

# Profileringsdokument for Henning Fjørtoft

Jeg søker med dette om status som merittert underviser ved NTNU. I dette profileringsdokumentet redegjør jeg for mitt arbeid med undervisning og pedagogisk utviklingsarbeid ved NTNU. Dokumentet inneholder lenker til nettsider som er av relevans. I min pedagogiske mappe er øvrige vedlegg (lærebøker, studieplaner og andre ressurser) tilgjengelig.

## 1. Biografi

Jeg underviste for første gang ved NTNU i 2004 som universitetslektor i nordisk litteratur grunnemne. I 2006 ble jeg ansatt som stipendiat, og siden den gang har jeg undervist i en rekke emner på alle nivå. Selv om min doktorgrad var litteraturvitenskapelig, hadde jeg hele tiden et ønske om å arbeide med undervisningsfaglige spørsmål. Jeg søkte derfor på en førsteamanuensisstilling i norsk fagdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning som var en del av NTNUs strategiske satsning på videreutdanning av lærere. Siden den gang har jeg arbeidet med en rekke utviklingsprosjekter i undervisningssammenheng.

Jeg har særlig jobbet med to kunnskapsfelt: elevvurdering og literacy (lese- og skriveopplæring). De siste årene har jeg også undervist i skoleutvikling som fagfelt. Jeg har primært undervist innen etter- og videreutdanning av lærere. Det innebærer at jeg må forholde meg til yrkesaktive profesjonsutøvere som allerede har lang erfaring i yrket, og som kombinerer studier med jobb. For slike studenter er fleksibilitet og mulighet for å reflektere over egne erfaringer viktig. Mine studenter er derfor opptatt av å få et fleksibelt og relevant tilbud som passer til deres arbeidshverdag, og som setter dem i stand til å gjøre en enda bedre jobb.

Jeg har undervist på alle nivå ved NTNU siden jeg begynte, oppsummert i følgende tabell:

Emne	Nivå	Kontekst og nivå
Nordisk litteraturhistorie	1000-nivå	Nordisk grunnfag
Nordisk litteratur – teori, sjanger retorikk	1000-nivå	Nordisk grunnfag
Topografier – fordypningsemne i litteraturvitenskap	2000-nivå	Fordypningsemne i nordisk litteratur
Norsk 2.0 Nye perspektiver på norskdidaktikk	Videreutdanning på bachelornivå	Videreutdanning for norsklærere.
Norsk fagdidaktikk	Bachelornivå	Del av lærerutdanning (PPU/FPPU)
Forelesninger på PPU/FPPU om vurdering, flerspråklighet og leseundervisning	Bachelornivå	Del av lærerutdanning (PPU/FPPU)
Lesevitenskap og vurdering	Videreutdanning på bachelornivå	Del av videreutdanningen <i>Lese for å lære.</i>
Leseveiledning og skoleutvikling	Videreutdanning på bachelornivå	Del av videreutdanningen <i>Lese for å lære.</i>
Skoleutvikling og vurdering	Videreutdanning på masternivå	Del av etter- og videreutdanningsprosjektet SKUV.
Masterclassundervisning i akademisk skriving og forskningsformidling	Forskerskole/ph.d.-nivå	Del av utdanningstilbudet til forskerskolen NAFOL.

Mine faglige interesser har også ført til en rekke veiledningsforhold både ved NTNU og i samarbeid med andre UH-institusjoner. Jeg har veiledet/veileder fire masterstudenter: om lesing på småtrinnet i grunnskolen, lesing i rettslæreundervisning i videregående skole, vurdering i engelsk på yrkesfag, og muntlighet i engelsk vurdering. Jeg er hoved- eller medveileder for fire ph.d.-stipendiater: Vibeke Øie (UiT, læreres arbeid med lesing på ungdomstrinnet, medveileder), Haakon Hallberg (Nord U., litterær lesing på ungdomstrinnet, medveileder), Lars Unstad (NTNU, lesing i KRLE-faget, hovedveileder) og Julie Leonardsen (NTNU, skolebasert kompetanseutvikling på videregående, hovedveileder). Disse veiledningsforholdene er som regel i samarbeid med veiledere fra andre fagdisipliner. Jeg har også arbeidet med undervisning på forskerskolenivå, først gjennom et verv ved Georg Brandes Skolen (Universitetet i København) og senere gjennom NAFOL (Den nasjonale forskerskolen for

lærerutdanning). Her har jeg spesielt bidratt med masterclassundervisning i monografiskrivning og veiledning av kronikkskriving.

