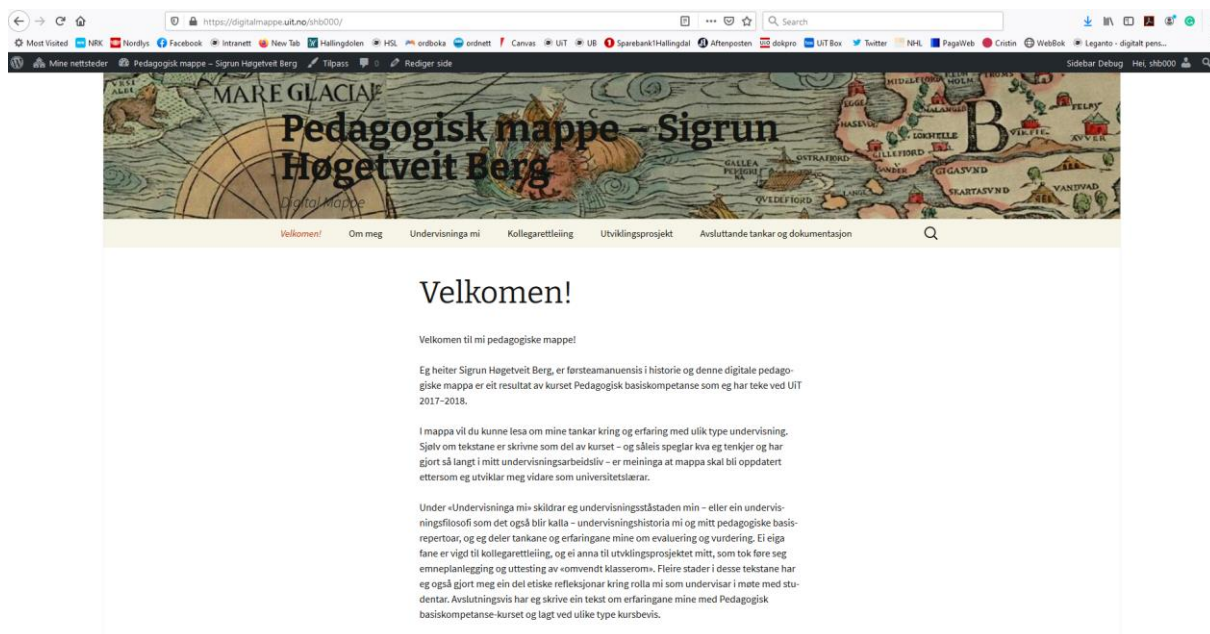


Pedagogisk mappe for Sigrun Høgetveit Berg

Papirkopi av den pedagogiske mappa i

<https://digitalmappe.uit.no/shb000>



Velkommen

Velkommen til mi pedagogiske mappe!

Eg heiter Sigrun Høgetveit Berg, er førsteamanuensis i historie og denne digitale pedagogiske mappa er eit resultat av kurset Pedagogisk basiskompetanse som eg har teke ved UiT 2017–2018.

I mappa vil du kunne lesa om mine tankar kring og erfaring med ulike type undervisning. Sjølv om tekstane er skrivne som del av kurset – og såleis speglar kva eg tenkjer og har gjort så langt i mitt undervisningsarbeidsliv – er meininga at mappa skal bli oppdatert ettersom eg utviklar meg vidare som universitetslærar.

Under «Undervisninga mi» skildrar eg undervisningsstaden min – eller ein undervisningsfilosofi som det også blir kalla – undervisningshistoria mi og mitt pedagogiske basisrepertoar, og eg deler tankane og erfaringane mine om evaluering og vurdering. Ei eiga fane er vigd til kollegarettleing, og ei anna til utviklingsprosjektet mitt, som tok føre seg emneplanlegging og uttesting av «omvendt klasserom». Fleire stader i desse tekstane har eg også gjort meg ein del etiske refleksjonar kring rolla mi som undervisar i møte med studentar. Avslutningsvis har eg skrive ein tekst om erfaringane mine med Pedagogisk basiskompetanse-kurset og lagt ved ulike type kursbevis.

Om meg

- [Sigrun Høgetveit Berg](#) (f. 1972)
- førsteamanuensis i eldre historie, [AHR](#)

- medlem av forskingsgruppa [CNN](#)
- ph.d. 2014
- tilsett ved UiT sidan 2006



Undervisninga mi

Tekstane her er skrivne i samband med kurset i Pedagogisk basiskompetanse ved UiT 2017/2018. Dei ber preg av å vera plasserte i tid og rom for dette føremålet, men dei er også meint å skulle vara og vera dynamiske, slik at dei kan bli endra ettersom undervisningserfaringa mi blir større og vidare utvikla.

- [undervisningsståstad \(undervisningsfilosofi\)](#)
- [undervisningshistorie og pedagogisk basisrepertoar](#)
- [evaluering og vurdering](#)

1. Undervisningsståstad

Å skapa læring gjennom engasjement, variasjon og deltaking

Mitt læringssyn tek utgangspunkt i at eg er forskar og *såleis* universitetslærer – eg er universitetslærer av di eg er forskar. Eg meiner den læringa eg kan leggje til rette for og ta del i saman med studentane, først og fremst skal spegle ein grunnleggjande ting – at eg er historikar som brenn for faget mitt. Eg ønskjer å skapa læring og byggje kunnskap med andre gjennom dette engasjementet.

Tilnærminga mi til undervisning – eller min undervisningsfilosofi, for å bruke eit for meg litt for stort omgrep – er difor nært knytt til spørsmålet om *kva skal universitetsutdanning vera?*

I denne teksten vil eg med utgangspunkt i mi eiga [undervisningshistorie](#) og det historikarfagfellesskapet eg er ein del av, først drøfte nokre synspunkt på kva eg meiner universitetsutdanning skal vera og på bakgrunn av dette formulere kva slags ståstad og syn på læring eg har. Eg vil vidare drøfte kva for utfordringar denne ståstaden gjev meg og mi undervisning, og kva for konkrete tilnærmingar til undervisning eg forsøker å arbeide etter.

Kva skal universitetsutdanning vera?

Eit mål for universitetsutdanningar har vore at me skal tilby forskingsbasert undervisning – formulert også hjå UiT i strategien Drivkraft i nord.^[1] Kva tyder det? Det er vorte lagt ulikt i omgrepet – ikkje minst kan det variere kva studentar og undervisarar legg i omgrepet – og til ein viss grad er det drøfta i litteraturen.^[2] Forståinga eg legg til grunn er at forskaren ikkje nødvendigvis skal ha forska på alt ho eller han underviser i, men at det er ein forskar som underviser og der målet er at læring skal gå føre seg tett på kunnskapsproduksjonen.

I forlenginga av dette følgjer også at undervisninga må spegle eit høgt fagleg nivå, og at kunnskapen som blir formidla er basert på forskning – der ein frå første stund, det vil seia dei første emna på bachelornivå, tydeleg signaliserer til studentane kva for faglege mål utdanninga har, kva slags type innsats det krev av dei og kva for læringsutbytte dei kan forvente. I visse type emne vil også det å inkludere studentane i forskingsprosessar kunne vera ein positiv og for studentane truleg motiverande dimensjon i eit forskingsbasert undervisningsopplegg. For at me i fellesskap – me som tilbyr undervisning og dei som ønskjer å få ta del i læring – skal lykkast og dra i sama retning, meiner eg det også er klokt å frå første stund få studentane til å vera med på ein refleksjon over **kvifor** dei studerer og **korleis** dei studerer. Det stadig tilbakevendande spørsmålet frå mange kantar – om kva dei skal bruke studia til – er for så vidt også relevant, men i mitt fag, i alle fall, er dét eit mogningsspørsmål som eg på ingen måte vil forvente at mange har eit klart svar på i starten av eit studieløp. Som *forskar* er eg meir oppteken av kva dei lærer, enn kva dei skal bruke lærdomen til – og då trur eg spørsmål om kvifor og korleis dei studerer, er dei viktigaste. (Men som *universitetstilsett* er eg sjølvsagt oppteken av at me tilbyr utdanningar som studentar kan bruke til noko.)

