

## Søknad om merittering

I denne søknaden vil jeg gjøre rede for hvordan min forsknings-, utviklings- og undervisningsbakgrunn svarer til HVLs kriterier for merittering. De tre kriteriene innebærer at jeg som søker

1. vektlegger studentenes læringsprosess i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning.
2. viser en systematisk, forskende og vitenskapelig tilnærming til undervisning.
3. har en kollegial holdning og er en aktiv pedagogisk bidragsyter med fokus på deling av erfaringer knyttet til utdanningskvalitet

### Mitt utgangspunkt

Jeg er en lærer og en underviser i alt jeg gjør, og jeg anser det å undervise studenter som selv skal bli lærere som en av de viktigste oppgavene en kan ha. Da befinner man seg i skjæringspunktet mellom fagkunnskapen som skal formidles, studentene og det praksisfeltet studentene etter endt utdanning skal ut i. Det er disse tre leddene jeg i hele mitt yrkesliv ved HVL har forsøkt å binde sammen. For å gjøre det trenger jeg praksiseksemlene fra klasserommet, teoriforankringen og refleksjonen, men også en bevissthet om hvordan en best kan formidle og tilrettelegge for at studentene skal bli engasjerte og ønske å formidle videre som utøvende lærere. I det videre profileringsdokumentet skal jeg gjøre rede for hvordan jeg forsøker å dra veksler på praksis, undervisning og forskning- og utviklingsarbeid til det beste for egen undervisningspraksis.

Jeg har allmennlærerutdanning ved Høgskolen i Bergen fra 1998, masterutdanning fra Universitetet i Bergen med tittelen «Billedlig talt - en komparativ analyse av ulike aldersgruppers resepsjon av bildeboken Håret til Mamma» (2010). I 2018 fikk jeg opprykk til førstelektor (se vedlegg 2).

Min undervisningskompetanse strekker seg fra 1998. Da ble jeg ansatt ved Nattland barne- og ungdomsskole, og i ti år var jeg kontaktlærer og underviste på 1.-10. trinn der. I 2008 ble jeg ansatt ved Høgskolen på Vestlandet (da Høgskolen i Bergen), der hovedoppgaven min har vært å undervise studenter i grunnskolelærerutdanningen i norskfaglige emner som omfatter lese- og skriveopplæring og litteraturredidaktikk, samt å bidra i ulike satsinger for lærere i grunnskolen innenfor det samme temaet. Jeg har gått stegene fra å være høgskolelærer, høgskolelektor (2010) og fra 2018 førstelektor i norsk ved Institutt for språk, litteratur,

Klikk her for å skrive inn tekst.

matematikk og tolking (ISLMT). Studieåret 2022-2023 har jeg også hatt en bistilling i grunnskolens begynnertrinn ved Skranevatnet skole (se vedlegg 3), motivasjonen for dette har vært å tilstrebe best mulig praksisforankring i mitt daglige virke ved HVL.

## **Å vektlegge studentenes læringsprosess i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning**

I min undervisningskarriere ved HVL har jeg undervist og veiledet i norsk på alle grunnskolelærerutdanning 1-7s fem år. Det er særlig studentenes 3. år og emnet MGBNO401 (lese- og skriveidaktikk og litteratur og litteraturredaktikk) jeg har utviklet og i en årrekke vært emneleder for. Dette faget kan ses på som en bro mellom syklus 1 og syklus 2, studentene skal løfte seg fra de helt grunnleggende tekstene, de skal arbeide mer selvstendig og de skal veiledes inn i mer akademisk skriving gjennom å skrive egne FoU-oppgaver. Flere pedagogiske og litteraturredaktiske grunnpilarer har vært viktige for meg i utviklingen av faget og disse vil jeg gjøre rede for i beskrivelsen av egen undervisningspraksis.

### **Praksisnær undervisning**

I lærerutdanningen er det et kontinuerlig samspill mellom teoretiske innsikter og praktisk kunnskap. Tobias Werler mener at en profesjonell lærer kjennetegnes av å inneha både handlingskunnskap og refleksjonskunnskap. “En må beherske teorien”, sier han, “og en må bruke denne kunnskapen som refleksjonskunnskap” (2013, s. 194<sup>1</sup>). For meg som lærerutdanner impliserer denne vissheten en tveegget oppgave: Studentene skal gjennom undervisningen min få tilstrekkelig teoretisk forankring til å kunne lære bort kompliserte norskfaglige emner, men de skal også få modeller for hvordan de kan realisere egen undervisning i klasserommet. Bare ved å kombinere disse to klarer vi som lærerutdannere å komplettere undervisningen og forberede studentene på et yrkesliv i klasserommet. Selve undervisningen på MGBNO401 er tekstbasert, det vil si at den handler om å lese, analysere og samtale om tekster, enten litterære eller tekster skapt i skolen. Jeg benytter utelukkende autentiske elevtekster for at studentene skal kunne se hvordan elever kan løse ulike skriveoppdrag, og jeg vender meg stadig til praksisfeltet for å hente inspirasjon og erfaring for å kunne bruke denne i undervisningen av studenter. Både for å vise til gode eksempler, men like ofte for å kunne diskutere teksttilnærminger og fremgangsmåter slik at studentene kan

---

<sup>1</sup> Werler, T. (2013) Profesjonens kjerne? : relasjonen mellom teori og praksis i (ny) norsk lærerutdanning. I G. Langfeldt og V.F. Moe (red.) Å lære å bli lærer. Lærerutdanning etter GLU-reformen (s. 180-198). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Klikk her for å skrive inn tekst.

knytte refleksjoner til dette. Det siste studieåret har jeg hatt bistilling i grunnskolen for å kunne perfektionere balansen mellom å undervise studenter og å høste erfaringer og være i kontakt med praksisklasserommet, les mer om det i vedlegg 4<sup>2</sup>. For studentene gir det at jeg hele tiden vender meg til praksisfeltet troverdighet, særlig kan jeg holde frem overføringsverdien mellom den teoribaserte tekstkunnskapen på pensum og realiseringen av denne i skriveøker eller litteraturoker i praksisklasserommet. Studentene får også forsøke ut litteraturopplegg gjennom kontaktene jeg har etablert, særlig knyttet til studentenes egen forskning og FoU-prosjekter.