## 2. Undervisningsrepertoar.

Mens jeg var stipendiat ble jeg utfordret av min instituttleder til å lage videoforelesninger i nordisk litteratur til bruk i videreutdanningskurs for lærere. Dette ble mitt første møte med omvendt undervisning (*flipped classroom*). Normen ved instituttet var at videoer ble lagt på læringsplattformen som et tilbud til studentene, men de var ikke tilgjengelige for allmenheten. Som et eksperiment la jeg mine videoer på åpent nett tilknyttet [min NTNU-profil](#). Jeg brukte sosiale medier (Facebook og Twitter) til å dele dem med andre, og fikk raskt positiv respons på det. Denne erfaringen la grunnlaget for mitt videre arbeid med å bruke videoforelesninger som supplement til ordinær undervisning. Mitt repertoar består derfor av både teknologiske løsninger og av ulike studentaktive arbeidsformer:

- **Nettbaserte videoforelesninger** (flipped classroom), spesielt i videreutdanningsemner.
- **Formativ vurdering.** Universitetsstudier krever ofte at studenter leverer inn arbeidskrav underveis for å sikre progresjon. Slike arbeidskrav kan bidra til at studentene blir mer kjent med forventningene i emnet, og at de får veiledning og støtte i sin progresjon. Formativ (læringsstøttende) vurdering er derfor en integrert del i alle mine emner.
- **Digitalisering og automatisering av mindre arbeidskrav.** Jeg liker godt å bruke digitale flervalgstester for å trene opp begrepsapparatet til studentene og for å stimulere til lesing av pensumlitteraturen. Slike tester tar noe tid å utvikle, men frigjør tid til mer interaksjon med studentene.
- **Dialogbaserte aktiviteter** der målet er å få deltakerne i tale og fremme refleksjon om egne erfaringer og innholdet i undervisningen. Eksempler på dette er *Tenk-Par-Del*, der jeg lar studentene skrive ned tanker individuelt før de deler dem med en partner og med plenum til slutt, *fishbowl/akvarium* der en liten gruppe studenter får en diskusjonsoppgave og der resten av gruppen sitter i en ring rundt og lytter uten talerett, *sokratiske samtaler* der jeg fasiliterer diskusjoner mellom deltakerne, og *no hands classroom*, der jeg stiller spørsmål til tilfeldige studenter. Jeg bruker også jevnlig Skypesamtaler i veiledningssammenheng. Jeg opplever at muligheten for å se den andres ansikt gjør det lettere å kommunisere om vanskelige tema, spesielt i veiledningssammenheng.
- **Eksplisitt undervisning og modellering.** Emnene jeg underviser i, inkluderer ofte ulike praksiser som lærere kan ta i bruk. Lærerutdanning blir av og til kritisert for å snakke om undervisning uten å ta i bruk gode undervisningsmetoder selv. Jeg vektlegger derfor å modellere for mine studenter hvordan gode praksiser kan tas i bruk. Modelleringen er

det første steget i en prosess der lærerne gradvis tar slike praksiser i bruk med egne elever.

- **Skriveverksted** som fokuserer på sentrale ferdigheter i akademisk skriving: hvordan konstruere akademiske resonnement, begrepsbruk, referanser og lignende. Dessverre viser forskning fra norsk sammenheng at akademiske skriveferdigheter mangler hos mange studenter (Lødding & Aamodt, 2015). Jeg pleier derfor å arrangere et skriveverksted i hvert emne jeg underviser. Dette verkstedet heter «Å skrive et akademisk avsnitt», og er en praktisk innføring i avsnittskonstruksjon ut fra de fire setningstypene *topic*, *body*, *token* og *wrap*. Disse begrepene stammer fra språkvitenskapelig forskning, og er tilrettelagt for undervisning blant annet i bloggen [Writing for research](#). Jeg utvikler ofte vurderingsrubrikker og/eller skriverammer til bruk i veiledning og vurdering (se vedlegg).
- **Bruk av sosiale medier i undervisning** (blogg, twitter og facebook) for å skape autentiske kontekster for studenters skriving og for å gi studentene mulighet til å gi respons og kommentere hverandres ideer. Jeg holder også kontakt med nåværende og tidligere studenter gjennom sosiale medier.
- **Veiledning** på master- og ph.d.-nivå. Jeg har spesielt gode erfaringer med «trekantveiledning», der stipendiaten enten deltar på treveis samtaler med begge veilederne, eller der stipendiaten har ansvar for å skrive et referat fra hver veiledning som deles med begge veiledere. Denne praksisen sikrer at alle parter er informert om fremgangen i prosessen.
- **Skolebaserte prosesser** som forener et organisasjonsperspektiv på voksnes læring med formell utdanning på masternivå for profesjonsutøvere i skolen, lederstøtte og organisasjonsutvikling som del av min undervisningsvirksomhet. Slike prosesser inkluderer normalt hele mitt øvrige repertoar, fra modellering av ulike yrkespraksiser via fasilitering av dialog til veiledning av lærere og ledere.