Det neste spørsmålet som då fort melder seg, er om alle skal med. Er det eit mål for meg som forskar, for faget mitt og ikkje minst for universitetet, at alle skal med, at alle skal gjennom? Om ein ser på retorikken og realitetane knytt til universitetsfinansiering, som mykje er knytt til studiepoengproduksjon og såkalla gjennomstrøyming, er det openbert at helst alle skal gjennom. Og helst skal alle gjennom på det studiet dei starta på som 19-åringar. Om ein finn ut undervegs at det ikkje passa, eller om ein hoppar av ei stund – kombinerer med andre fag – finn seg ein ny veg, blir dette fort karakterisert som fråfall og dårleg gjennomstrøyming på det studiet ein først starta på. Ikkje sjeldan blir det gjort til eit spørsmål om studiet sin kvalitet (inkludert undervisningskvalitet) – og ikkje til eit spørsmål om studentane sin kvalitet, i form av deira intensjon og motiv, mogning, innsats og evner. Men uavhengig av den finansielle sida av saka, som eg dessutan rår mindre over i mitt kvardagslege virke som forskar og undervisar, meiner eg det er eit relevant og viktig spørsmål *om* alle skal med. Studentane har korkje rett eller krav på å få ei universitetsutdanning (mot for ei vidaregåande utdanning, som alle har krav på), og dei kjem hit frivillig. Tyder det at eg kan slå meg til ro med at «den som ikkje heng med på det løpet eg legg opp, kan berre ha det så godt»? Openbert ikkje, men eg vil mellom anna, som før nemnd, at studentane skal reflektere over kva som er deira drivkraft – og kva som skal vera deira innsatsfaktor – i studia og i læringsprosessen, og eg vil sjølv ha like store ambisjonar for å utfordre dei sterke studentane, som dei svake, altså like mykje for

Susan som for Robert, som dei heiter i John Biggs' klassiske artikkel «What the Student Does: teaching for enhanced learning».[3]

Eg vil at studentane på ei universitetsutdanning skal møte lærarar som utgjør ein skilnad, i den forstand at me prøver å utnytte og tilpasse dei faktorane som me faktisk rår med. Det vil kort fortalt seia å skapa læringsmiljø med rom for trivsel, tilhøyrsløse og deltaking i ei studentgruppe, og på best mogeleg måte tilretteleggje undervisninga til dei ulike type motivasjonane som er i gruppa, utan å senke det eg og det fagfellesskapet eg høyrer til meiner er faglege krav. Dette er ikkje enkelt – og det krev klare og uttalte læringsmål og ei type undervisning og evaluering undervegs i studiet som heng saman med måten me til slutt vurderer den faglege innsatsen til studentane gjennom eksamen. Altså det som blir kalla *constructive alignment* – å skapa ein samanheng der intendert læringsutbytte (læringsmål), læringsaktivitetar og vurdering er tilpassa einannan – eller som Biggs enkelt slår fast; *common sense*.[4] Men det tyder ikkje at «faglege krav» og «intendert læringsutbytte» er statiske storleikar som kan definerast strengt. Dessutan kan det vera problematisk med ei overdriven styring etter ei på førehandsbestemt måloppnåing. Ei for sterk alignment-tenking kan føre til ei tøyling av kreativiteten og ei unødvendig forenkling av kompliserte spørsmål og tematikkar som ein ønskjer å problematisere i eit universitetsfag.[5] Kunnskap er dynamisk – og om ein student sit att med eit anna læringsutbytte enn det me på førehand tenkte oss, er også det noko av universitetsutdanningas vesen.

Perspektiv på læring – med ein samansett studentmasse

Men om ein skal tilretteleggje like mykje for Susan si læring, som for Robert si – og for alle dei imellom – finn ein fort seg sjølv i eit dilemma. Det er rett og slett ikkje ressursar tillagt undervisningsdelen av arbeidet vårt, til å tilretteleggje for alle type studentar til ei kvar tid. For tilrettelegging krev jo ei kartlegging av alle studentanes bakgrunn – kunnskapar, ferdigheiter og motivasjon – og ei differensiert oppfølging undervegs. Dette er ein problematikk som undervisarar i alle type fag og studium truleg vil kjenne på, men eg vil hevde at for eit klassisk dannelsesfag som historie, er det ekstra store utfordringar.

Studentmassen på eitkvart historieemne på lågare nivå er svært samansett. Dei har ulike bakgrunn, har kome ulikt langt studieløpet, sidan det er stor valfridom i samansetjinga og strukturen på studieprogramma, anten det er bachelor eller lektorutdanning eller årsstudium. Det er også mange studentar som tek historiske emne som støtteemne i andre studieprogram, og me har mange studentar, med ulike alder og bakgrunn, som tek historie som enkeltemne – anten for målretta etter- og vidareutdanning eller dei av ulike årsaker vil ha fagleg påfyll. Historie er ikkje sett på som det tyngste faget i programporteføljen til dei humanistiske og samfunnsvitskaplege utdanningane – det har korkje grammatikk eller er veldig teoritungt, og det er eit sentralt skulefag som alle har eit forhold til. Historie trekkjer såleis til seg svært ulike studentar. Men denne samansette studentmassen er også ein ressurs. Mange kjem til studia med mykje historiefaktakunnskap og erfaring med historiebruk i praksis. Såleis kan det i ei studentgruppe ofte ligge godt til rette for problemløysing med ulike innfallsvinklar og gode diskusjonar, som kan skapa eit aktivt læringsmiljø, om undervisaren berre slepper dei til.

Og i kva grad undervisaren slepper dei til, vil truleg henge saman med hans eller hennar syn på kva som er mest fornuftig bruk av undervisningstid, (vonleg) basert på hans eller hennar syn på korleis læring går føre seg. For *min* del, for å få grep om ein slik samansett studentmasse, meiner eg det er mykje å trekke vekslar på med sosiokulturelle perspektiv på læring. Korleis ein lærer er ikkje berre avhengig av kva ein sjølv tek med seg av ferdigheiter,

kunnskaper og motivasjon inn i ein undervisningssituasjon, men også korleis ein deltek i og blir inkludert ei gruppe. Læring skjer – læring blir *skapt*, for å bruke ein konstruktivistisk måte å seia det på, som læringsteoretikarane (ikkje berre dei sosiokulturelle) ofte gjer[6] – i samspel med andre. Og det dei ulike historiestudentane har med seg *inn i* undervisningssituasjonen er altså eit viktig grunnlag for det alle tek med seg *vidare* i læringa. Eller for å seia det enklare – det du har med deg av forkunnskapar og ferdigheiter og forståing av den historiske og kulturelle konteksten du er ein del av, både av realhistorisk art og av språkleg formuleringsevne, er med på å leggje grunnlaget for både det du og det gruppa i fellesskap kan lære i kommunikasjon med kvarandre. Denne *språklege* vektlegginga, som dei sosiokulturelle læringsteoretikarane har sett i sentrum like sidan deira ”founding father”, Lev Vygotskji, sine arbeid,[7] er på ingen måte revolusjonerande for ein historikar. Historie handlar om språk, og i historiefaget blir ein målt på språklege kriterium – kor godt ein kan avkode, forstå og tolke kjelder, og kor godt ein greier formulere hypotesar og problemstillingar der ein brukar desse kjeldene til framstillingar av historisk endring på vårt eige notidige språk. Det er altså den viktigaste medierande reiskapen for både å ta til seg kunnskap (som student) og formidle kunnskap (som lærar) – eller altså å *skapa* kunnskap.

Dei kognitive perspektiva på læring blir ofte sett opp mot dei sosiokulturelle, sjølv om desse på ingen måte utelukkar kvarandre, og både det som blir kalla sosiokulturelle og kognitive perspektiv er store samlenemningar som omfattar ulike type teoretiske perspektiv. Men enkelt framstilt handlar sosiokulturelle perspektiv om korleis ein lærer i fellesskap og kognitive perspektiv om korleis enkeltindividet sansar og bearbeider inntrykk og såleis lærer. Gjerne i samspel med andre, men kjernen er altså å finne fram til forståingar av korleis kvar enkelt hjerne arbeider.[8] For meg framstår dei såleis som gode supplement til kvarandre – ein må både ha kunnskap om korleis enkeltindividet sine mentale aktivitetar kan skapa læring, og korleis me ved å delta i kulturelle aktivitetar kan skapa læring i ei gruppe.[9] Erkjenninga av at me har avgrensa kapasitet til å ta opp mengde informasjon og ulike sanseinntrykk, og at det difor er heilt avgjerande å tilpasse informasjonsmengda og informasjonsmåten med det me veit om korleis hukommelsen verkar – både på kort og lang sikt – er det som lærar viktig å ta inn over seg. Viss me skal ha håp om at studentar ikkje berre skjønar kva du vil seia der og då, men at ein også byggjer undervisninga slik at dei har moglegheit til å aktivisere både det dei veit og kan frå før, samstundes som dei lagrar for langtidshukommelsen og med det *forstår og sit att med læring*, må me formgje eit undervisningsopplegg med visuell og auditiv variasjon, avbrot, overraskingar, attkjenning og repetisjon.

