ta et skritt videre og vise sin kompetanse. Jeg mener denne eksamensformen bidrar til å dyktiggjøre dem til å bli ressurspersoner ved sine skoler; slik blir eksamen en forlengelse av utvikling av læreres kunnskapskultur.

Digital undervisning og kompetanse

Videreutdanningsstudiene kategoriseres som *blended courses*; de er delvis organisert som fysiske samlinger og delvis nettbasert hvor høgskolens læringsplattform, *Canvas*, benyttes. I samspillet mellom det fysiske og det digitale klasserommet er det avgjørende å utnytte begge unike kvaliteter slik at de komplementerer hverandre og sammen gir et optimalt læringsmiljø. For meg har kunnskap om og utvikling av det digitale klasserommet vært en kontinuerlig og parallell prosess med utviklingen av videreutdanningsstudiene. Både studiet gjennom PULS (Vedlegg 1) og DigiLU (Vedlegg 2) har utfordret meg til videreutvikling i pedagogisk bruk av digitale verktøy.

I *blended courses* er læringsplattformen helt sentral, og jeg er svært opptatt av at det digitale klasserommet må ha en pedagogisk struktur som støtter studentenes læringsarbeid. Læringsplattformen kommer lett i skyggen av andre digitale verktøy; jeg mener det pedagogiske perspektivet ved denne må få større oppmerksomhet. Det digitale klasserommet er dynamisk; nye verktøy tas i bruk underveis, men de skal ikke ta overhånd. De skal anvendes der de bidrar med sin *added value* og gir variasjon i læringsarbeidet. Kontinuerlig utprøving sammen med studentenes tilbakemeldinger har gitt fruktbar utvikling over tid. Grunnstrukturen i mitt digitale klasserom følger semesterplanen med samlinger og selvstudium; dette gjør det enkelt for studentene å finne informasjon, hente ut læringsressurser før og etter de fysiske samlingene, levere arbeidskrav og motta tilbakemeldinger. Studentene uttrykker at det digitale klasserommet er oversiktlig og har en funksjonell struktur. Med *Canvas* har det digitale klasserommet blitt enda mer fleksibelt hvor ulike kommunikasjons- og læringsverktøy samles på ett sted.

Jeg har valgt å trekke fram ett digitalt verktøy som for meg har stor fleksibilitet i anvendelse. Jeg ble tidlig interessert i *screen capture*-teknologien og så potensialet for å bruke denne i *feedback* og *feed-forward* på studentenes uttale og intonasjon. Som del av arbeidskravet *Language proficiency* gjør studentene lydopptak av en innlest tekst. Jeg gir tilbakemeldinger muntlig gjennom et lyd-/bildeopptak av skjermen hvor jeg anvender ulike kodemarkeringer i teksten; studentene får en virtuell individuell tilbakemelding som blir et redskap i deres språklæring. *Screencast* påvirker meg som veileder; jeg blir mer tydelig og presis ved å bruke både stemme og bilde. Mathisens (2012) studie viser at *quality and clarity* i *feedback* øker ved bruk av *screencast*. I forskning reises spørsmålet om hvorvidt *screencast*-teknologien øker studentens interesse for og nytte av tilbakemeldinger (Stannard, 2007). Mitt erfaringsbaserte svar er et klart *ja*. Studentene responderer svært positivt på denne tilbakemeldingsformen; de erfarer læringsutbyttet og samtidig modelleres en tilbakemeldingsform de selv kan ta i bruk. Dette handler både om å øke kvaliteten på lærerens *feedback* og heve kvaliteten på studentens *respons på feedback*. Forskning bekrefter verdien av det «uformelle samtalepreget» i slike *screencast* for å skape nærhet og trygghet i digital undervisning

(Neutzsky-Wulff, 2009). Dette handler om tilrettelegging for et læringsfremmende samspill mellom bruker og verktøy.

Deltakelse i kompetansehevingen DigiLU har tilført meg ny kunnskap om bruk av digitale verktøy i språklæringen, blant annet *digitale fortellinger*. Utprøvinger og utvikling sammen med kolleger resulterte i en publikasjon om *Digitale fortellinger i engelsk* (Ellefsen, Lockhard-Pedersen, Mellegård & Staksrud, 2019); både prosessen og resultatet bidrar til økt utdanningskvalitet i våre studier. DigiLU er et omfattende kompetansehevingsprogram over tid; innholdsmessig er det en stimulerende balanse i tilnærmingen mellom forskning og undervisning (Vedlegg 2).