### **Deltakende tekstsamtaler - å være en del av tolkningsfellesskapet**

Norskfaget er tuftet på arbeid med tekster. Forankret i sosiokulturell læringsteori (Vygotsky, 1971<sup>3</sup>), er det avgjørende for god tekstundervisning at den er både kommunikativ og dialogisk. Her har Laila Aase vært en tydelig didaktisk veileder for meg. Hun skriver at litterære samtaler tilbyr eleven et tolkningsfellesskap om tekst der hver enkelt får anledning til å uttrykke seg og utvide sin egen forståelse gjennom muntlige forhandlinger (2006, s. 207<sup>4</sup>). Dette gjelder for lærerstudenter så vel som for elever og i undervisningsøktene mine har jeg lagt til rette for slike tolkningsfellesskap. Økter som dette krever mye forberedelse, først og fremst i valg av tekster (både kvalitativt gode, problematiserende, men også med overføringsverdi til det å lese litteratur i klasserommet), dernest egnede spørsmål og innfallsvinkler som kan åpne teksten for studentene, videre organisering der studentene kan variere grad av deltakelse etter hvert som de ønsker eller ikke ønsker å bidra i tolkningsfellesskapet. Det er ikke slik at studentene kan unnlate å delta, men jeg har stor tro på at man kan forholde seg aktivt til tekster på ulike måter; gjennom å uttrykke meninger på padlet, på post-it-lapper, ved å dele i par, i små grupper eller i helklasse eller ved å bevege seg rundt i rommet alt etter hvilket synspunkt en har på teksten. Jeg arbeider kontinuerlig med å variere måten å delta i tekstsamtalen på, noe også min siste vitenskapelige artikkel viser, der min kollega Ingrid Mathisen og jeg har arbeidet frem begrepet parvise litterære samtaler (se

---

2

<https://www.hvl.no/Vestibylene/organisasjonen/fakultet/flki/aktuelt/2022/oktober/stillingiskulen/>

<sup>3</sup> *Tænkning og sprog 1*. København, Hans Reitzel.

<sup>4</sup> Aase, L. (2006). Litterære samtaler. I B. Kvalsvik Nicolaysen & L. Aase (red.), *Kultur møter i tekstar. Litteraturredidaktiske perspektiv* (s. 106–124). Oslo: Det norske Samlaget.

vedlegg 5). En utfordring ved at undervisningen i så stor grad er tuftet på tekstarbeid er at studentene i varierende grad har lest tiltenkt pensum. Jeg forsøker å løse denne utfordringen ved at studentene får teksteksemplere som gjør at de kan orientere seg eller ved at samspillet med medstudenter gjør at utbyttet likevel blir tilfredsstillende. I tillegg har jeg spilt inn små videoer (omvendt undervisning) som bereder grunnen for å delta i undervisningen selv med et minimum av bakgrunnskunnskaper. Det siste aspektet i gjennomføringen er å kontinuerlig vise til parallellen til praksisklasserommet. Gjennom å modellere arbeidsmåter, innganger til tekster og spørsmålsstillinger, gir jeg hele tiden studentene en verktøykasse å ta i bruk som fremtidige lærere. Atle Skaftun og Per Arne Michelsen skriver om undervisningsrommet som et mulighetsrom (2010, s. 164<sup>5</sup>). De beskriver det som en verdsetting av det åpne øyeblikket, men også som en risiko for både læreren og klassen og den praksis de skaper sammen. En slik risiko samsvarer med den risikoen Gert Biesta beskriver i relasjonen mellom lærer og elev (2006, s. 25<sup>6</sup>). Å uttrykke seg om tekster, og kanskje særlig litterære tekster innebærer en risiko i form av en blottstilling. Denne vissheten er et bakteppe jeg har med meg når jeg planlegger hver litteraturøkt, og det er også grunnen til at jeg arbeider frem ulike innganger til tekster. Og gjennom spørsmålsstillinger må studentene hele tiden forholde seg til hva som er gode tekster, hvordan tekstene kan leses og hvordan tekstene kan bety noe for elevenes egne liv.

### **Å utvikle arbeid med kritisk literacy**

Jeg underviser i tekstlesing i en brytningstid, der barn og unge leser mindre enn før, og regjeringen skal (på ny) lansere en strategi for å få unge til å lese mer<sup>7</sup>. PISA-resultater viser også at norske elever har en tydelig tilbakegang i leseferdigheter (Frønes og Jensen, 2020<sup>8</sup>). Dette stiller krav til å bevisstgjøre studentene som rollemodeller idet de skal bli lærere som skal ivareta elevens fremtidige leseopplæring. En av de store utfordringene i elevenes lesing har vist seg å være å lese tekster kritisk. Denne utfordringen førte til at jeg sammen med kollega Nina Goga søkte og fikk sårknemidler for å utvikle det som nå har blitt “kritisk uke” på MGBNO401 (vedlegg 6). Uken inngår i undervisningsplanen, og gir studentene erfaringer med å lese med og mot teksten, samt å vurdere ulike virkelighetsfremstillinger, avsendere og

---

<sup>5</sup> Atle Skaftun & Per Arne Michelsen (2017) Litteraturredidaktikk. Cappelen Damm Akademisk

<sup>6</sup> Biesta, Gert J. J. (2006) Beyond learning. Democratic Education for a Human Future. Paradigm Publishers, Boulder, London

<sup>7</sup> Pressemelding nr 14-23: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/regjeringen-satser-pa-lesing/id2971619/>

<sup>8</sup> Tove Frønes & Fredrik Jensen (red.) (2020) Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA

Klikk her for å skrive inn tekst.

stemmer i både læreverk, medieaktuelle tekster og litterære tekster. En sannhet vi da prøver å formidle, er vissheten om at skjønnlitterære tekster er godt (men underbrukt) materiale for å arbeide med kritisk lesing, noe som også er hovedpoenget i en av mine siste vitenskapelige artikler (også skrevet sammen med kollega Ingrid Mathisen, vedlegg 7).