I tråd med læringsforskinga dei siste åra, som ”integrerer synspunkter fra ulike retninger [og ser på] tradisjonene som komplementære”, [10] har eg ikkje behov for å posisjonere meg tydeleg og ta standpunkt til kva for eitt av desse perspektiva eg tykkjer har mest for seg. Kunnskap om *både* kognitive og sosiokulturelle prosessar og forhold er sjølvsagt nyttige å ha med seg når ein etter beste evne skal planleggje undervisning. Særleg av di den ressursituasjonen me alle må forhalde oss til er slik at ein heil del av undervisninga vår må gå føre seg som variantar av førelesingar – dvs at det vil vera mykje einvegskommunikasjon der særleg må ta omsyn til kognitive perspektiv og det me veit om korleis hjernen fungerer og tek til seg informasjon. Men eit forsvar for førelesinga er ikkje berre eit ressurs spørsmål eller vektlegging av kognitive perspektiv, det er òg eit forsvar for ei undervisningsform som meiner at ein kunnskapsrik lærar kan gjera ein forskjell.

Kva er konsekvensane av desse perspektiva for mi undervisning?

Difor – over til dei handfaste utfordringane. Kva tyder mine og andres syn på læring konkret for mi undervisning? Eg ønskjer meg studentar som førebur seg til og faktisk deltek i undervisninga, samstundes som eg ikkje ønskjer å bli redusert til ein som *einast* tilrettelegg for læring, i den forståinga av 'tilrettelegging' der læraren skal reise stillas og studentane skal byggje.^[11] Eg kan godt setja opp stillas, men eg vil òg vera med å byggje – eg ønskjer å vera ein undervisar som tilbyr fagkunnskap som studentane kan *tileigne* seg og såleis bli inkluderte i den læringskulturen eg sjølv har vorte ein del av. Å utvikle den kulturen vidare, med både stillas og byggjehjelp, fell ikkje berre på meg og studentane, men er avhengig av heile mitt fagmiljø og administrative støtteapparat. Og der har eg eit svært raust kollegium å støtte meg på, som er med og drøftar pensumlitteratur, emnebeskrivingar og studieplanar, prøver ut læringsplattformer, og er fagfeller på evaluerings skjema og eksamensoppgåver.

Trygt planta i dette fagmiljøet vil eg i planlegging av undervisningsopplegg til samansette studentgrupper på lågaregradsnivå, leggje vekt på særleg to faktorar: Eg vil sikre at noko felles ligg i botnen og gå gjennom det eg reknar for å vera grunnleggjande basiskunnskap, og eg vil finne fram til læringsverktøy som aktiviserer kunnskap og ferdigheiter som studentane har frå før.

Historiefaget handlar kort fortalt om *endring i menneskeskapte samfunn over tid*. På dei innførande oversiktsemna på 1000-nivå må studentane få oversiktleg og strukturert kunnskap om dei lange linene i historia fram til i dag. Dei treng faktakunnskap om krigar og dronningar og pestar og teknologiske nyvinningar, og dei treng periodiseringar som utfordrar dei til å problematisere kva som er brøt og kva som er kontinuitet i ei utvikling. Samstundes må dei bli bevisstgjorde historiografien si rolle – altså korleis historikarar har skrive historia – og dei må få tilgang til den omgrepsdanninga historikarar gjer, når me ved hjelp av språket prøver å mediere den fortidige røyndomen. Omgrepet er møtepunktet mellom språk og historie, i følgje den tyske historiefilosofen Reinhard Koselleck, og denne erkjenninga av at språket er den viktigaste reiskapen i historiefaget, er det svært viktig at studentane blir bevisstgjorde på frå dag éin.

Den beste måten å få på plass den faktaorienterte basiskunnskapen meiner eg er gjennom strukturerte førelesingar (og god pensumlitteratur), og den beste måten å meistre den språklege reiskapen på, er å skrive. Det siste kjem eg meir attende til i drøftinga mi av vurderingsformer [her kjem lenke]. Sidan eg mykje godt er skulert i eit «førelesingsregime», (sjå mi undervisningshistorie [her kjem lenke]), er likevel den største utfordringa til meg sjølv: Greier eg å forme slike gode førelesingar? Funkar det like bra for andre som det gjorde for meg? Og ikkje minst – det som funka for meg på 90-talet, kan det funke for dagens studentar som mildt sagt lever ei heilt anna informasjons- og medieverd? Det håpar eg, for eg trur ikkje eigentleg det er så vanskeleg, men at det først og fremst handlar om to ting; for meg å vera engasjerande og inspirerande, og for studenten å ha evna til å konsentrere seg.

Sjølv om slike førelesingar mykje godt baserer seg på einvegskommunikasjon, er ikkje nødvendigvis studenten – korkje den sterke eller den svake – berre ein passiv mottakar.^[12] Med ordet åleine, som Luther ville sagt, kan førelesaren vekke til live både kunnskap ein har frå før og spore til assosiasjonar som gjev studenten idear og peikepinnar på korleis han eller ho kan forfølge ei problemstilling eller leite fram meir litteratur på eiga hand etter førelesinga. Til og med om studenten «berre» skriv ned alt han eller ho høyrer, kan likevel tankeprosessar bli sett i gang som utviklar seg vidare etter førelesinga. Ved å bruke ein Power Point- eller ein Prezi-presentasjon eller anna type støtteprogram, kan tekst og bilete – om så levande og lyd – hjelpe ytterlegare på for studentane til å aktivisere og assosiere og setja i

gang mentale prosessar som fører til læring. Variasjon i form og innhald – kombinert med ein personleg formidlingsiver – gjer at ei førelesing på ingen måte treng å vera eit håplaut kapittel i undervisningshistoria som treng å bli lukka for godt. Det er påfallande kor ofte «førelesing» blir kopla med «gamaldags», «tradisjonell» og «mogen for skraphaugen». Som til dømes i kronikken til universitetspedagogen Arild Raaheim, frå desember 2017.^[13] Fordi me skal bidra til ei utforskande type læring, meiner han me ikkje kan «fortsette med å invitere studentene til å overhøre mer og mindre inspirerte forelesninger.» Men kva med meir og mindre inspirerte gjennomførte studentaktive læringsformer, der 1 av 5 i gruppa er førebudde og villige til å delta og 2 av 5 i det heile teke skjønar kvifor dei skal gjera det dei skal? Same korleis ein snur og vender på det – og same kva ein kallar det – vil det alltid i gruppearbeid vera nokon som dreg lasset og andre som heng seg på, og eg har til gode å sjå overtydande argumentasjon for at Susan kan få like mykje utfordring som Robert i læringsaktivitetar der ein baserer seg på at ei gruppe, det sosiokulturelle læringsfellesskapet, sjølve skal skapa læring. Dette er ikkje eit argument frå mi side *mot* å bruke studentaktive læringsaktivitetar, desse kan jo også nyttast individuelt, men å hevde at førelesingar ikkje lenger har noko for seg fordi nokre av dei er uinspirerte, slår meg ikkje som særleg overtydande. Ein inspirerande lærar kan bidra til læring både med førelesing og med digitale gruppeaktivitetar, medan ein uinspirert lærar ikkje nødvendigvis blir så mykje betre, sjølv med all verdas studentaktive læringsformer.

Så langt med forsvar for førelesinga. Men førelesingar bør sjølvstøtt ikkje vera den einaste måten å arbeide med eit stoff på, heller ikkje på oversiktsemna på lågaregrad. Eitt alternativ er å laga seminargrupper med lærarar (til dømes masterstudentar), eller ein kan supplere førelesingane med sterke oppmodingar om sjølvstendig kollokviearbeid, der ein kan hjelpe studentane på vegen med å til dømes formulere ein del refleksjonsspørsmål i etterkant av ei førelesing. Det krev ikkje all verdas ressursar å tilretteleggje for aktivitet i forlenging av, og som supplement til, førelesingar – det er ikkje nødvendigvis så stort steg frå overflatebehandlinga eit tema får gjennom ei førelesing, til den djupare læringa som går føre seg i oppfølginga. Digitale læringsplattformer, som Canvas, er både innhaldsrike og fleksible verktøy som kan lette vegen inn og motivere til djupare oppfølgingslæring, med varierte innfallsvinklar, både i form og innhald, til tematikkane som blir tekne opp i førelesingane.