Internasjonalisering av etterutdanning

Internasjonalt engasjement og samarbeid med internasjonale utdanningsinstitusjoner framheves i HiØs strategiske plan (2019). Siden 2012 har jeg vært ansvarlig for en utvekslingsavtale med Universitetet i Tartu, Estland. Denne startet etter en konferanse ved det europeiske språksenteret i Graz (ECML) der jeg møtte internasjonal koordinator og leder for engelskseksjonen ved lærerutdanningen i Tartu. Gjennom Erasmus+programmet har jeg gjennomført åtte utvekslingsopphold i Tartu.

Temaene jeg har undervist i, har vært knyttet til bruk av autentisk barnelitteratur i språkopplæringen med vekt på kommunikative ferdigheter. Bruk av billedbøker er ett av mine hovedområder innen didaktikken. Her møter elevene det autentiske språket i et kompakt format som kommuniserer både visuelt og narrativt (Nikolajeva & Scott, 2006). Ut ifra en didaktisk modell med *pre-, while- og post-reading activities* knyttes språkferdighetene, *reading, listening, writing og speaking*, naturlig sammen til en helhetlig språkopplæring. Ifølge min estiske kollega representerer dette en ny dimensjon i engelskopplæringen i Estland.

Engelskopplæringen i Estland står i en annen tradisjon enn i Norge. I Estland vektlegges det språklige aspektet sterkere enn det kommunikative som er i forgrunn hos oss. De fleste utvekslingsoppholdene mine har vært knyttet til etterutdanningskurs av engelsklærere. I møte med estiske lærere er det tydelig at introduksjonen til billedbøker har gitt dem nye perspektiv på denne ressursen. En lærer skrev i sin evaluering:

So far, I had used picture books too little as I had almost no experience and there were no picture books in school. After this session I think differently for sure. Now I know that there are so many good books to be used.

To av utvekslingsoppholdene har vært som invitert gjesteforeleser til den årlige konferansen for *Estonian Association for Teachers of English* (EATE). På oppfordring skrev jeg deretter en fagartikkel i EATEs tidsskrift: *Picture books – the path to authentic language* (Mellegård, 2018). Dette viser at min kompetanse er etterspurt og at jeg tilfører ny kunnskap til engelskopplæringen som påvirker den didaktiske tenkningen på nasjonalt nivå i Estland.

Saluveer og jeg finner dette samarbeidet berikende, både for den interkulturelle dimensjonen det tilfører våre studietilbud i begge land og for egen faglig utvikling. I Vedlegg 14 utdypes dette internasjonale pedagogiske utviklingsarbeidet.

Refleksjon over egen kompetanse og undervisningspraksis

Min identitet som underviser ligger i etter- og videreutdanning av profesjonsutøvere. Snart tjue års erfaring med å undervise lærere i grunnskolen i engelsk språk og fagdidaktikk har gitt meg solid kompetanse om læreres læring, deres kunnskapskultur og hvilke faktorer som er avgjørende for å optimalisere læringsutbyttet i etter- og videreutdanningstilbud. Jeg konkluderer med at det kreves en særegen kompetanse for å *undervise de som underviser*.

Kunnskapsloop

I tråd med mitt pedagogiske grunnsyn er en helhetlig og spiralformet tilnærming til undervisning overordnet i mitt pedagogiske arbeid: jeg tilfører lærerne ny forskningsbasert kunnskap og modellerer språklæringsaktiviteter som de prøver ut i sine klasserom, de bringer sine erfaringer tilbake til læringsfellesskapet hvor disse reflekteres over og blir utgangspunkt for øving i begrunnelse. I denne *kunnskapsloopen* utvikles lærernes *kunnskapspraksis*, en praksis der faglige avgjørelser tas på grunnlag av både forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap. I hele studieløpet utfører lærerne gradvis mer utfordrende arbeidsoppgaver hvor ny kunnskap settes ut i live. Gjennom *refleksjon og teoretisering* ser jeg at deres identitet som språklærer bygges. Jeg vet hvilken kunnskap lærerne trenger for å bli kompetente engelsklærere, og de går tilbake til sin arbeidsplass som en betydelig ressurs i engelskfaget.