### **Studentaktive læringsformer**

Studentaktiv læring innebærer for meg å i mindre grad ha forelesningsbasert undervisning, og i langt større grad involvere studentene i aktiv læring gjennom å lese, skrive og arbeide med tekst. Både den ukentlige undervisningen og verksteder som “kritisk uke” er i stor grad studentaktive, men jeg vil også trekke frem litteraturlaboratoriet jeg har utviklet i samarbeid med mine kolleger Nina Goga og Elin Stengrundet. Laboratoriet foregår i en uke i løpet av vårhalvåret på emne MGBNO401, og er et konsept vi har utviklet og forbedret over tid<sup>9</sup>. Laboratoriet er formet som en leseløype der studentene arbeider i grupper med ulike tilnærminger til lesing og tekst, alt fra det å fysisk forholde seg til bøker, til å lese med innlevelse og å arbeide med litteratur mens en er i bevegelse. Etter leseløypen går studentene videre til estetiske verksted, skriveverksted og dialogverksted. Laboratoriet utvikler det sosiale læringsmiljøet, men sørger også for estetiske læringsformer, dialogisk undervisning, kreativitet og kommunikasjon. I den vedlagte refleksjonsvideoen bruker vi blant annet plass til å samtale om dette laboratoriet (<https://www.youtube.com/watch?v=fF—nIH06e8> (vedlegg 8)). Viktigst er kanskje likevel den helt tydelige overføringsverdien til studentenes arbeid som fremtidige lærere og alle de inngangene til tekster som laboratoriet gir dem.

---

<sup>9</sup> For eksempel utviklet vi en heldigital utgave av litteraturlaboratoriet i årene med koronarestriksjoner.

Klikk her for å skrive inn tekst.



Studentaktive læringsformer i litteraturlaboratoriet. Bildene er gjengitt med tillatelse fra studenter.

### **Studentene som forskere og prosessorienterte skrivere**

Vi bereder grunnen for at de selv skal være forskere i prosessen med å skrive FoU-oppgave, og vi ser at FoU-valget deres ofte gjenspeiler pensumbøker og didaktiske fremgangsmåter fra undervisningen. I prosessen med å skrive FoU-oppgave har vi siden det ble bestemt at denne skulle ligge til faget og erstatte bacheloroppgaven, utarbeidet en fremgangsmåte som gjør at studentene ivaretas i både planlegging og skriving av FoU-oppgaven. På samme måte som vi forfekter at de i praksisklasserommet skal arbeide systematisk med formativ vurdering på elevenes tekster, har vi etablert en måte å gjennomføre dette på også når studentene selv skal skrive. De starter opp med et obligatorisk idéseminar, og videre utover våren har de metodeseminar, analyse- og drøftingsseminar. Til hvert seminar får studentene anledning til å levere tekst som de får formativ vurdering på frem mot det endelige produktet. De lærer også mye om metode, analyse og drøfting på de ulike seminarene, og vi har delt studentene i små grupper alt etter hvilket tema de vil skrive om. Da blir listen lav for å dele tekstutdrag og diskutere hverandres tekster, samtidig som det at de gir respons til hverandre utvikler studentene som tekstlesere. Dette er i tråd med forskning på formativ vurdering (Kvithyld og Aasen, 2011<sup>10</sup>, Fjørtoft, 2014<sup>11</sup>), og studentene uttrykker at de jevnlig skrivekursene gjør at

---

<sup>10</sup> Kvithyld, T. og Aasen, A. J. Fem teser om funksjonell respons på elevtekster, Viden om Læsning 9/2011, Nationalt videncenter for læsning

<sup>11</sup> Fjørtoft, H. (2014) Norskdidaktikk. Fagbokforlaget.



Klikk her for å skrive inn tekst.

de får en jevn progresjon i eget FoU-arbeid. Samtidig forbereder det studentene til masterarbeidet som venter påfølgende høst.

### **Internasjonalt bærekraftsperspektiv i undervisningen**

I HVLs handlingsplan for internasjonalisering kan vi lese at “HVL skal jobbe for sterkere internasjonalt samarbeid kring FNs bærekraftsmål” og at bærekraft skal prege internasjonaliseringsarbeidet.<sup>12</sup> Dette er noe vi faglærer for alvor har satt ut i live gjennom mobiliseringsprosjektet Green dialogues<sup>13</sup>, ledet av Nina Goga. Prosjektet er NOTED-finansiert for perioden 2022-2025, knyttet til emnet MGBNO401, og er et samarbeid mellom HVL, Universitetet i Padova og Universitetet i Catalonia. Vi involverte har flere siktemål med dette prosjektet: Vi arbeider for mobilitet og utveksling av studenter på kurset vårt til de to samarbeidende universitetene, samtidig som vi tar imot studenter fra de to europeiske institusjonene til vårt emne her på HVL. Det samsvarer med HVLs ønske om å styrke samarbeidet med europeiske institusjoner. Det andre siktemålet er at vi samarbeider med de to institusjonene om å utveksle undervisningspraksis tilknyttet litteraturarbeid, hele tiden under overskriften “Green dialogues”. Slik kan vi både øke bevisstheten om bærekraftige levemåter og knytte bånd mellom institusjoner. I tillegg til digital samhandling og studentenes fysiske utveksling har vi faglærere jevnlig møter på de ulike institusjonene der vi gjesteforeleser og underviser på hverandres kurs, samtidig som vi arbeider med å utvikle en håndbok i læringsformer for dialogvirksomhet og bereder grunnen for å forske på prosessen vi er en del av. Vi ser at studentene er gode verter for de innkommende studentene på emnet vårt, og at de lærer noe om at litterære samtaler handler om det samme både i Norge, Spania og Italia. Særlig har de kunnet erfare hvordan studentene fra Padova har berettet om bærekraftige utfordringer i eget nærmiljø. Slik gis emnet vårt et internasjonalt perspektiv både for dem som ønsker utveksling, men også for dem som bare vil bli kjent med nye stemmer i klasserommet.

### **Systematisk utvikling gjennom samarbeid, studentenes respons og medvirkning**

Som emneansvarlig har jeg hovedansvar for både emneplan, timeplan, pensumliste, obligatoriske arbeidskrav, vurdering og gjennomføring og evaluering av emnet. Dette fremgår blant annet av nettsidene for arbeid med kvalitet i grunnskulelærerutdanningene<sup>14</sup>. Like viktig er å etablere et lærerteam som samarbeider godt til det beste for studentene. Det har jeg gjort

---

<sup>12</sup> <https://www.hvl.no/om/strategi/handlingsplan-for-internasjonalisering/>

<sup>13</sup> Les mer om Green dialogues på bloggen vår her <https://blogg.hvl.no/greendia/about/>

<sup>14</sup> <https://www.hvl.no/om/organisering/flki/arbeid-med-kvalitet-i-utdanningane-ved-flki/>





Klikk her for å skrive inn tekst.