Likevel – førelesingar og oppmoding til oppfølging og fordjuping, digitalt eller analogt, åleine eller åleine saman – er ikkje nok. Studentane må også få bidra *medan det står på*, noko både kognitiv og sosiokulturell læringsteori legg.^[14] Den førnemnde ballasten som mange av historiestudentane kjem til studiet med, er ein stor ressurs, sidan mykje av det me kallar basiskunnskap for mange allereie er på plass, eller i alle fall ikkje er så vanskeleg å hente fram, og fordi motivasjonen blir hjulpet av at *type* stoff er kjent. Ingen blir overraska over at historie handlar om menneskeskapt endring over tid.

Men den aktiviserte kunnskapen kan òg vera ei stor utfordring, når studentane er for opptekne av faktadetaljar og einstaka hendingar, og ikkje greier løfte blikket og setja desse delane inn i ein større heilskap. Eller når studentane har sett for mange historiske filmar som er meir opptekne av å laga ein dramaturgi og eit plot som fungerer på film, og mindre opptekne av å skilja tydeleg mellom fiksjon og fakta. Men igjen – dette kan fint gjerast om til ein ressurs for undervisninga, der nettopp slike uklare skilje mellom fiksjon og fakta er spennande å diskutere, og der mange av studentane vil kunne ha med seg noko *inn til* undervisninga og såleis kan aktivisere kunnskapar og oppfatningar dei allereie har. Det er nettopp i møtet mellom den individuelle ballasten kvar og ein har med seg og det sosiale læringsfellesskapet i ei gruppe at dei fleste har størst moglegheit for progresjon i si *næraste utviklingssone* – altså

at kvar enkelt kan koma vidare, uavhengig av kor mykje han eller ho kunne og visste frå før – i samspel med kompetente andre.[\[15\]](#) Som Vygotskij seier, i Dysthe og Igland si språkdrakt: «Det som er i den nærmaste utviklingssona i dag, kan bli det verkelege utviklingsnivået i morgon.»[\[16\]](#)

Å tematisere og drøfte slik før-kunnskap er sjølvsagt best å gjera med mindre grupper og i meir seminarprega undervisning, der ein kan setja av tid til å drøfte ulike synspunkt, men det er også mogeleg å hente det fram på meir overflatenivå – til dømes ved å starte ei førelesing med å be studentane snakke seg imellom eller skrive ned kva dei veit om dagens tema – og til dømes særleg utfordre dei på *kvar* dei har kunnskapen sin frå. I seminarundervisning er også organiserte og førebudde studentframlegg, der dei kan gje attendemelding til kvarandre, ein god og enkel måte å aktivisere både deira før-kunnskapar og deira bearbeiding av ei problemstilling eller eit tema før me saman arbeider med stoffet i eit seminar. Og dei må gjerne førebu seg skriftleg. Den viktigaste reiskapen i historiefaget er som før nemnd språk, og eg utdjupar dette i teksten min om vurderingsformer [\[lenke\]](#). Men her kan det nemnast at skriftleg førebuing til eit seminar, i form av ein tekst som blir distribuert på førehand til dei andre i gruppa, eller ei skriftleg oppsummering av ei førelesing som eit utgangspunkt for ei kollokviegruppe eller som eit friviljug arbeidskrav undervegs, er enkle verkemiddel å ta i bruk for å øve studentane i det som me meiner er den viktigaste ferdigheita dei kan utvikle – språkleg meistring.

Seminarundervisninga er også der det kan vera lettast å gje studentane ei forståing av *forskingbasert* undervisning, ved at dei kan få koma tett på forskningssituasjonen og møte forskning i undervisninga. Målet mitt er at ingen studentar skal ha gått gjennom mine undervisningsemne utan å ha sett ei primærkjelde. Det tyder ikkje at alle studentar korkje skal eller kan *bli* forskarar, men ved å gje innblikk i min forskingsprosess, og mitt forskingsengasjement for faget, kan eg lære dei å finne kjelder, tolke kjelder, stille spørsmål, danne hypotesar, dekonstruere innarbeidde oppfatningar og skapa nye samanhengar – og med det fremja læring ved at studentane blir inspirerte til sjølvstendig og kritisk refleksjon.[\[17\]](#) Er ikkje det nettopp essensen i såkalla problembasert læring?

For å summere opp: Det er skilnader på førelesingar og seminar, både i mengde og type stoff ein kan koma gjennom, og graden av studentaktivitet og tilrettelegging av læringsressursar. Mykje avheng av storleiken på studentgruppene, men særleg det me kallar seminar kan sjølvsagt romme det meste – casebasert læring, problembasert læring, prosjektbasert læring, inni eller utanfor klasserom, kombinert med ulik mengde og type teknologi.[\[18\]](#) Men det som er *felles* for dei ulike undervisningssituasjonane er at dei er sosiale settingar der alle både kan bidra og få noko tilbake slik at læring kan gå føre seg og kunnskap bli vidareført og vidareutvikla. For å få til dette må eg, og læringsmåla i emnebeskrivinga og studieplanen, vera tydeleg på kva me har å tilby, kva me forventar av førebuing og innsats frå studenten, både i kvar enkelt undervisningsøkt og i eit emne som heilskap, og me må etter beste evne finne evaluerings- og vurderingsformer [\[lenke til der eg skriv om det i mappa\]](#) som underbyggjer og støttar den kunnskapen og dei ferdigheitene me vil dei skal sitja att med etter eit emne og eit studium.

Avslutning

Men alt i alt – kva slags undervisningsformer og læringsverktøy som har størst effekt, har eg på dette tidspunkt ingen klare svar på. Eg er også spørjande til kor godt ein på kort sikt kan måle læringseffekt med det eine eller det andre verktøyet eller tilnærminga. Men for å prøve å

få eit handterleg grep om den samansette historiestudentmassen, vil eg, i tillegg til variasjon i både form og innhald, i førelesing og seminar, i studentaktivitetar før undervisning og i oppfølgingsressursar etter undervisning, laga meg nokre idealgrupper av studentar. Eg kan ikkje kartleggje alle til ei kvar tid, men eg kan sjå for meg ei Susan-gruppe, ei Robert-gruppe – og kanskje ei Kåre-gruppe midt imellom – som treng ulik type utfordring, støtte og oppfølging. Eg har som mål at eg i løpet av dei neste par åra greier å finne fram til undervisningsaktivitetar som kan treffe tre slike ulike idealmålgrupper.

Eg trur (håpar) at mengdetrening, kombinert med eigen refleksjon om kva eg driv med, vil gjera meg til ein stadig betre undervisar. Eg vil i åra som kjem teste ut ulike undervisningsopplegg – med eit ope sinn for både digitale læringsverktøy og studentaktive læringsformer – men inntil vidare kjem eg til å halde fast ved ei tru på at ein type «inspirerte førelesingar» ikkje har utspelt si rolle som kunnskapsutviklar i universitetsfaget historie. Ei førelesing – inspirert eller ikkje – går likevel ikkje føre seg i noko vakuum. Difor er det også heilt avgjerande å skapa eit tillitsfullt og inkluderande sosiokulturelt læringsmiljø – som strekkjer seg utover sjølve undervisningssituasjonen – der studentane blir utfordra til å bidra og ikkje minst til å ha noko å strekkje seg etter.

Referansar

Barr, R.B. & Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning – A New Paradigm for Undergraduate Education, *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), s. 12–26.

Biggs, J. (1999). What the Student Does: Teaching for Enhanced. *Higher Education & Development*, 18(1), s. 57–75.

Dolin, J. (2013). Undervisning for læring. I L. Rienecker, P.S.Jørgensen, J. Dolin, & G.H. Ingerslev (red.), *Universitetspedagogikk*, Fredriksberg: Samfundslitteratur, s. 65–91.

[Dysthe, O. & Igland, M. A. \(2001\). Vygotskji og sosiokulturell teori.](#) I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag, s. 73–90.

Andersen, H. L. (2010). Constructive alignment' og risikoen for en forsimplende universitetspedagogikk. *Dansk Universitetspedagogisk tidsskrift* (9).