### 3. Syn på undervisning og læring

To dimensjoner ved undervisning og læring står sentralt i mitt syn på god undervisning i høyere utdanning: 1) betydningen av *literacy* (lesing, skriving og diskusjon), og 2) vurderingens rolle i emnedesignet.

Min erfaring er at mange studenter har behov for å bli fortrolige med de skriftlige konvensjonene som preger akademisk kunnskap. Det gjelder både for lærerstudenter som skal skrive sin første fagdidaktiske oppgave, og for erfarne lærere som skal formulere et ph.d.-prosjekt. Dersom de skal få et tilfredsstillende utbytte av tekstene de engasjerer seg i, må de derfor få hjelp til å mestre akademisk skriving og lesing. I tråd med Geislers (1994) studie av samspillet mellom kunnskapsutvikling og lese- og skrivekompetanse, ser jeg utviklingen av faglig ekspertise i sammenheng med fire andre områder: For det første skal studentene mestre

akademiske sjangre: de må forstå hvordan slike tekster er organisert retorisk, og hva det vil så å tolke og forstå dem. Utgangspunktet for faglig læring på universitetsnivå er altså de tekstene som skal leses, kritiseres, reflekteres over, og skrives. For det andre skjer faglig utvikling når studenter organiserer og håndterer sin tenkning mens de leser og skriver. Denne kognitive komponenten innebærer langt mer enn bare formidling av informasjon: Å lære å lese, skrive og tenke kritisk forutsetter at studentene aktivt kan gripe fatt i både de sentrale faglige ideene og måten de uttrykkes på. For det tredje er selve undervisningen et samarbeid mellom faglærer og studenter, der studentenes ekspertise utvikles i et læringsfellesskap. Alle har et ansvar for å sikre at den faglige kunnskapen utvikles på en god måte. Og for det fjerde er høyere utdanning som organisasjon en viktig dimensjon for å forstå undervisning og læring. Samarbeid om alle aspekter av undervisningen, fra emneplaner til sensur, kan utføres på mange måter og med varierende resultat.

Som del av min interesse for samspillet mellom faglig læring og literacy har jeg interessert meg spesielt for begrepslæring. I planleggingen av mine emner har jeg særlig vektlagt begreper som jeg vet volder studentene mye hodebry. Ifølge Meyer og Land (2006) er begreper nødvendige for å videreutvikle kunnskap innen en disiplin. De skiller mellom en før- og en etterfase, der overgangen ofte innebærer et transformert syn på kunnskapsfeltet. Meyer og Land understreker videre at slike overganger ikke er uproblematiske: For den lærende kan det innebære et første møte med fremmedartede, kontraintuitive eller til og med absurde ideer. De nevner for eksempel begrepet *representasjon* som en problematisk og subversiv term innenfor litteraturvitenskap: Forholdet mellom tegn og betegnet er arbitrært, ikke naturlig. Det innebærer at såkalt «naturalistiske» måter å fremstille virkeligheten på i litteratur ikke er mer «virkelige» enn for eksempel et abstrakt maleri. Litteraturen forholder seg dessuten ikke til virkeligheten som sådan, men til *annen litteratur* forstått som ulike sett med representasjonsmåter. Når en litteraturstudent for første blir klar over språkets representasjonelle egenskaper og de begrensninger som ligger i det, kan det vekke frustrasjon eller til og med avvising av hele faget (Meyer & Land, 2006, p. 5). Slike begreper er imidlertid ofte nødvendige og læringsprosessen kan være irreversibel: Når du har forstått et terskelbegrep innenfor et fagfelt, lar det seg ikke gjøre å vende tilbake til en tilstand der du ikke forstod det.