*Synes faget er veldig interessant, og da merker jeg mitt læringsutbytte blir enda større. Når jeg sitter i timen føler jeg at jeg klarer å henge med og delta.*

*Jeg opplever et stort læringsutbytte i faget. Disposisjonene for forelesningene er tydlige og det er kjekt at de kommer i god tid før forelesning. Dere er engasjerte og forberedte forelesere, og jeg skulle av og til ønske at forelesningene varte lenge fordi dere gjør stoffer så interessant!*

*Godt læringsutbytte i faget, lærer mye som er relevant for meg som fremtidig lærer.*

*Jeg opplever læringsutbyttet i faget som svært bra!*

*I 401 har jeg fått stort utbytte av mange av forelesningene. Særlig det litteratur-seminaret (hvis det var det det het?) hadde jeg mye utbytte av :) Forelesninger som har en god variasjon av PP, aktiv deltakelse og gruppearbeid er forelesninger jeg får mye ut av.*

*Godt.*

*Jeg lærer mye av å ha dette faget. Det er interessant å jobbe med barnebøker av ulike slag og se hvordan de som bøker og sjanger generelt kan bli tatt i bruk i skolen.*

*Det er mykje relevant i faget. Det er flott at faget inneholder mykje didaktisk som faktisk er relevant for oss som skal bli lærarar.*

De siste årene gjennomføres emneevalueringen gjennom mer formelle skjema, men et eksempel på en slik evaluering kan leses i vedlegg 9. Også her understrekes aktiv, variert og praksisrelevant undervisning, som sier noe om at vi når frem med visjonen om å kontinuerlig reflektere praksisklasserommet. Som lærerteam imøtekommer vi innspill som lett kan imøtekommes, samtidig som vi kontinuerlig er i dialog med studentene om struktur, arbeidsformer og tekstvalg.

### **Refleksjoner rundt videre undervisningsutvikling**

Når jeg skal reflektere over videre undervisningsutvikling er det flere ting å ta i betraktning. Noen ting er åpenbare; det krever en evig utvikling å være oppdatert på forskning om aktuell barnelitteratur og grunnskolens leseopplæring. Samtidig får vi flere og flere studenter som ikke har særlig leseerfaring og som i liten grad har forholdt seg til litteratur. Dette har med holdninger til og erfaringer med litteratur og lesing å gjøre, og det er en større utfordring nå å etablere viktigheten av litteraturfaget for studentene. Da blir gapet større mellom de lesem modellene de skal være for elevene og de voksenpersonene de faktisk er. Det er grunner til å mene at jeg har gitt en fremstilling av undervisning som faktisk fungerer, men det betyr ikke at den ikke er sårbar. Vi tre som underviser på MGBNO401 har samarbeidet i en årrekke, og blir i liten grad utfordret på valgene vi tar. Derfor har det vært kjærkomment at en lærer i delt stilling har hatt timer på emnet og vi har lyttet til henne når hun har spurt om årsakssammenhenger som for oss har vært innlysende, men antakeligvis svakt kommunisert. At faget er et tekstfag gir også gjentatte tilbakemeldinger fra studentene om stor arbeidsmengde og mye å lese. Vi arbeider med måter å kunne flytte noe av studentenes

forberedelser til selve øktene, slik at faget ikke skal være overveldende, men vi har ikke funnet løsninger som er gode nok enda. Se for øvrig vedlagte refleksjonsvideo (vedlegg 8). Selv trenger jeg å utvikle meg når det gjelder grunnskolens digitale leseopplæringsplattformer. Disse er lisensbelagte og det er lite tilgang til plattformene her ved HVL. Jeg hadde trodd at et år med bistilling i grunnskolen skulle gi meg et bedre innblikk i akkurat dette, men innblikket ble for tilfeldig, og her har jeg et stort forbedringspotensial. Heller ikke det at jeg selv har skrevet et norskverk som brukes mye i skolen gir meg fullstendig innblikk i de mange ulike digitale løsningene som finnes i grunnskolens leseopplæring. Det er åpenbart at vi må kunne svare bedre på dette for at studentene skal kunne møte klasseromshverdagen. Jeg har også et ønske om å utvikle samarbeid med en eller flere praksisskoler som kan sende elever til HVL med jevne mellomrom slik at studentene kan ha hyppigere møter med praksis og utvikle innganger til litteratur som de får prøvd ut på målgruppen.

### **En systematisk, forskende og vitenskapelig tilnærming til undervisning**

Den sakkyndige vurderingen til kommisjonen som vurderte meg som førstelektor oppsummerer det jeg selv synes er viktig å fremheve i egen undervisningspraksis. De skriver: «hennes erfaring fra grunnskolen har gitt en særlig forståelse for arbeidet i lærerutdanningen, og hun viser at hennes styrke ligger i å koble teori og praksis i sitt forsknings- og utviklingsarbeid. Hennes didaktiske bevissthet er utviklet gjennom en fortsatt nær kontakt med praksisfeltet, og det å se hele utdanningsløpet i sammenheng er en særlig styrke i arbeidet som lærerutdanner og som kursholder for etablerte lærere. Profileringsdokumentet viser at hun har en reflektert forståelse av egen praksis, og innehar en sterk utøverkompetanse og profesjonsrefleksjon<sup>15</sup>» (se vedlegg 2). Nå er jo denne uttalelsen snart 5 år gammel, men den fremhever likevel en av mine viktigste undervisningsfilosofier: Det vi gjør i lærerutdanningen må være forankret i det som foregår i praksishverdagen i skolen og undervisningen i praksis må samtidig være forankret i teori om litteratur og undervisning i lærerutdanningen. Det har gjort meg til en didaktiker som har blikk for hele utdanningsløpet, og som hele tiden er interessert i å få frem eksempler som lærerstudenter og lærere kan kjenne igjen i praksishverdagen, samtidig som disse eksemplene kan utdypes ved hjelp av et teoretisk bakteppe. I det følgende vil jeg gjøre rede for noen av de undervisningsrelaterte tekstene jeg har skrevet på bakgrunn av mitt utviklings- og forskningsarbeid. Å skrive didaktisk for

---

<sup>15</sup> Sakkyndig vurdering for Gro Ullands søknad til opprykk som førstelektor 15.08.2018

Klikk her for å skrive inn tekst.

lærerstudenter krever bruk av fagbegreper, men også bruk av eksempler som viser hvordan fagstoffet kan realiseres i klasserommet. Temaene jeg skriver om er essensielle i norskfaget i grunnskolelærerutdanningen. En fellesnevner for tekstene er at de er praksisnære og at de formidler og diskuterer hvordan et fagstoff kan behandles i klasserommet. En annen fellesnevner er at jeg svært ofte har lagt egne forelesninger til grunn når jeg har skrevet. Jeg har tatt utgangspunkt i konkrete eksempler, og begrunnet disse med teori, det er ofte det samme jeg gjør når jeg underviser ved HVL. Samtlige tekster er brukt som pensum ved ulike høyskoler, og samlet sett har de både grunnskoleelever, lærerstudenter og lærere som målgruppe<sup>16</sup>.