Hmelo-Silver, C.E., Duncan R.G. & Chin, C.A. (2007). Scaffolding and Achievement in Problem-based and Inquiry Learning: A Response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, 42(2), s. 99–107.

Skodvin, A. (2016). Fra kateter til kaos? Forelesning i forskjellige varianter. I Strømsø, H.I., Lycke, K.H. & Lauvås, P. (red.) *Når læring er det viktigste: Undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag, s. 141–154.

Strømsø, H.I. (2016). Forskningsbasert undervisning. I H.I. Strømsø, K.H. Lycke & P. Lauvås (red.), *Når læring er det viktigste: Undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag, s. 40–53.

Wittek, L. og Brandmo, C. (2016). Om undervisning og læring. I H.I. Strømsø, K.H. Lycke & P. Lauvås (red.), *Når læring er det viktigste: Undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag, s. 19–36.

Noter

[1] «UiT skal tilby forskningsbaserte utdanninger med kvalitet på høyt internasjonalt nivå.» https://uit.no/om/art?p_document_id=355830&dim=179033. Sist sett 09.11.2017

[2] Sjø til dømes Strømsø 2016.

[3] Biggs 1999.

[4] Biggs 1999: 64, 73.

[5] Andersen 2010.

[6] Wittek og Brandmo 2016: 27, 30.

[7] Wittek og Brandmo 2016: 29; Dysthe og Igland 2001: 77.

[8] Dolin 2013 : 70–72.

[9] Wittek og Brandmo 2016: 25, 27.

[10] Wittek og Brandmo 2016: 31.

[11] Om stillasbygging – scaffolding – sjå til dømes Hmelo-Silver, Duncan og Chin 2007.

[12] Skodvin 2016: 142.

[13] <https://khrono.no/raaheim-digitalisering-forelesning/hva-trenger-vi-universitetene-til/204985#.WjulQbwfIJg.facebook> Sist sett 29.01.18.

[14] Wittek og Brandmo 2016: 27.

[15] Wittek og Brandmo 2016: 29–30.

[16] Dysthe og Igland 2001: 78.

[17] Strømsø 2016: 53.

[18] Slik, i følge studentorganisasjonane, studentane etterspør og læringsforskarane oppmodar til: <https://khrono.no/nso-nifu-nih/undervisning-studentene-er-klare-for-alternativer-til-forelesningene/208427> Sist sett 29.01.18.

2. Undervisningshistorie

Undervisningshistorie og pedagogisk basisrepertoar

Mi undervisningserfaring er ikkje særleg omfattande, og såleis er heller ikkje enno det pedagogiske basisrepertoar mitt veldig breitt utvikla. I denne teksten vil eg gjennom undervisningshistoria mi syne korleis basisrepertoaret så langt mykje godt er prega av den undervisninga eg sjølv har fått opp gjennom åra som student. På sikt satsar eg sjølvstøtt på ei utviding, av både erfaring, horisont og repertoar, i tråd med [undervisningsstøtten](#) min.

Mi undervisningshistorie

I ph.d.-stipendiatperioden min underviste eg på ein del ulike bacheloremne i eldre historie, nokre gonger på masternivå – og då først og fremst på masterseminar der me arbeidde med studentane sine masteroppgåver. I postdoktorperioden var eg med og utvikla og underviste på eit emne om reformasjonen, både på campus og på nett, som var det postdoktorprosjektet mitt handla om, og rettleidde éin student som skreiv bacheloroppgåve. Eg har ikkje hatt emneansvar før hausten 2017 då eg vart tilsett som førsteamanuensis. Min basiskompetanse som undervisar er, inntil vidare, som førelesar og seminarlærer – rettleiing har eg drive lite med. Det eg derimot allereie har fått prøvd meg på, er å sitja i ein doktorgradskomité og vera opponent på ein doktordisputas. Det var ein svært lærerik og kjekk prosess, der diskusjonen med kandidaten på sjølve dipsutasen var ei utfordrande øving i å både vera pedagog og fagleg samtalepartner med kandidaten, samstundes med at me skulle formidle fag til publikum på same tid.

Så langt har førelesingane mine vore prega av relativt tradisjonell kateterundervisning. På innførings- og oversiktsemna på bachelornivå har det mykje godt vore einvegskommunikasjon frå mi side, der hovudpoenget har vore å på ein systematisk og oversiktleg måte dra studentane gjennom eit omfattande pensum som kan gje dei ei grunnutrusting for vidare arbeid med historiefaglege problemstillingar. På mindre, meir spesialiserte emne har det naturleg nok vore større preg av seminarsamtaler, førebudde studentinnlegg og dialog, men også der har eg tenkt at mi viktigaste oppgåve er å fylle på med kunnskap til hungrige studentar. Eit typisk *tileigningssyn* på kunnskapsoverføring, der eg skal putte min kunnskap oppi hovudet på studentane – lik vatning av blommar – utan at eg dermed har førestilt meg studenten redusert einast til ein passiv mottakar i eit slags behavioristisk læringsperspektiv.¹ Men det har nok frå mi side vore mindre refleksjon om *kva* det er studentane skal lære seg – eg har vel primært tenkt at dei skal tileigne seg kunnskap *frå* meg, sjølvstøtt ved hjelp av det dei elles kan, men eg har ikkje reflektert særleg over at det er *sin eigen* kunnskap dei skal finne fram til, ikkje berre tileigne seg min.

Det er denne måten eg sjølv har møtt undervisning då eg var student, og eg har stort sett hatt veldig god erfaring med det – også når eg no prøver sjå attende på det og finne fram til korleis eg bygde *min* kunnskap. Kombinert med eiga lesing var kunnskapsrike førelesarar det eg lærte av. Desse førelesarane inviterte til dialog og nytta det me kallar studentaktive læringsformer i større og mindre grad, kanskje mest mindre, men mi forståing av undervisningssituasjonen var (og er) at dei gav meg tilgang på sin kunnskap. Altså framleis det ein kan kalle eit *tileigningssyn* på kunnskapsoverføring – men også ein stor grad av *kunnskapsdeling*. Historiefaget handlar mykje om språk, og den kunnskapsdelinga eg fekk tilgang til handla mykje om eit fagmiljø som var villig til å dele kunnskap og gje tilgang til fagfeltet gjennom å gje tilgang til språket. I historiefaget blir ein målt på språklege kriterium – kor godt ein kan avkode, forstå og tolke kjelder, og kor godt ein greier formulere hypotesar og problemstillingar der ein brukar desse kjeldene til framstillingar av historisk endring på vårt eige, notidige språk.

No i mitt andre semester som fast tilsett har eg emneansvar for eit av pilotemna på Canvas, den nye læringsplattforma til UiT. Så langt vil eg seia det er både spennande, lærerikt og opnar fleire moglegheiter for eit variert undervisningsopplegg. Samstundes meiner eg ein slik læringsplattform først og fremst er eit middel til å tilgjengeleggjera læringsressursar og hjelpe studentane med å få oversikt, samle informasjon og gje dei fleire inngangar til emnet. Det viktigaste er framleis at dei arbeider sjølvstendig og les pensum og annan litteratur, og såleis stiller førebudde og deltek aktivt når det er undervisning. Ei slik forventning kommuniserer eg også ved starten av kvart emne – og prøver, på ein oppmuntrande måte, og minne om det undervegs. Canvas er i så måte eit flott hjelpemiddel til å halde trykket oppe undervegs i eit emne, der ein ved ulike hjelpemiddel – til dømes gjennom beskjedar og tips, lenker til aktuelt nyheitsstoff eller digitale kjelder – kan halde kommunikasjonen gåande med studentane gjennom semesteret.

I dette semesteret har eg også vore med og utvikla to nye emne; HIS 1022 Sagakjelder til norsk historie og HIS 30XX Kyrkje og stat i seinmellomalderen. I arbeidet mitt som forskingsformidlar ved HSL-fakultetet var eg også med og utvikla forskingsformidlingsmnea i ph.d.-utdanninga.