Vurderingsens rolle har også særlig vært interessant for meg. Ganske tidlig kom jeg i berøring med *constructive alignment*-begrepet (Biggs & Tang, 2011) og feltet *instructional design* mer generelt. Min filosofi har vært preget av å kommunisere studiets forventninger til studentene på en så klar og tydelig måte som mulig, samt å skape god sammenheng mellom den avsluttende vurderingen, målene for emnet og undervisningen. Forskning på formativ vurdering har også preget mitt syn på hvordan vurdering kan støtte studenters læring underveis i studiet (se f.eks. (Bennett, 2011; Black & Wiliam, 1998; Wiliam, 2011)). Jeg har hentet mye inspirasjon fra Stanfords *Project Zero* (Blythe, 1998; Wiske, 1998), forskning på vurdering i høyere utdanning (Carless, 2015) og fra rammeverk som *Understanding by design* (Wiggins & McTighe, 2006). Jeg har særlig lagt vekt på å skape sammenheng mellom læringsmål/vurderingskriterier og de oppgaveformene som skal gi informasjon om studentenes læringsutbytte. Gjennom

referansegruppesamtaler og andre evalueringer har jeg og mine kolleger fått bekreftet at dette er viktig, spesielt for studenter som ikke er godt kjent med universitetet som institusjon, eller som av andre grunner ikke har mye kunnskap om hva som kjennetegner læring i en universitetskontekst.

#### 4. Undervisningsplanlegging og bidrag i eget miljø

Da jeg startet som underviser ved NTNU, var undervisningsformen preget av relativt monologiske forelesninger. Emneplanene og kriteriene var relativt vage og inneholdt få konkrete beskrivelser av forventningene til studentene. Sammen med en medstipendiat forsøkte jeg derfor å utvikle tydeligere emneplaner, ikke minst for å vektlegge hva som kunne regnes som sentrale spørsmål og begrep i faget. Prosjektet hadde som mål å redesigne undervisningsplanene slik at de var i bedre samsvar med emnets læringsmål. I 2008 ble prosjektet tildelt et mikrofinansieringsstipend fra UNIPED, NTNU til arbeid med kvalitet i vurdering og resulterte i en fagfellelvurdert universitetspedagogisk artikkel (Fjørtoft, 2009). Siden jeg begynte i min jobb ved Institutt for lærerutdanning i 2010, har jeg arbeidet stort sett kontinuerlig med å utvikle nye undervisningstilbud.

Jeg vil derfor fremheve fem større utviklingsoppgaver som jeg har koordinert eller bidratt i:

1. 2006-2008: Omorganisering av emnet NORD1104 Nordisk litteratur – teori, sjanger, retorikk
2. 2009-2011: Utvikling av *Norsk 2.0. Nye perspektiver på norskdidaktikk* (videreutdanningsemne). I dette emnet eksperimenterte jeg med bruk av åpne digitale teknologier: Alle forelesninger var offentlig tilgjengelige som videoer, studentene blogget på åpent nett som arbeidskrav, og vi brukte en [wiki](#) for å gjøre kurset og mye av innholdet tilgjengelig for alle interesserte. Jeg eksperimenterte også med bruk av Google dokumenter for å kunne tilgjengeliggjøre tekster som ellers hadde vært låst inne på læringplattformen.
3. 2011: Utvikling av LESYF: Lesing som grunnleggende ferdighet på yrkesfag (etterutdanningsemne)
4. 2012-2015: Utvikling av *Lese for å lære* (videreutdanning bestående av fire emner). Dette studiet videreførte arbeidet med å bruke digitale videoforelesninger for å frigjøre samlingstid til refleksjonsdiskusjoner, studentaktive øvinger og praktisk arbeid.
5. 2016-: Utvikling av SKUV skolebasert kompetanseutvikling (etterutdanning) i vurdering og utvikling av Videreutdanning i vurdering og skoleutvikling (videreutdanning). Dette er et omfattende tilbud der samtlige videregående skoler i Sør-Trøndelag deltar i skolebaserte utviklingsprosesser.

Dette arbeidet er dokumentert med eksempler på planer som vedlegg i Del III. Vedleggende følger nummereringen til disse fem prosjektene.