### Norskboka 1 og 2

Jeg bidrar i til sammen fem kapitler i *Norskboka 1* og *Norskboka 2* (Universitetsforlaget 2013 / 2014, reviderte utgaver 2021) og i kapitlene bruker jeg min kompetanse om lese- og skriveopplæring, litteratur og litteraturredidaktikk. Målsettingen har vært at *Norskboka 1* og *2* skal fremstå som grunnbøker for lærerstudenters opplæring i norskfaget. Mine bidrag har vært delkapitlene om veiledet lesing og uformell vurdering av lesing i klasserommet, samt kapitlene «Den andre lese- og skriveopplæringa –lesing», «Litteraturredidaktikk –en introduksjon» og «Litteraturredidaktikk på barnetrinnet».

### Skriveboka. Innføring i skriveopplæring

I Samlagetets bok *Skriveboka. Innføring i skriveopplæring* (2018) skriver jeg om skrivestrategier. Kapitlet viser hvordan elever kan bruke skrivestrategier som støtte for å planlegge og fullføre egne tekster, og målgruppen er først og fremst lærerstudenter og lærerutdannere. Her har jeg helt konkret samlet elevtekster som viser hvordan elever tar i bruk skrivestrategier, og slik sett kunnet eksemplifisere fagbegreper slik at lærestoffet blir mer tilgjengelig for lærerstudentene.

### Ord og begreper i klasserommet

Innenfor feltet lese- og skriveopplæring har jeg særlig vært interessert i barns ordforståelse og måten barn forklarer ord på. Det er flere grunner til dette: Først og fremst er ord- og begrepsforståelse særlig viktig for barns leseopplæring. I fremstillinger av hvilke

---

<sup>16</sup> Nøyaktig referanse for tekstene fins under publiserte tekster i vedlagte pedagogiske CV. På grunn av begrensninger i antall tillatte vedlegg, er kun to teksteksempler vedlagt.

komponenter som påvirker leseforståelse, blir særlig betydningen av førkunnskaper og ordforråd trukket fram (Bråten 2007; Roe, 2014). Dernest bygger interessen min på ønsket om å forske på praksis og slik være relevant, noe som igjen svarer på høgskolens profil om profesjons- og praksisnær utdanningsforskning. I denne anledning har jeg i 2016-2017 samarbeidet med en grunnskolelærer om et forskningsprosjekt der 60 elever hver dag skriver sin egen ordbok i fagene matematikk og naturfag. Det empiriske materialet jeg har samlet gir mulighet for å undersøke hvilke ord elever noterer, og hvordan de forklarer disse. Arbeidet har vært konsentrert om hvordan *utviklingen* av elevenes arbeid med egenprodusert ordbok er over tid. Metoden min har først og fremst vært å nærlese elevenes ordbøker for å kategorisere og registrere utvikling. I det empiriske materialet er det flere interessante funn, blant annet at elevene tar i bruk ordlæringsstrategier på en selvstendig måte i løpet av perioden. Et annet funn er hvordan elevene synes det er både enklere og mer formålstjenlig å forklare fagord heller enn hverdagsord: «Hvis jeg skal forklare et ord, så må det ha en definisjon» er en uttalelse fra en av elevene i materialet. I 2018 vant jeg sammen med en kollega Fagbokforlagets pris for beste lærebokidé, og forskningsprosjektet har fått en tydelig didaktisk form i boken *Ord og begreper i klasserommet* (2020). I boken inviterte jeg inn flere flinke kollegaer for å bidra med kapitler. Jeg vil særlig trekke frem kapittel 5 i boken som over 70 sider forklarer hvordan en i hverdagen kan arbeide med ord og begreper sammen med elevene. Dette er en slags praktisk bank både studenter og lærere har stor nytte av. I undervisningen på MGBNO401 er boken basis for et omfattende ord- og begrepsverksted i starten av semesteret.

### Litteratur i begynneropplæringen

Dette kapittelet er et kapittel jeg lenge har sett behov for i lærerutdanningen. Det er utgitt i boken *Møter med barnelitteratur*, utgitt på Universitetsforlaget i 2018. Kapittelet diskuterer den litterære kvaliteten begynnerleseren møter i sin leseopplæring. Jeg er opptatt av at tekstene begynnerleseren møter både må være tilstrekkelig tilgjengelige og tilstrekkelig utfordrende for å gi begynnerleseren en god start på egen litterær lesing, og jeg undersøker derfor ulike eksempler på skolars leseopplæringsmaterieell i forhold til litterær kvalitet. I kapittelet har jeg et kritisk blikk på den litterære kvaliteten i både ABC-verk, lettlestbøker og kunst-ABC-er. Særlig fremhever jeg hvordan den litterære kvaliteten står i fare ved den hyppige bruken av kontekstløse tekster som småhefter eller løsrevde ark som leselekser. Kapittelet prøver ikke å svartmale denne voksende tendensen, men å peke på viktigheten av for eksempel høytlesingsboka og litterært skolerte lærere i arbeidet med å motivere

Klikk her for å skrive inn tekst.

begynnerlesere til å bli glade i tekst og bøker. Kapittelet har et tydelig didaktisk tilsnitt, og inkluderer også den uformelle litteraturen som møter begynnerleseren i klasserommet. I undervisningen i norsk ved HVL er det sentralt å diskutere læremidler, leseopplæringsmateriell, lettlestbøker og litterær kvalitet, og kapittelet kan hjelpe studenter på vei i et tilsvarende analysearbeid. Kapittelet er vedlagt (vedlegg 10).