Språklæring

I språklæringen kan ikke faglig og sosial læring skilles; å ta et nytt språk i bruk er avhengig av et trygt læringsmiljø med gode sosiale relasjoner. Denne koblingen understrekes også i Overordnet del i *Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2017) som er retningsgivende for videreutdanningsstudiene. I mitt læringsyn er det sosiale aspektet tydelig uttrykt, og som underviser er jeg bevisst på å lage en ramme som reduserer de affektive faktorene slik at studentene våger å bruke hele sitt register i læringsprosessen. Her kommer min lange erfaring som lærer i skoleverket fram; undervisning er *tilrettelegging for læring*, og den gode relasjonen mellom underviser og studenter er grunnlaget for et motiverende læringsmiljø. En videreutdanningsstudent ga følgende tilbakemelding etter endt studium:

Takk for et kjempeinspirerende studieår!!! Jeg har lært mye, både i faglig og personlig sammenheng!! Du har et hav av kunnskap å øse av, og det har vært lærerikt å få være student under din veiledning. Du "ser" studentene på en trygg og sikker måte.

Evaluering av videreutdanningsstudiene

Videreutdanningsstudiene i KfK evalueres årlig nasjonalt av NIFU. Rapportene viser at lærerne er godt fornøyde med engelskstudiene ved HiØ. Vedlegg 10 er rapporten fra siste publiserte deltakerundersøkelse hvor jeg var emneansvarlig for Engelsk 1, 1. - 7. trinn og underviste i tillegg på 5. – 10. trinn. Rapporten viser at nesten samtlige deltakere på Engelsk 1 er i *stor/svært stor grad* enige i utsagnene om at de har blitt utfordret til å endre undervisningspraksis (s.23) og at studiene inneholder *passe* faglig innhold, didaktisk og pedagogisk teori (s.4-6). Denne rapporten viser derimot at lærerne ikke var like godt fornøyde med bruk av spesifikke digitale verktøy, noe jeg har arbeidet

med å videreutvikle inneværende studieår. Disse rapportene legger grunnlaget for en dynamisk og kontinuerlig utvikling.

Tilbakemeldinger fra studentene underveis er svært nyttige; de kommer uoppfordret og «fra hjertet». Mange opplever videreutdanningen som arbeidskrevende og faglig utfordrende. Jeg lytter til mine studenter, oppmuntrer og veileder dem, distribuerer arbeidsoppgaver jevnt utover i semesteret og er fleksibel med innleveringer når det er nødvendig. De blir raskt kjent med mitt råd: «one step at a time, and you will make it». Ved studieårets slutt «faller ting på plass» for studentene; de ser helheten i videreutdanningsstudiet og uttrykker trygghet og at «de har noe å bidra med». Vedlegg 15 er en uttalelse fra en tidligere student; her kommer både refleksjoner over studiene og konsekvenser for egen undervisningspraksis tydelig fram.

Min egen evaluering foregår gjennom hele studieåret; jeg noterer systematisk mine refleksjoner, endringer jeg ser må gjøres og problemstillinger jeg vil diskutere med mine kolleger. Dette ser jeg som svært viktig for å beholde det kritiske blikket på egen profesjonsutøvelse.

Forskning og formidling

Min forskning tar utgangspunkt i samspillet mellom praksisfeltet og forskningsbasert kunnskap. I skrivende stund slutfører jeg en studie om hvilke endringer lærere erfarer i sin egen undervisningspraksis halvveis i studieløpet. Datamaterialet er lærernes refleksjonstekster. Resultatene gir interessante indikasjoner på hvilke faktorer som er avgjørende i videreutdanning for å utvikle læreres kunnskapspraksis. Denne artikkelen (Vedlegg 6) viser verdien av forskning på egen praksis.