Emne eg har undervist / skal undervise i:

- HIS 1000 Introduksjonskurs til historiefaget. Historias kva, korleis og kvifor.
- HIS 1001 Europa blir forma – frå år 1000 til 1500
- HIS 1002 Handelskapitalisme, statsmakt og revolusjonar 1500–1850
- HIS 1017 Kvinners kår og roller i mellomalderens samfunn
- HIS 1018 Kjelder til norsk historie ca. 950–1400
- HIS 1030/31 Reformasjonen i eit historisk og religionsvitskapleg perspektiv
- HIS-1111 Arctic Norway – aspects of history
- HIS 2001 Historie sett i lys av kjeldene
- HIS 2011 Utforminga av eit nytt Norden
- HIS 2013 Arv, eigedom og giftarmål i europeisk mellomalder
- HIS 3001 Introduksjonskurs til mastergradsprogram i historie
- HIS-3002 Historiografi og historieteori
- HIS 3007 Lesing og skriving – frå introduskjonen av skrift til allmenn lese- og skrivekunne
- HIS 3900 Masteroppgåve/masterseminar
- REL 1001 Kristendommens historie
- REL 1002 Sirkumpolare religionar

Emne eg har vore med og utvikla:

- [HIS 1030/1031 Reformasjonen i eit historisk og religionsvitskapleg perspektiv](#)
- [HIS 1022 Sagakjelder til norsk histore](#)
- HIS 30XX Kyrkje og stat i seinmellomalderen (kjem våren 2019)
- SVF 8048 Allmennretta forskingsformidling
- SVF 8049 Vitskapleg forskingskommunikasjon

Mitt pedagogiske basisrepertoar

Som eg har beskrive i undervisningshistoria mi over, har eg stort sett arbeidd med førelesingar og seminarundervisning. Og som argumentert for i [undervisningsståtaden](#) min, meiner eg at

førelesingar framleis har mykje for seg i eit fag som historie. Eg prøver likevel sjølv sagt å variere og dele opp innhaldet i førelesingane slik at det ikkje blir 2 x 45 min med einvegskommunikasjon, og etter å ha tatt dette kurset i Pedagogisk basiskompetanse, har eg fått mange gode tips til enkle øvingar og smarte digitale hjelpemiddel som kan integrerast i ein undervisningssituasjon. Eg har også fått betre forståing for dei kognitive prosessane som verkar på korleis me tek til oss informasjon, korleis me lagrar han og ikkje minst korleis me hugsar han og kan gjera oss nytte av han.²

I **seminar**undervisninga er hovudpoenget å få studentane sjølve i tale. Eg prøver ved ulike type pisk- og gulrotverkemiddel å få dei til å lesa på førehand – og det som verkar å fungere best er å gje visse studentar eigne oppgåver til kvar time, til dømes ved å leggje fram ein artikkel dei har lese eller å gje ei munnleg innføring i eit emne. I tillegg kan det fungere bra å be dei skrive små tekstar som skal leverast inn på førehand, som ein eller fleire får i oppgåve å kommentere. Dette er begge tiltak som både tvingar studentane til å bidra, samstundes som det stort sett verkar som ein lågterskelaktivitet som gjer at mange blir med i diskusjonen. Det er sjølv sagt stor skilnad om det er eit 1000-emne eller eit 3000-emne – på masternivå forventar eg større eigenaktivitet frå studentane utan å måtte leggje spesielt tilrette for det.

I både førelesings- og seminarundervisninga likar eg å bruke power point eller andre hjelpemiddel som organiserer og strukturerer stoffet. Eg prøver bruke mykje illustrasjonar, gjerne video, og lite tekst. Eg legg alltid slike presentasjonar tilgjengeleg for studentane i etterkant av undervisninga. I emnet HIS 2001 våren 2018 tok eg i bruk «omvendt klasserom» som eit eige [utviklingsprosjekt](#) i samband med Pedagogisk basiskompetanse-kurset. Det fekk eg mykje positiv respons på frå studentane, så det kjem eg til å arbeide vidare med.

I utviklinga av nettemnet [HIS 1031 Reformasjonen i eit historisk og religionsvitenskapleg perspektiv](#) – som me også har laga ein [MOOC](#) av – har eg også arbeidd ein del med korleis ein kan tilpasse førelesingar og tilleggsstoff for reine nettstudium. Det er utfordrande å ikkje nokon gong møte studentane, samstundes er arbeidskravet på dette emnet innleveringar kvar veke, så det er ein heilt annan moglegheit til å følgje opp – og sjå utviklinga til – studentane gjennom semesteret.

Eg har også etterkvart lang erfaring med å lesa og gje **tilbakemelding på tekstar** – både studentar si oppgåveskriving (i form av arbeidskrav på emne og kapittelinnleveringar på masterseminar) og stipendiatars/kollegaers tekstar på felles forskarseminar.

Rettleiing av master- og ph.d.-kandidatar har eg, som nemnd i undervisningshistoria, lite erfaring med enno. Men basiskompetansen min på dette området får vera ein generell nysgjerrigheit og evne til å lytte til folk – og det eg elles kan om tekstlesing som nemnd over. Eg vil også rådføre meg med kollegaer med rettleiarerfaring, og eg vil sjølv sagt forhalde meg til [UiTs etiske retningslinjer for rettleiing](#). Eg har ei klar oppfatning om at eit fruktbart rettleiingsforhold krev to interesserte partar – eg og studenten – og eg kjenner på at det er eit alvorleg ansvar å skulle rettleie studentane gjennom arbeid som skal vera fagleg interessante og gjennomførbare og arbeidsmessig overkomelege – på normert tid.

Referansar

Hattie & Yates 2014, *Synlig læring: hvordan vi lærer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Lang 2016, *Small teaching: Everyday lessons from the science of learning*. New York: John Wiley & Sons.

Wittek & Brandmo 2016, Om undervisning og læring, i Strømsø & Lauvås (red.), *Når læring er det viktigste: Undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag, s. 19–36.

Noter

[1] Wittek og Brandmo 2016: 7.

[2] Sjå til dømes Hattie & Yates 2014; Lang 2016.

3. Evaluering og vurdering

Evaluering og vurdering heng ofte nøye saman, og omgrepa blir stundom nytta om ein annan. For å klargjera; med evaluering forstår me studentane si evaluering av eit emne og/eller undervisning, kollegaers evaluering av undervisning (ofte knytt til kollegarettleiing) og eigenevaluering av undervisning og emne. I tillegg kjem av og til NOKUT på banen for å evaluere emne og studieplanar og fagmiljø. Med vurdering forstår me den tilbagemeldinga studentane får på arbeidet sitt – der me måler utbyttet dei har av læringa – oftast i form av ulike type arbeidskrav og eksamensformer.

Evaluering

Evaluering er altså ulike og samansette prosessar innanfor feltet høgare utdanning. Konsentrert kan ein seia at evaluering har to føremål: kvalitetssikring og kvalitetsutvikling. Ein ønskjer altså både tilbagemelding for å sikre, for å kontrollere, at eit *emne* eller ein *studieplan* eller *undervisning* meir generelt har ein god (nok) kvalitet, samstundes som ein ønskjer vidareutvikling av denne kvaliteten. Dette kan vera utfordrande og direkte mostridande somme gonger.¹ Likevel trur eg det er mykje å hente på tenkje evaluering som ein kontinuerleg prosess.

Eg har så langt ikkje veldig mykje erfaring med evaluering av noko slag, men har skrive litt om studentevaluering i teksten om [utviklingsprosjektet](#) mitt, der eg gjennomførde ei studentevaluering av ein nyutprøvd læringsaktivitet. Ved å bruke evalueringsskjema med både avkryssingsalternativ og fritekstfelt får ein som oftast gode data frå den første delen, men færre utdjupande kommentarar. Ved seinare undervisnings- og/eller emneevaluering kjem eg til å følge opp ei skjemabasert tilbagemelding med samtale med studentane – i form av fokusgrupper eller liknande. Både for å få meir utfyllande kommentarar til det konkrete emnet og undervsininga der, men også som eit inntak til å koma i dialog med studentane om det eg opplever er den største undervisningsutfordringa av dei alle: Korleis motivere studentane til å førebu seg – med lesing av pensumlitteratur – før undervisningsøktene startar. Skal det bli gode og fruktbare sosiokulturelle læringsmiljø – der me saman skapar kunnskap for den enkelte – krev det førebuing og vilje til deltaking frå alle partar.

Kollegaevaluering har eg skrive om i teksten om [kollegarettleiing](#) som me gjennomførde som del av dette kurset.

Vurdering

Stort sett alle emne på historie blir vurderte med skriftlege arbeid, i form av arbeidskrav med tilbakemelding, heimeeksamen, skuleeksamen og mappeevaluering (der me også på eksamenstekstane, ikkje berre arbeidskrava, gjev tilbakemelding og høve til ny innlevering). I tillegg er det munnleg eksaminering på nokre emne.