### **Utvikling av læreverk for barnetrinnet**

*Ordriket* (Fagbokforlaget) er et helhetlig norskverk for 1.-7. trinn, og jeg har som forfatter vært med å utvikle verket fra begynnelsen av. Jeg ble invitert til å være en sentral forfatter innenfor dette arbeidet, og intensjonen var at verket skulle svare på en økt satsing på lese- og skriveundervisning i skolens norskfag. Dette arbeidet startet i 2011, og har resultert i 52 komponenter som til sammen svarer på det jeg synes er viktig i lese- og skriveopplæringen: mangfoldige litterære tekster, gode oppgaver, gode eksempler og en tro på at elever kan mestre å skrive ulike teksttyper hvis de blir gitt tilstrekkelig modellering, skrivestrategier, inspirasjon og gode oppgaver. Jeg har hatt et hovedansvar for lese- og skriveopplæringen i hele verket, med hensyn til progresjon, tekstutvalg, oppgaver og tilhørende lærerveiledning. Verket ble i 2016 kåret til Europas beste læreverk (BELMA-award, category 2; grunnskolens 1.-7. trinn) og i juryuttalelsen bekreftes intensjonen vår om en allsidig tilnærming til tekst gjennom for eksempel følgende sitat: «A rich and well-presented collection of exercises and texts covering all possible ways of playing and working with and learning to love language, (vedlegg 11)». Når vi nå er kommet til 2023 er vi ferdige med å revidere hele verket. Noen årstrinn er helt nyskrevet, noen har fått en omfattende revisjon, mens noen få komponenter har mindre revisjoner. Et slikt arbeid krever inngående kjennskap til barnelitteratur, fagdidaktikk og læreplanen i grunnskolen, og en evne til å ta valg basert på de styringsdokumenter vi må forholde oss til. I revisjonen er det for eksempel en tydelig fremheving av utforskende arbeid, kritisk lesing og dybdeløring fordi dette er stikkord som er løftet frem i LK20.

I utviklingen av verket, var det viktig med en tydelig struktur som gjør *Ordriket* lett gjenkjennelig og lett å bruke for både elever og lærere. Den konsekvente inndelingen i Leseriket, Taleriket, Språkriket og Skriveriket er en idé jeg har utviklet, og den er også noe BELMA-komiteen trekker frem i sin uttalelse ved å påpeke at: «The textbooks have a very clear structure». De ulike rikene svarer til de språklige grunnleggende ferdighetene, og

Klikk her for å skrive inn tekst.

i arbeidet med å utvikle verket har vi nettopp vært opptatt av at læreplanens kompetansemål og omtale av grunnleggende ferdigheter skal speiles i *Ordriket*.

### *Tekstlesing og leseforståelse i Ordriket*

Det har vært viktig for meg med en helhetlig vektlegging av leseforståelse i *Ordriket*. Det har også vært viktig at elever som skal lære å lese skal ha kvalitativt gode tekster, som svarer til en sammensatt elevgruppes ulikheter i interesse, modning, kjønn og alder. De skal lese både klassikere og samtidslitteratur, bilder og film, lyrikk og saktekster, og jeg har brukt min kjennskap til tekstlesing og barnelitteratur i valg av tekster på de ulike trinnene. På den måten har jeg i *Ordriket* videreført Dagrun Skjelbreds tanke om at leseopplæring også skal bestå av leseoppdragelse (2013). Derneft har jeg utarbeidet en struktur for oppgavene til lesetekstene som sørger for at elevene får øvd opp og utfordret egen leseforståelse.

Oppgavene går på alle aspekter av teksten; huskeoppgaver, tenkeoppgaver og forståoppgaver, der den siste kategorien handler om å utvide eget ordforråd i tilknytning til tekstene som leses.

Jeg har videre hatt ansvar for lesestrategiene gjennom hele verket, både introduksjonen av disse, den røde tråden fra år til år, valg av eksempeltekster, og hvilke fremgangsmåter som kan være gode for elevene. Det har hele tiden vært viktig for meg at strategiarbeid (både lese- og skrivestrategier) ikke skal bli et instrumentelt arbeid, men et verktøy som kan gjøre elevene mer bevisste på egen tekstlesing og om og hva de har forstått når de leser tekstene.

### *Skriving og digital utvikling i Ordriket*

Jeg har vært opptatt av både de metodiske og de funksjonelle sidene ved skriveopplæringen. I Skriveriket har jeg sammen med forfattergruppen laget en plan for hvilke teksttyper elevene skal skrive i løpet av sine syv år på barneskolen, og vi har skrevet introduksjonstekster, mønstertekster og introdusert skriverammer som kan hjelpe eleven i gang med skrivingen. Jeg har vært sentral i denne utarbeidelsen, og også i utvikling av *Ordrikets* digitale skriveverktøy ( <https://skriveverktoy.app.fagbokforlaget.no/#/ordriket/> ). Skriveverktøyet er ment som en digital hjelp både for lærere og elever på 3.-7. trinn, der de sammen kan studere eksempeltekster innenfor ulike teksttyper, og få hjelp til hvordan de selv kan skrive lignende tekster. Arbeidet mitt har bestått av å utvikle selve Skriveverktøyet, det vil si å velge ut, bearbeide eller forfatte eksempeltekster, til ulike teksttyper, hver med tre ulike nivåer. Jeg har videre kodet tekstene slik at oppbyggingen og de ulike virkemidlene blir synliggjort for



Klikk her for å skrive inn tekst.

elever, samt at jeg har forfattet digitale skriveoppgaver, skriverammer og ordbanker som kan være til hjelp for elevene under skrivingen. For å gjøre dette, har jeg måttet tilegne meg grundig kunnskap om hvordan eksempeltekster kan fungere godt i klasserommet. I arbeidet har det vært nødvendig å kjenne til at en eksempeltekst både kan fungere støttende og begrensende for eleven som skal ta den i bruk. Dette er en utfordring, og i dette arbeidet har jeg brukt mine kunnskaper om hvilke eksempeltekster som kan fungere, hvilket nivå de ulike tekstene bør være på og hvilke kjennetegn det kan være riktig å fremheve ved hver tekst. Jeg har hele tiden arbeidet for at Skriveverktøyet skal fungere som et metodisk verktøy for både lærere i en undervisningssituasjon og for elever som arbeider individuelt i en skrivesituasjon.

### *Å skrive didaktisk for lærere i Ordriket*

Læreverket har også detaljerte lærerveiledninger til hvert trinn. En lærerveiledning krever et didaktisk blikk som kombinerer kunnskap om lese- og skriveopplæring og konkrete måter å gjennomføre opplæringen på i klasserommet. Dette blikket har jeg utviklet gjennom mangeårig erfaring fra praksisfeltet og praksisorientert utviklingsarbeid i tiden jeg har vært ansatt ved HVL. I tillegg fungerer lærerveiledningene som en ekstra bank med tilrettelagte tekster og tips til videre arbeid slik at lærere til enhver tid skal ha nok stoff til egen norskundervisning.