Jeg er opptatt av formidling av egen forskning og eget pedagogiske arbeid. Formidlingen har flere målgrupper: fagmiljøet i UH-sektoren i inn- og utland, utdanningsmyndighetene i Norge og lærere i grunnskolen. Jeg vil at vitenskapelige arbeid også skal gjøres tilgjengelig for lærere ved å skrive i et annet format og publisere i tidsskrift rettet mot profesjonsutøverne. I *Bedre Skole* kan jeg vise til en slik utgave av den nevnte forskningsartikkelen *Læreres kunnskapskultur* (Maugesten & Mellegård, 2016). Like viktig for meg er formidling av språkdidaktikk og undervisningsarbeidet som etter- og videreutdanner. Vedleggene 7, 8 og 9 er eksempler på dette. Formidling av eget pedagogisk arbeid ser jeg som et viktig bidrag til utvikling av utdanningskvaliteten, både ved egen institusjon og nasjonalt.

Samspill med kolleger

Gode relasjoner og nært samarbeid med kolleger er avgjørende for min trivsel, arbeidsytelse og utvikling. De første årene var jeg alene om KfK-studiene i engelsk; nå er vi tre. Kollegialt står jeg for en tydelig samarbeids- og delingskultur, og jeg legger vekt på å «være til stede» for mine kolleger. Jeg deler gjerne mine undervisningsopplegg og mitt undervisningsmateriale. Mine to yngre kolleger oppsøker meg ofte for råd og veiledning, både faglig og pedagogisk; dette tolker jeg som en tillitserklæring og at min kompetanse sees som en ressurs. Men, her ligger det en gjensidighet; vårt arbeidsfellesskap motiverer meg, og vi har fokus på sammen å utvikle et produkt vi alle kan stå inne for.

Avsluttende kommentarer og veien videre

Å løfte fram utviklingen av eget pedagogisk arbeid har vært en læringsprosess i seg selv. Jeg er stolt over mitt arbeid men samtidig ydmyk for den ansvarsfulle oppgaven det er å være med på å forme engelskopplæringen i norsk skole.

I HiØs strategiske plan uttrykkes klare mål om å styrke etter- og videreutdanningstilbudet i tråd med regionale og nasjonale behov, utvikle mer studentaktive læringsformer, styrke det digitale læringsmiljøet og et internasjonalt engasjement (HiØ, 2018). I denne pedagogiske mappen mener jeg å ha vist at mitt arbeid er et godt bidrag til å nå HiØs mål.

Veien videre er spennende. Den vil være å fortsette utviklingen av etter- og videreutdanning for lærere i engelsk i henhold til samfunnets behov i symbiose med praksisnære forskningsprosjekt. Jeg vender stadig tilbake til Ragnhild Lids kloke ord:

Det er snakk om vårt eige personlege stempel, det vi av eiga kraft kan leggje til til det som allereie finst. Skule må aldri reduserast til å handle berre om det som allereie finst.

Jeg våger å tro at denne pedagogiske mappen sammen med vedleggene viser at jeg besitter en verdifull og etterspurt kompetanse innenfor mitt arbeidsfelt og at jeg setter mitt personlige stempel på mitt pedagogiske arbeid.