Jeg har også hatt verv og oppgaver knyttet til utvikling av undervisning:

- I perioden 2007-2008 var jeg medlem av representantskapet og kursusnævnen ved Georg Brandes Skolen, Universitetet i København (GBS). GBS var den første internasjonale forskerskolen for skandinavistikk, og hadde medlemmer fra omkring et dusin land. Som medlem av kursusnævnen deltok jeg i utviklingen av nye ph.d.-utdanningstilbud. Her utviklet jeg bl.a. et kurs om økokritikk som litteraturvitenskapelig retning.
- I perioden 2012-2015 var jeg medlem av Landslaget for norskundervisnings skriftstyre. Skriftstyret publiserer både fagfellevurderte bøker og lærebøker for grunnopplæring og høyere utdanning. Arbeidet bestod blant annet av å lese og vurdere manus til kommende lærebøker, samt initiere nye bokprosjekter av relevans for norsklærere i skolen. To av mine lærebøker har blitt utgitt i deres skriftserie: *Effektiv planlegging og vurdering* og *Norskdidaktikk*.
- Da jeg tiltrådte min stilling som førsteamanuensis ved ILU, ble jeg også medlem av rådet for NTNUs tverrfakultære organ Kompetanse i skolen (KOMPiS). Dette organet behandlet revisjon av eksisterende videreutdanningstilbud og utvikling av nye. Mens jeg var medlem, initierte jeg en søknad om å få etablere en videreutdanning i lesing som grunnleggende ferdighet.
- Jeg var leder for NTNUs tilbydergruppe i skolebasert kompetanseutvikling (2013-2014) og hadde ansvar for å utvikle og koordinere samarbeid om etterutdanning mellom NTNU og en rekke kommuner i Sør-Trøndelag.

## 5. Dokumentert pedagogisk utviklingsarbeid

Utover oppgavene som var nevnt under del 4, har skriving av lærebøker og utvikling av andre læremidler vært en betydelig del av min virksomhet:

- Mens jeg arbeidet med min avhandling i nordisk litteratur, skrev jeg en fagbok for lærere: *Effektiv planlegging og vurdering* (Fjørtoft, 2016a) ble først utgitt i 2009. Boken dekker undervisningsplanlegging og vurdering både i grunnopplæringen og i høyere utdanning, og ble godkjent som vitenskapelig utgivelse på nivå 1. Boken har solgt flere tusen eksemplarer og ble også oversatt og utgitt i Danmark i 2016. Denne monografien har hatt stor betydning for praksisfeltet og er en ofte referert kilde i skolen. Den blir også ofte referert som lærebok og/eller kilde i ulike lærerutdanninger.
- Norsk fagdidaktikk er en liten og relativt ung vitenskapsdisiplin, og de første professoratene i faget ble etablert så sent som på 1990-tallet. I høyskolenes grunnskolelærerutdanninger har det eksistert lærebøker i norskundervisning, men studenter som følger universitetsveien har manglet innføringsbøker i norskdidaktikk som kunnskapsfelt. I 2011 fikk jeg en henvendelse fra Landslaget for norskundervisning (LNU), der en ny innføringsbok ble

etterlyst. Jeg skrev derfor læreboken *Norskdiraktikk*, som ble utgitt i 2014. Boken er den første helhetlige fremstillingen av norsk fagdidaktikk som fagfelt skrevet spesielt med tanke på undervisning på ungdomstrinn og i videregående opplæring. Læreboken er i bruk ved en rekke lærerutdanningsinstitusjoner.

- Jeg har også bidratt med et kapittel i en lærebok for faget pedagogikk og elevkunnskap (PEL) i grunnskolelærerutdanningen (Fjørtoft, 2014). Dette kapitlet viser hvordan norsklærere kan integrere læreplanens fem grunnleggende ferdigheter (lesing, skriving, muntlighet, regning og digitale ferdigheter) i undervisning på grunnskolenivå.
- I serien *101 grep* (Kverndokken, red.) har jeg bidratt med bokkapitler om vurdering av muntlighet (Fjørtoft, 2016b) og skolebasert kompetanseutvikling i skriving (Fjørtoft, 2014). De bygger dels på forskning, dels på praktiske erfaringer som jeg har gjort gjennom mitt undervisningsarbeid. Hovedmålgruppen er lærerstudenter og lærere i etter- og videreutdanning.
- Videoforelesningene fra Norsk 2.0 og Lese for å lære har hatt utbredelse langt utenfor det enkelte emne, og blir brukt både av Utdanningsdirektoratet og andre som arbeider med etterutdanning i skolen.