### *Verkets møte med praksis*

Arbeidet med *Ordriket* har nå vart i over ti år, og det har generert en mengde kurs og skolebesøk i regi av forfattergruppen og Fagbokforlaget. Denne delen av arbeidet har vært viktig fordi den har sikret en kontakt med målgruppen som har gjort oss bevisste på hva lærere synes er viktig i lese- og skriveopplæringen. Bare på den måten kan vi være sikre på at *Ordriket* svarer på et behov, noe lærernes tilbakemeldinger mener at det gjør. I den pedagogiske CVen er en oversikt over kursene jeg har bidratt til.

### *Hvorfor er Ordriket som utviklingsarbeid viktig for min undervisningspraksis?*

Arbeidet med *Ordriket* har vært faglig utviklende og særdeles relevant for arbeidet jeg gjør i lærerutdanningen ved HVL. For eksempel er kjennskap til og vurdering av læreverk sentralt i utdanningen, det samme gjelder elevers lese- og skriveutvikling. I tillegg kompletterer det ønsket mitt om å kombinere praksisfeltet og formidlingsfeltet, det skrevne ordet og

Klikk her for å skrive inn tekst.

situasjonen i klasserommet. Arbeidet har også utviklet meg som underviser, da det har gitt meg inngående kunnskaper om lese- og skriveopplæringen i klasserommet, noe jeg har hatt nytte av i undervisningen av studenter. For eksempel har arbeidet gitt meg god informasjon om arbeidsmåter som fungerer, samt tilgang til hvordan elever forstår og skriver tekster. Det har gitt meg stor innsikt i og forståelse for hvordan forskjellige læremidler fungerer, både papirbaserte og nettbaserte. Alt dette gjør at undervisningen min ved HVL har kunnet være dynamisk, studentene forsker på læreverk, de analyserer læreverk, de møter dem i praksis og de erfarer at læreverk er styrende for hva som foregår i klasserommene. Da har jeg kunnet reflektere sammen med dem om tekstvalg, skriverammer og oppgaver på en måte som både har beriket undervisningen, men også den 11-årige skrivingen av dette læreverket.

### **Praksisnær, vitenskapelig forskning**

Jeg har gitt ut 5 vitenskapelige artikler (se CV, i tillegg er en 6. artikkel ferdig fagfelleverdert<sup>17</sup>). Alle artiklene er praksisnære ved at empirisk materiale er hentet fra klasserommet og ved at aktuelle problemstillinger knyttet til tekster og undervisning blir løftet frem. Artiklene er også pensum ved HVL eller andre UH-institusjoner. Med ett unntak handler artiklene om dialog om tekster, og de forfekter standpunktet mitt om at samtaler om tekst er dannende, og at en dialogisk holdning til tekster er utviklende for de som deltar. Tolkningsfellesskapet utvider deltakernes forståelse, det er også denne grunntanken jeg forsøker å navigere etter når jeg underviser.

---

<sup>17</sup> Ulland, Gro (2016): «Litteratsamtalens danningspotensial». *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk* 2016 ; Volum 2.(2/2016) s. 97-110 <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.270>

Ulland, G. (2020): ««Kjenner du noen superhelter, må du gjerne varsle dem!» Å erfare det uforklarlige i dialog med andre.» I: M. Røskeland og Å. Kallestad (red.): *Sans for danning. Estetisk vending i litteraturredaktikken*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ulland, G. (2021) Nå vil jeg heller være brannmann! Pølsetjuvens potensial for livsvalg og livsmestring. I B. K. Risøy og M. Eilifsen (red.) *Komplementerende kunnskap i grunnskolelærerutdanningen*. Oslo: Universitetsforlaget (s. 127-140).

Ulland, G. & Mathisen, I. N. (2023) På gull- eller sølvfat? Fattigdomstematikk og kritisk lesing på 7. trinn. *Barnelitterært forskningstidsskrift* Volum 14 / 2023 (11 s)

Ulland, G; Røskeland, M; Herheim, R. (2018): «Språk teller. Om hvordan elever løser, tenker rundt og skriver om et regnestykke». *Nordic Journal of Literacy Research*; Volum 4 No 1 2018. <https://doi.org/10.23865/njlr.v4.1256>

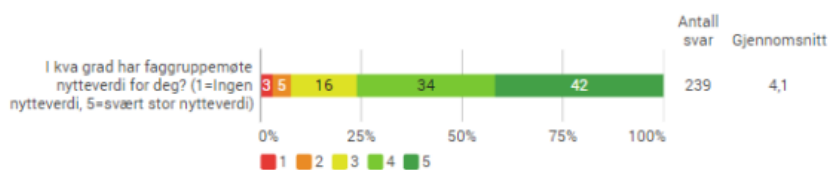
Klikk her for å skrive inn tekst.

## En kollegial holdning og en aktiv pedagogisk bidragsyter med fokus på deling av erfaringer knyttet til utdanningskvalitet

Det faktum at tekstene jeg har presentert over er publisert og tilgjengelige for kolleger, ser jeg på som en måte å dele erfaringer. Særlig siden tekstene innebærer svært mange didaktiske refleksjoner og tilnærminger til litteraturundervisning. Tekstene er også valgt som pensumtekster, hvilket betyr at andre kolleger finner dem nyttige. Jeg ser også på lærere i grunnskolen som kolleger, og arbeider ut fra en tanke om at vi sammen skal veilede studenten gjennom studiet. Det er grunnen til at også lærere i grunnskolen er i målgruppen.

I tillegg har jeg gjentatte ganger formidlet egne undervisningserfaringer for kolleger. Jeg deltar på praksisdager for praksislærere i regi av HVL, der jeg gjennomfører et undervisningsopplegg som suksessivt blir diskutert og reflektert over. På de årlige fagdage til norskmiljøet har jeg vist frem arbeidsmåter som også har blitt debattert i fagmiljøet. Hvordan kan for eksempel et litteraturlaboratorium overføres til språklærere? Hvilke refleksjoner er verdifulle for å ivareta aktiv studentdeltakelse på andre fagområder? Det at jeg de to siste årene har vært faggruppeleder for norskmiljøet, gjør også at jeg vedlikeholder faggruppens diskurs omfang og undervisning. I jevnlige (annenhver måned) faggruppemøter administrerer jeg dialogen i fagmiljøet om hvordan vi ønsker å undervise studentene våre, det være seg temaer som vurderingsmåter i alle emnene på norsk, hvilket litterært pensum som skal ligge på hvilket kurs, emneplanformuleringer og obligatoriske arbeidskrav. I denne rollen blir jeg også en viktig sparringspartner for de assisterende instituttlederne om faglige hensyn, samt at faggruppen som helhet trenger en person som kan samle innspill, holde i argumentasjon og svare for undervisningsvalg vi gjør samlet som fagmiljø. Rollen som faggruppeleder er ny av de to siste årene, og jeg har i det store og hele utviklet innholdet selv. I HVLS rapport om møtестruktur kan vi lese at svært mange skatter faggruppemøtene som gode faglige arenaer.