Referanser

- Boud, D. (2001). Using Journal Writing to Enhance Reflective Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2001(90), 9-17.
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Dysthe, O. (Red.). (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Ellefsen, L., Lockhard-Pedersen, V., Mellegård, I. M. & Staksrud, K. (2019). Digitale fortellinger i engelsk. I R. K. Baltzersen (Red.), *Digitale fortellinger i skolen*. Pressbooks.
- Ertsås, T. I. & Irgens, E. J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 195 - 215). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Farrell, T. S. C. (2013). Teacher self-awareness through journal writing. *Reflective Practice*, 14(4), 465-471.
- Flognfeldt, M. & Mellegård, I. (2017). Lærere lærer mer - videreutdanning på rett vei. *Utdanning*, 13, 46-49.
- Foord, D. (2009). From 'me' to my profession. *English Teaching Professional*, (60), 49-51.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: OUP.
- Helstad, K. (2014). Kunnskapsutvikling gjennom samtaler i tverrfaglige læringsfellesskap. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 134-151). Oslo: Universitetsforlaget.
- HiØ. (2018). *Strategisk plan 2019-2022*. Halden. Hentet fra <https://www.hiof.no/om/styringsdokumenter-rapporter/styringsdokumenter/strategisk-plan-2019-2022.html>
- HiØ. (2019). *Strategisk plan 2019-2022*. Hentet fra <https://www.hiof.no/om/styringsdokumenter-rapporter/styringsdokumenter/strategisk-plan-2019-2022.html>
- Ho, B. & Richards, J. C. (1993). Reflective thinking through teacher journal writing: Myths and realities. *Prospect: A journal of Australian TESOL*, 8, 7-24.
- Illeris, K. (2006). *Læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Jensen, K. (2008). Nye utfordringer i kunnskapsfunnet. Kunnskapsutvikling og faglig oppdatering hos lærere, sykepleiere, dataingeniører og revisorer. *Bedre skole*, (2008:4), 54-57.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *St.meld. nr. 31: Kvalitet i skolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet. (2016-2017). *Meld.St. 16 Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/aee30e4b7d3241d5bd89db69fe38f7ba/no/pdfs/stm201620170016000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvernbekk, T. (Red.). (2001). *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larrivee, B. (2000). Transforming Teaching Practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293-307.
- Mathisen, P. (2012). Video Feedback in Higher Education - A Contribution to Improving the Quality of Written Feedback. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 7(2), 97-116.
- Maugesten, M. & Mellegård, I. (2015). Profesjonelle læringsfellesskap for lærere i videreutdanning - utvikling i kunnskapskulturen. *Acta Didactica Norge*, 9(1), 1-20.
- Maugesten, M. & Mellegård, I. (2016). Videreutdanning og kunnskapsdeling: Læreres kunnskapskultur. *Bedre skole*, 1, 58-62.
- Mellegård, I. (2018). Picture books - the path to authentic language. *EATE Open!*, 54, 8-12.
- Mellegård, I. & Pettersen, K. D. (2012). Curriculum practice: English teachers' understanding and realisation of the new national curriculum, LK06. I A. Hasselgren, I. Drew & B. Sørheim (Red.), *The Young Language Learner* (s. 207 - 218). Bergen: Fagbokforlaget.
- Mellegård, I. & Pettersen, K. D. (2016). Teachers' response to curriculum change: balancing external and internal change forces. *Teacher Development*, 20, 181-196.

- Munthe, E. & Postholm, M. B. (2012). Læreres profesjonelle læring i skolen. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 137-154). Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Neutzsky-Wulff, A. C. (2009). Nærhet i fjernundervisning – om brugen af audio & video i sprogundervisning. *Læring og Medier (LOM)*, 2, 1-29. Hentet fra [https://fronter.com/oa/links/files.phtml/1557610981\\$426977984\\$/Pensum/Neutzsky-Wulff_percent_2C+A_percent_2C+2009.+N_percent_C3_percent_A6rhed+i+fjernundervisning+-+om+brugen+af+audio+_percent_26+video+i+sprogundervisning.+L_percent_C3_percent_A6ring+percent_26+Medier+percent_28LOM_percent_29+nr.+2](https://fronter.com/oa/links/files.phtml/1557610981$426977984$/Pensum/Neutzsky-Wulff_percent_2C+A_percent_2C+2009.+N_percent_C3_percent_A6rhed+i+fjernundervisning+-+om+brugen+af+audio+_percent_26+video+i+sprogundervisning.+L_percent_C3_percent_A6ring+percent_26+Medier+percent_28LOM_percent_29+nr.+2)
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2006). *How Picturebooks Work*. London: Routledge.
- Skandsen, T. & Stranden, K. (2008). *Fra ord til handling: En refleksjon rundt utviklingsprosessen* Stiftelsen IMTEC. Hentet fra http://www.imtec.org/files/3812/5180/2030/Fra_ord_til_handling_En_refleksjon_rundt_utviklingsprosessen.pdf
- Stannard, R. (2007). Using Screen Capture Software in Student Feedback. Hentet fra <http://www.english.heacademy.ac.uk/explore/publications/casestudies/technology/camtasia.php>
- Utdannings-/forskningsdepartementet. (2003-2004). *Meld.St. 30 Kultur for læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>