Siden undervisningen min ofte er orientert mot hele virksomheter og ikke bare enkeltpersoner, har jeg bidratt i utviklingsarbeid på institusjonsnivå. Gjennom satsningen *Ungdomstrinn i utvikling* har jeg for eksempel undervist lærerne på Hommelvik skole som del av en skolebasert etterutdanningsprosess. Dette arbeidet ble formidlet internasjonalt gjennom en reportasje i et svensk tidsskrift for skoleledere (*Chef & Ledarskap 4, 2014*). Formålet med dette arbeidet er å bidra til organisasjonslæring slik at skoleledere og lærere kan lære sammen og av hverandre. I samarbeid med Utdanningsdirektoratet (Udir) deltok jeg i 2014 i en [film om vurdering ved Hommelvik ungdomsskole](#). Bakgrunnen for filmen var at en serie endringer i en forskrift til opplæringsloven la nye føringer for praksis i skolen. Mange skoler rapporterte at det var vanskelig å skape god sammenheng mellom de ulike aspektene av vurdering, og Udir så behovet for å lage en god veiledningsressurs som ikke virket for styrende for lærernes yrkesutøvelse. Filmen ble initiert og finansiert av Udir, og ble til i samarbeid med filmproduksjonsselskapet Icecube. Prosessen varte i et halvår, fra de første idémøtene til ferdig innspilt film. Udirs ønske var å lage en film som kunne veilede lærere i arbeidet med å implementere endringen i forskriften. Denne filmen blir brukt til etterutdanning av lærere på nasjonalt nivå.

Jeg har også deltatt i pedagogisk utviklingsarbeid under prosjektet NTNU Toppundervisning. I 2015 ble jeg invitert av prorektor for undervisning Berit Kjeldstad til delta i gruppen "Alternative vurderingsformer". Gruppen fikk som overordnet mandat fra rektor å utvikle kvaliteten i vurdering av studentenes kompetanse ved NTNU. Som del av oppdraget skulle gruppen 1) undersøke hvilke vurderingsordninger som bidrar til ønsket læring og sikrer pålitelig og gyldig dokumentasjon av studentens kunnskaper, ferdigheter og holdninger, 2) fremme bruk



av forskjellige vurderingsformer som bidrar til læring samt dokumenterer studentens kompetanse på måter gir en god inngang til arbeidslivet. Gruppen ble ledet av professor Bjørn Hafskjold (kjemi). I halvannet år arbeidet vi med å formulere grunnprinsipper for vurdering ved NTNU, samt gjennomføre intervjuer med fakultetstillitsvalgte studenter, en survey blant emneansvarlige ved NTNU og arrangere seminarer for ledere ved universitetet. Resultatene, som er tilgjengelig på [prosjektets hjemmeside](#), ble formidlet gjennom rapporten *Gode vurderingsformer ved NTNU – veien videre* (2016, se vedlegg). Gruppen foreslår åtte hovedområder for videre utvikling av NTNUs vurderingspraksis:

1. prinsipper for kvalitet i vurdering
2. bygging av kapasitet og utvikling av samarbeid om vurdering (oppskalering)
3. utvikling av faglærernes vurderingskompetanse
4. styrket/bedre samsvar mellom læringsmål og vurdering
5. utprøving av relevante vurderingsordninger
6. fleksibilitet i rammer og rutiner
7. målrettet bruk av formative vurderinger og studentmedvirkning
8. vurdering med bruk av digital teknologi

Disse hovedområdene samsvarer sterkt med mine egne interesser. Jeg lærte dessuten mye om hvordan man kan drive utviklingsarbeid i en så stor institusjon som NTNU, der mye av arbeidet må skje på strategis nivå.

## 6. Utdanningsledelse.

I mitt fagmiljø har situasjonen har ofte vært eksternt definert: Nasjonale skolemyndigheter initierer en satsning og utlyser midler, eller det oppstår nye kunnskapsbehov i skolen som universitetet må bidra til å dekke. Jeg har derfor blitt klar over den spesifikke formen for ledelse som trengs for å utvikle god undervisning. Spillane (2006) beskriver ledelse i utdanningssammenheng som bestående av tre komponenter: en *ledelsespraksis* som forankrer arbeidet, et sett med *interaksjoner* mellom ulike ledere og ansatte som skaper ledelsespraksiser, og en *situasjon* som både definerer ledelsespraksiser og som blir definert gjennom disse ledelsespraksisene. Jeg ser at disse tre komponentene alltid har vært til stede når utviklingsarbeid har vært vellykket. Interaksjonene har ofte vært preget av stor frihet til å prøve nye former for arbeidskrav, vurderingsformer og teknologier. Ledelsespraksisene som har forankret dette arbeidet, har som regel vært preget av gode relasjoner, stor tillit og veletablerte arbeidsformer i instituttets og universitetets virksomhet. Det minst vellykkede tiltaket (LESYF) rekrutterte ikke så mange studenter, og jeg tror årsaken kan være manglende forankring i øvrige satsninger og tiltak som videregående skoler må håndtere. Av dette lærte vi mye om

betydningen av strategisk samarbeid med sektoren for å rekruttere tilstrekkelig med studenter og gjøre emnene relevante for lærerne.