I kva grad har faggruppemøte nytteverdi for deg? (1=Ingen nytteverdi, 5=svært stor nytteverdi)



Klikk her for å skrive inn tekst.

Det siste året har jeg også fått anledning til å dele undervisningspraksis med institusjoner i Europa. Et delmål ved deltakelse i Green dialogues er nettopp “Enhanced quality and international collaboration within the field of literature” og to av arbeidspakkene vi arbeider med er WP1: Networking and curriculum development og WP2: Teaching and tools development and exploration<sup>18</sup>. Erfaringene hittil er at vi som er deltakere fra de ulike institusjonene kan utfordre hverandre i måten vi utfører undervisning på, men helst dele erfaringer som bidrar til god litteraturundervisning for studentene våre.

Min stilling ved Høgskolen i Bergen var innledningsvis knyttet til lese- og skriveopplæring, som ansvarlig for etterutdanningskurs i lesing for skoler som hadde dårlige resultater på nasjonale prøver i lesing. I et team på fire utarbeidet vi kursrekker med forelesninger, mellomarbeid og oppfølging, alle tilpasset hver enkelt skole vi hadde ansvar for. Arbeidsoppgavene innebar å være tett på skolene, observere og veilede i praksis, og å besøke lærerne der de var i klasserommet, samtidig som jeg skulle bidra med faglig påfyll for de aktuelle skolenes personale. Å kurse lærerne i deres skoleomgivelser har gjort meg tryggere og mer bevisst på relasjonen mellom teori om lesing og skrijving og klasseromspraksis. I 2010 ble satsingen avsluttet, og da var jeg allerede en mye brukt kursholder og fortsatte med å holde kurs for skoler parallelt med å undervise lærerstudenter i lese- og skriveopplæring, begynneropplæring og barnelitteratur. Alle kursene jeg har holdt har vært i dialog med skolenes eller kommunenes ledelse om skolenes behov for faglig påfyll og oppfølging av praksis. På Høgskolen har jeg siden 2010 hatt ansvar for kurs og oppdrag knyttet til den andre lese- og skriveopplæringen, samt delansvar for lesing og skrijving i satsingen Ungdomstrinn i utvikling. Siste ledd i rekken er deltakelse i DEKOMP-samarbeid mellom skoler og HVL. Ved to anledninger (i 2018 og 2020) har jeg ledet arbeidet med å arrangere todagens nasjonale konferanser i begynneropplæring ved HVL. Jeg har samarbeidet om konferansegjennomføringen med flere av mine kolleger, og vært primus motor i alt fra å sette sammen program, markedsføring, logistikk, påmelding, kontakt med forelesere og deltakere. Konferansen har begge ganger vært fullbooket, og fått svært gode tilbakemeldinger. Studenter har blitt invitert til å delta.

### **Erfaringsutveksling på andre pedagogiske arenaer**

- Medlem i Utdanningsdirektoratets Forum for norskfaget 2010-2012

---

<sup>18</sup> <https://blogg.hvl.no/greendia/about/>

I forkant av revisjonen av læreplanen i norsk (ferdigstilt 2013) opprettet Utdanningsdirektoratet Forum for norskfaget. Gruppen besto av 19 lærere som representerte skoleløpet fra 1.trinn til høgskole/universitet. På grunn av min grunnskolebakgrunn representerte jeg både 1.-10- trinn og høgskolenivået. Gruppens mandat var å komme med innspill til den da nært forestående revisjonen av læreplanen i norsk. Gruppen hadde jevnlig møter med diskusjoner som i 2012 resulterte i en rapport. Arbeidet i denne gruppen var utviklende og lærerikt fordi jeg ble involvert i den politiske siden ved norskfaget, samtidig som jeg ble gitt en mulighet til å påvirke den forestående revisjonen. Se vedlagte attest fra Bente Heian, seniorrådgiver avdeling for læreplan, Utdanningsdirektoratet.

- Styremedlem i Landslaget for norskundervisning (LNU) (møtende vara) 2010-2014

LNU er et landslag som er med på å prege norskfagets utvikling fra barnehage til universitet- og høgskolesektor på nasjonalt nivå. Vervet mitt som styremedlem (vara) i Landslaget for norskundervisning har gitt meg god innsikt i norskfaget og norskundervisning i hele utdanningsløpet. Vervet har også gitt meg innsikt i hvordan politiske prosesser påvirker norskfaget, samt kjennskap til norskfagets samfunnsmandat. LNU er en viktig stemme i norskfagsdebatten, og ikke minst en god arena for å bygge gode nettverk på nasjonalt nivå.

- Fagfellevurderer

Ved å bli brukt som fagfellevurderer på vitenskapelig nivå knyttet til barnelitterære emner, har jeg fått anledning til å lese tekster med et blikk for hvordan en tekst kan forbedres. På den måten deltar jeg i en diskurs om ny forskning innenfor emnene leseopplæring og litteraturdidaktikk.

### **Avsluttende kommentar**

Jeg har i denne søknaden forsøkt å vise hvordan jeg hele tiden har henvendt meg til både lærere i praksisfeltet, grunnskoleelever, lærerstudenter og fagfeller, noe som blant annet betyr at jeg har god erfaring med å tilpasse fagstoff til riktig målgruppe. Å skrive for barn har lært meg å velge ut passende materiale og å uttrykke meg klart og enkelt. Å undervise studenter og lærere handler også om tilpassing. Studentene trenger både teoretisk bakgrunn og praktisk veiledning. Her er kjennskapen til praksisfeltet og kunnskapen om det noen av mine styrker. Det er viktig for lærerutdanningen ved HVL å ha undervisere med solid forankring i praksisfeltet fordi dette er noe studenter ofte etterspør. Samtidig utvikler jeg meg ved å skrive

Klikk her for å skrive inn tekst.

for forskerfellesskapet, noe som krever en annen type oppdatering, interaksjon og formidlingsevne.

Gro Ulland