Overordna vil eg meine at skriftlege eksamenssvar – der ein skal syne evne til å kritisk tolke og analysere kjelder, setja desse inn i ein tekstleg og realhistorisk samanheng, og ut frå dette føre samanhengande resonnement om historiske problemstillingar – er den beste måten å oppnå læringsmåla i historiefaget. Historie og språk heng tett ihop, og den språklege evna er avgjerande for kor godt ein meistrar historiefaget. Difor er øving i skriving og deretter vurdering basert på skriftleg framstilling det eg vil kalle *kjerneelement* i faget. Men sjølvstendig er det mange måtar å drive slik øving og vurdering på.

Og eitt særleg relevant spørsmål er om mengda av skriftlege arbeid for ein heiltidsstudent – som ofte vil vera minst 6 i løpet av eit semester (arbeidskrav og eksamen / to eksamenar på kvart av dei tre emna dei tek) – er for mykje. Mengdetrening er bra, men altfor mange av desse tekstane er det ikkje tid, rom eller ressursar nok til på gje ordentleg attendemelding på. Det blir for mykje summativ sluttvurdering og for lite formativ undervegsvurdering.² Dette er, meiner eg, ein av dei store ulempene med den moduliseringa av studieprogrammet som kom med kvalitetsreforma (men det er mykje bra med slik modulisering også). Ein fare er at det blir for mange oppstykkka studium – der alle emneansvarlege vil putte mest mogeleg spennande og interessant innhald inn i akkurat sine 10 studiepoeng.

Utfordringa til oss på historiefaget er difor å finne vurderingsformer som øver studentane våre i den sjølvstendige språklege framstillingsevna, utan at dei berre må haste frå oppgåvetekst til oppgåvetekst semesteret igjennom. Til dømes trur eg det kan vera ein del å hente på å arbeide nøyare med ulike type tekstformat for ulike type målgrupper. No er det primært 5-6 siders oppgåver – skrivne for, ja, kven er dei eigentleg skrivne for? Dette drøftar me ikkje mykje, men i praksis blir det jo for oss lærarar/sensarar som skal lesa oppgåvene. Men om vurderingsteksten av og til er ein avskronikk eller eit blogginlegg eller eit lesarinnlegg, opnar ein opp for andre type tekstar – og ikkje minst kan ein knyte nærare saman historiekunnskapen, formidlinga av denne til eit breiare publikum og såleis ikkje minst relevansen for denne historiekunnskapen. Og dét er noko både studentane etterspør, og me som forskarar og undervisarar bør vera konstant opptekne av.

Meir formativ undervegsvurdering er openbert meir fruktbart enn summativ sluttvurdering åleine – sjølv om eg på ingen måte meiner at det ikkje også er viktig for kandidatar å kunne prestere under tidspress (skuleeksamen) og i direkte eksamineringssituasjonar (munleg eksamen). Dét er også ei førebuing til arbeidslivet. Og på same vis som det er viktig for ein student å kunne avlevere skriftlege arbeid anonymt – og bli vurdert ut frå teksten åleine – er det viktig for oss som sertifiserarar av kunnskap, i form av å vera vitnemåls- og gradsutskrivarar, å kunne sjekke at det faktisk er kandidaten sjølv (og ikkje noko eller nokon andre) som har tileigna seg kunnskapen og kompetansen som me testar og vurderer. Men alle som arbeider ved eit universitet veit også at formativ undervegsvurdering også er eit grunnleggjande ressurssspørsmål – og alle gode intensjonar om å laga studentaktive undervisningsopplegg, byggje stillas for kunnskapstileigning og gje kontinuerleg og individuell tulbakemelding og vurdering for å hjelpe kvar enkelt student fram vidare i si nærast mogelege utviklingssone, vil fort til saman kunne overskride den 47,5 % av arbeidstida me har til undervisning.³

Eit lite svar på den ressursutfordringa kan vera å få i gang ikkje berre læringsaktivitetar, men også vurderingsformer som set i gang studentane sjølve til å arbeide saman og seg imellom. Framover ønskjer eg difor, i tråd med evalueringsarbeid som eg skildra over, å prøve ut eigenvurdering *etter* eit emne. I tillegg til at eg ønskjer meg tilbakemelding i form av at dei gjev meg emne- og undervisningsevaluering, vil eg gjerne veta meir om kva og korleis studentane sjølve meiner dei har lært, og korleis dei sjølve ville vurdert eigen innsats og eigen kunnskapsproduksjon. Dette vil vera nyttig for meg i det vidare arbeidet med mi undervisning, men ikkje minst vil det vera nyttig for studentane sjølve å kunne setja ord på kva dei kan og korleis dei kan tileigne seg kunnskap, når dei skal vidare ut i arbeidslivet. Ei av dei store utfordringane i allmenne danningfag som historie er nettopp for kandidatane å kunne setja ord på kva dei kan og korleis kompetansen deira er brukande for ein arbeidsgjevar – dvs for andre arbeidsgjevarar enn skuleverket, som sjølv sagt er ein hovudmottakar av historiekandidatar.

Éin måte å arbeide med slik eigenvurdering på, er i grupper saman med medstudentar. Dei kan rette – om så setja karakter – på kvarandres oppgåver (men då skal dei vera trygge på kvarandre på førehand), men dei kan også ha munnlege presentasjonar, til dømes sett inn i ein arbeidslivssamanheng, der dei får tilbakemelding om korleis dei løyste oppgåva *som* historikar. Ein annan måte å arbeide på er å be studentane bruke emnebeskrivingane aktivt og reflektere – åleine og saman – over korleis dei føler dei oppnår dei konkrete læringsmåla me har sett opp.

Oppsummerande etiske refleksjonar

Heilt til sist, nokre oppsummerande etiske refleksjonar knytt til evaluering, tilbakemelding og vurdering mellom student, lærar og institusjon.

I tråd med det eg oppfattar som dagens læringsparadigme – grundig formidla gjennom dette kurset i Pedagogisk basiskompetanse – skal studentar, gjerne på individuell basis, få løpande tilbakemelding, vurdering og oppfølging. Me skal tilby undervisning som legg til rette for at kunnskap ikkje berre skal delast frå oss til studentane, men studentane skal vera med og *skapa* kunnskapen ut frå sin ståstad. Me har også samstundes ein finansieringsmodell for universiteta der me får betalt for kor mange studiepoeng studentane våre produserer, eller med andre ord, kor mange studentar som står på eksamen. Med andre ord – det er i vår interesse å laga best mogeleg undervisning for at flest mogeleg kjem igjennom. På den andre sida er det også i vår interesse å skapa toppforskningsinstitusjonar, der me skal ha topp forskarar og topp forskarrekruttar – dvs topp studentar. Og då er også spørsmålet – skal me bruke meir ressursar på å få dei mindre motiverte studentane opp på eit middels nivå, eller skal me bruke meir ressursar på å få dei flinke studentane opp på eit toppnivå? Skal alle med?

Dette er eit dilemma eg har vore inne på i andre tekstar i denne mappa, men det tøtsjar også borti eit etisk dilemma i møte med studentar. Éin ting er korleis eg skal fordele undervisningsressursane mine på ulike type studentar, men i mi tilrettelegging og tilbakemelding og oppfølging av den enkelte, skal eg la desse spørsmåla spela inn? Sjølv sagt kan og skal historiekandidatar frå eit universitet bruke kunnskapen sin på ulike område og til ulike jobbar, og alle treng ikkje ha korkje toppmotivasjon i starten eller toppkarakter til slutt. Men skal eg tilpasse krava og forventningane mine til studentane ut i frå kva som er motivasjonen *deira* og kva *dei* vil bruke studia sine til? Og kva med alle dei som ikkje veit kva dei vil? Altså – på same vis som eg skal tilpasse undervisinga, skal eg tilpasse vurderinga og tilbakemeldinga? I kor stor grad kan og skal eg vera ærleg når ein student har

dårlege føresetnader for å koma gjennom? I ein del fag er det både formelle inntakskrav (utover generell studiekompetanse) og særskilte krav (til dømes at dei skal vera skikka til å arbeide med barn og unge), men det er ikkje særleg mykje rom for å seia at nokon ikkje er skikka til å arbeide med historie. Ein del av dei problemstillingane eg reiser her er sjølv sagt litt søkte – og ikkje minst er det er stor skilnad på ein student som tek eitt emne i historie, ein som tek ei årseining (som då får undervisningskompetanse i skulen) og ein masterstudent som skal få ein grad som er eit godkjenningstempel på at vedkomande kan arbeide som historikar og bli forskar. Men når eg tenkjer etter, så opplever eg altså at nokre av desse spørsmåla ikkje berre er ressursmessige eller universitetspolitiske problemstillingar eller dilemma, men til ein viss grad også etiske spørsmål i møtet mellom meg og studentar der tilbakemelding, vurdering og oppfølging er tema.