Når jeg selv har koordinert *Lese for å lære* og andre større satsninger, har jeg forsøkt å trekke vekslers på slike erfaringer for å sikre at alle deltakerne har blitt hørt, og at de har hatt tilstrekkelig rom til å utvikle sine egne ideer. I arbeidet med vårt nyeste emne (Vurdering og skoleutvikling) er vi for eksempel opptatt av å inkludere nye NTNU-faglærere i undervisningsfellesskapet. Emnet er ressurskrevende siden det delvis finner sted på studentenes arbeidssted utenfor Trondheim. For å sikre et konsistent tilbud på tvers av steder og personer har vi derfor lagt stor vekt på å skrive gode gjennomføringsplaner, rutiner for gjennomføring av arbeidskrav og lignende. Min filosofi som leder for videreutdannings-satsningen er at velskrevne planer som er godt forankret både hos studenter og andre faglærere, bidrar til helhet og sammenheng i studiet. Det er spesielt viktig i team av faglærere som underviser sammen med ulike utdannings- og erfaringsbakgrunn.

## 7. Det reflekterte tilbakeblikk.

Mitt første med vurderingskulturen i høyere utdanning var preget av manglende tilgang til forventningene til læring. Et forsøk på å videreutvikle dette var å utvikle eksplisitte undervisningsplaner og vurderingsverktøy som kunne kommunisere forventningene klarere til studenten. I dag opplever jeg at mitt syn på dette er mer nyansert. Sadler (2010) påpeker for eksempel at det ofte kan være vanskelig for studenter å forstå hva som kjennetegner en god prestasjon, selv når dette blir beskrevet i form av mål eller kriterier. Han mener derfor at evnen til å bedømme helheten i en god prestasjon er like viktig som kunnskap om de ulike dimensjonene, og at studenter derfor bør få trening å bedømme ferdige besvarelser av andre studenter. Formålet med denne aktiviteten er å trene opp forståelse for både forventningene til studentenes prestasjoner og de mange måtene som disse kan imøtekommes på gjennom skriving. I dag er mitt syn på forventninger preget av en mer sammensatt praksis: Studenter kan få tilgang til forventningene gjennom en rekke aktiviteter som lesing av ferdige studentbesvarelser, eksplisitt undervisning i hvordan man kan utforme et argumenterende avsnitt, respons fra faglærer og medstudenter og andre metoder.

Ettersom jeg underviser i emner som tilhører fortolkende vitenskapsdisipliner, har det vært viktig for meg å vise hvordan forståelsen for den gode helhetlige prestasjonen utvikles parallelt med kunnskap om detaljene. For eksempel har jeg lagt stor vekt på å undervise mine studenter i hvordan man konstruerer gode argumenterende avsnitt. For å skrive overbevisende i fortolkende disipliner – enten det er litteraturvitenskap eller skoleforskning – må man konstruere et veloverveid resonnement som leseren kan følge steg for steg. Omvendt undervisning med videoforelesninger er en nødvendig komponent i slike emnedesign: Jeg hadde ikke hatt anledning til å gjennomføre slike verksted hvis jeg ikke hadde gjort den øvrige undervisningen tilgjengelig for studentene.

Innsikt i teori om terskelbegreper har ført til at visse aspekter av emnedesignet mitt har blitt endret. Før sparte jeg de vanskelige begrepene til slutt i emnet, ut fra en forestilling om at studentene behøvde visse grunnkunnskaper før de kunne bryne seg på vanskeligere spørsmål. Da jeg underviste i litteraturhistorie var det for eksempel nødvendig å bygge kunnskap om de ulike epokene (barokk, klassisisme, romantikk, realisme osv.) før vi kunne diskutere dypereliggende vitenskapsteoretiske spørsmål om *litteraturhistoriografi* – hvordan litterære epoker konstrueres som historiske fenomener. Problemet med dette designet var imidlertid at en helt sentral faglig idé kom til syne først like før eksamen. Som regel ble derfor litteraturhistoriografiske spørsmål dårlig besvart på eksamen, etter det jeg erfarte. Løsningen ble derfor å flytte dette frem i faget samtidig som vi understreket at dette var et vanskelig begrep, og at vi hele tiden ville komme tilbake til det.

Dette prinsippet – å undervise i samme terskelbegrep flere ganger i løpet av et emneforløp – har forblitt en sentral del av min praksis. Når jeg i dag underviser i emner som berører literacy-begrepet, sørger jeg for 1) å introdusere det som et sentralt begrep i starten, og 2) hele tiden henvise tilbake til det for å minne om at dette er et overgripende begrep som kan være vanskelig å forstå. I tillegg lager jeg arbeidskrav der jeg krever at studentene tar begrepet i bruk og kobler det til andre kunnskapsområder. Jeg har sett spor av dette grepet i studentbesvarelser og evalueringer: Noen forsøker å bruke begrepet med vekslende hell, mens andre reflekterer over hvorfor de tror det er vanskelig.

Selv om jeg har omfavnet *flipped classroom* og produksjon av videoer, ser jeg at det er behov for både kontinuerlig utskiftning og oppdatering. For eksempel har bruken av blogg som refleksjonsform i undervisningen blitt mindre interessant for meg, og jeg har dreiet tilbake til mer konvensjonelle skriftlige oppgaver som bygger på den vitenskapelige artikkelen. Dette skyldes at jeg har blitt mer bevisst på behovet for å mestre akademisk skriving. Universitetets oppgave er å sette studenter i stand til å håndtere komplekse resonnementer, ikke bare å formidle erfaringer gjennom blogger. Det er viktig for meg at mine studenter opplever utdanningen som relevant for egen yrkesutøvelse. Emnene jeg underviser i, er ikke en allmennutdanning men skal være rettet mot å videreutvikling praksis i skolen.

Tilbakemeldingene jeg får fra studenter, viser at de opplever min undervisning som betydningsfull for deres videre læring som lærere. De skal imidlertid også orientere seg mot forskningsbasert kunnskap. Å kombinere disse to feltene på en smidig måte ser jeg som min største utfordring.

I tiden som kommer vil hovedvekten av min undervisning foregå som del av skolebaserte etter- og videreutdanning i skolesektoren. Samtidig vil innføringen av krav om mastergrad for lærere utløse behov for flere veiledere, samt flere lærerutdannere med doktorgrad. Samspillet mellom disse utdanningstilbudene er den største utfordringen mitt institutt står overfor.

## Referanser

- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5–25. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>
- Biggs, J. B., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: what the student does* (4. ed). Maidenhead: McGraw-Hill [u.a.].
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Blythe, T. (1998). *The teaching for understanding guide* (1st ed). San Francisco, Calif: Jossey-Bass Publishers.
- Carless, D. (2015). *Excellence in university assessment: learning from award-winning teaching*. Abingdon, Oxon ; New York, NY: Routledge.
- Fjørtoft, H. (2009). Vurdering i høyere utdanning: rubrikker som verktøy i nordiskfaget. *UNIPED (Tromsø)*, 32(1), 17–28.
- Fjørtoft, H. (2014). Hele skolen skriver. Skolebasert kompetanseutvikling i skriving som grunnleggende ferdighet. In K. Kverndokken (Ed.), *101 skrivegrep: konkret og praktisk skrivemetodikk*. Bergen: LNU/Fagbokforlaget.
- Fjørtoft, H. (2016a). *Effektiv planlegging og vurdering. Læring med mål og kriterier i skolen*. (2nd ed.). Bergen: Fagbokforlaget : Landslaget for norskundervisning.
- Fjørtoft, H. (2016b). Vurdering av muntlighet i klasserommet. In K. Kverndokken (Ed.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter*. Bergen.
- Geisler, C. (1994). *Academic literacy and the nature of expertise: reading, writing, and knowing in academic philosophy*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lødding, B., & Aamodt, P. O. (2015). *Studieforberedt etter studieforberedende? Overgangen mellom studieforberedende utdanningsprogram og høyere utdanning belyst gjennom gruppesamtaler med lærere, studenter og elever* (No. 28). Oslo: NIFU. Retrieved from <http://hdl.handle.net/11250/2359539>
- Meyer, J., & Land, R. (Eds.). (2006). *Overcoming barriers to student understanding: threshold concepts and troublesome knowledge*. London ; New York: Routledge.
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535–550. <https://doi.org/10.1080/02602930903541015>
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership* (1st ed). San Francisco: Jossey-Bass.
- Wiggins, G. P., & McTighe, J. (2006). *Understanding by design* (Expanded 2. ed). Upper Saddle River, N.J: Pearson Prentice Hall International.
- Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Wiske, M. S. (Ed.). (1998). *Teaching for understanding: linking research with practice* (1st ed). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.