Referansar

Allern, M. (2012), Vurdering med vekt på summativ vurdering – eksamen. Forelesningsmanuskript fra kurset Digital eksamen, UiT mars 2012.

Andersen, H.L., Ravn, J., Colerick, T. (2013), Undervisningsevalueringens dilemmaer: kontrol og udvikling – to verdener? Dansk universitetspædagogisk tidsskrift 8(15), s. 85-98.

Hmelo-Silver, C.E., Duncan R.G. & Chin, C.A. (2007). Scaffolding and Achievement in Problem-based and Inquiry Learning: A Response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, 42(2), s. 99–107.

Wittek, L. og Brandmo, C. (2016). Om undervisning og læring. I H.I. Strømsø, K.H. Lycke & P. Lauvås (red.), *Når læring er det viktigste: Undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag, s. 19–36.

Noter

[1] Leth Andersen, Ravn og Colerick 2013.

[2] Allern 2012.

[3] Hmelo-Silver, Duncan og Chin 2007; Wittek og Brandmo 2016, s. 29–30.

Kollegarettleiing

Kollegarettleiing handlar om å gje systematisk og gjensidig attendemelding til kollegaer i autentiske undervisningssituasjonar.¹ Som ein del av Pedagogisk basiskompetanse-kurset har eg gjennomført kollegarettleiing med to andre kollegaer. Ein matematiker var til stades på to av mine undervisningsøkter, og eg var til stades på ei førelesing og eitt seminar hjå ein biolog. Biologen var deretter til stades hjå matematikaren.²

Å oververa andre si undervisning når ein ikkje er student sjølv, og ikkje primært skal tileigne seg fagstoffet som blir presentert, var ei annleis oppleving. Det var spennande å gå systematisk til verks og sjå etter både teknikkar og dynamikkar som utspelar seg frå lærar og mellom lærar og studentar i undervisningssituasjonen. Eg hadde eit heilt anna blikk for kva som gjekk føre seg når eg prøvde å tilnærme meg situasjonen *både* ut frå kognitive og sosiokulturelle læringsperspektiv. Som eg har drøfta i [undervisningsståtaden](#) min, meiner eg det er fruktbart å sjå desse perspektiva som komplementære og ikkje som to perspektiv som utelukkar kvarandre.

Etter å ha avtalt rammene for opplegget, møttest biologen og eg ein liten halvtime før hennar første undervisningsøkt. Ho hadde lagt opp til det som er eit vanleg opplegg for henne; førelesing med ein del sentrale problemstillingar og deretter nokre case som illustrerte desse. I andre økta var det førebudde studentframlegg, der kollegaen mi hadda laga eit fordelingsopplegg, men det var studentane som førde ordet og diskusjonen.

Det var overraskande lett å kommentere på undervisning i eit for meg framandt fag, og eg opplevde også det var nokre fordelar ved å gje kollegarettleiing i eit fag eg ikkje kjenner. Sjølv om studentane kunne mykje meir av fagspesifikke termar og på ein heilt annan måte var førebudde fagleg til timen, kunne eg gje relativt detaljerte tilbakemeldingar på kor eg datt av lasset – og med det gje kollegaen min ein peikepinn på kor ho moglegvis gjekk litt fort fram, vart litt for detaljert eller spora av. Det var også interessant å sjå korleis ho arbeidde med case-basert undervisning – noko eg er heilt ukjent med, men som eg allereie har gjort meg tankar om korleis eg kan bruke i mi eiga undervisning. Den vanskelegaste biten var å vurdere korleis studentane tok imot undervisningsopplegget. Det er ikkje lett å tolke ei gruppe for meg ukjende studentar ut frå kroppsspråk gjennom to små undervisningstimar. Fleire av dei var aktive med spørsmål, men i kva grad kollegaen min nådde gjennom er vanskeleg for meg å avgjera (men ingen sovna, og ingen sørfa på nett – så det er jo eit godt teikn). Men for meg framstod ho med fagleg autoritet og overskot, som er det idealet eg ser etter – og strevar etter – som forskar og undervisar. Så langt eg kunne sjå hadde ho også lagt godt tilrette for eit sosiokulturelt læringsmiljø, og ho var svært oppteken av at studentane saman med henne skulle utarbeide den delen av undervisninga der dei sjølve deltok.

Å bli observert medan eg underviste hadde eg sjølv heller ikkje erfart før. Kollegaen min og eg utveksla nokre epostar på førehand og hadde eit lite møte før første førelesinga, der eg gjekk gjennom kva eg hadde planlagt og kva eg ønskte tilbakemelding på. Eg tenkte lite og ingenting på at eg vart observert og meiner sjølv det ikkje påverka undervisninga mi. Etter øktene gjekk me gjennom undervisninga med utgangspunkt i kollegarettleiingsskjemaet, som eg deretter fekk ferdig utfylt frå kollegaen min. (Sjå vedlegga.) Eg opplevde det som gode og nyttige innspel, og kollegaen min såg ikkje ut til å vera hindra av faglege uoverstigelege grenser.

Samtalane etter undervisninga både då eg observerte og då eg vart observert var absolutt inspirerende, og eg trur det var lærerikt for begge (alle) partar. Eg opplevde det som uproblematisk å gje – og forsåvidt ta imot – konstruktiv kritikk. Me var alle ganske gira på at dette skulle vera lærerikt og nyttig innanfor rammene av kurset me har vore ein del av. Men samla sett trur eg likevel eg ville fått meir ut av kollegarettleiing nærare opp mot eige fagmiljø. Eg opplevde at både det eg kommenterte på og dei tilbakemeldingane eg sjølv fekk stort sett vart på eit teknisk/formalt nivå. *Korleis* ein skal undervise for best mogeleg å nå læringsmåla innanfor historiefaget, meiner eg både det hadde vore lettare å kommentere på og reflektere over saman med andre historikarar og humanistar. Altså – som eg har peikt på andre stader i denne mappa – ei tettare kopling mellom faginnhald og pedagogiske problemstillingar og utfordringar trur eg, i alle fall for meg, er meir fruktbart å søke. Difor vil eg framover prøve å byggje opp forum/opplegg for kollegarettleiing på mitt eige institutt.

Vedlegg

[Kollegarettleiing \(der eg observerte\) 03.10.&10.10.2017](#)

[Kollegarettleiing \(der eg vart observert\) 23.10.2017](#)

[Kollegarettleiing \(der eg vart observert\) 13.11.2017](#)

Noter

[1] Allern, M. 2011, Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) i Norge. Pedagogiske mapper som bidrag til pedagogisk diskurs. *Uniped* 34 (3), s. 20–29.

[2] Ideelt sett burde me tre ha snakka saman i fellesskap etterpå, men det har me ikkje gjort.

Utviklingsprosjekt

Heilskaplege historieemne

Utviklingsprosjektet mitt dreidde seg om å utvikle refleksjonen omkring emne og emneporteføljen på historie, både for meg sjølv og i kollegiet på instituttet, i tråd med tenkinga om konstruktiv samanstilling (*constructive alignment*).^[1] Konstruktiv samanstilling – eller lenking – handlar med enklare ord om at ting skal henge i hop – og då heilt konkret i dette prosjektet om at dei tre hovuddelane av eit emne skal henge i hop: det intenderte læringsutbyttet, undervisninga med ulike aktivitetar og vurderinga. (Den trekanta såkalla *constructive alignment*-modellen, eller berre CA-trekanten.) Dei tre delane skal danne eit «nett av konsistens» som i praksis fangar studentane inn, slik at sjansen for at læring skal skje blir størst mogeleg.^[2]

Bakgrunn

Emneplanane på historie ved UiT er til ein viss grad prega av det same som på veldig mange andre fag; dei er flikka på og fiksa på i rykk og napp. Somme av dei nyare emna framstår som gjennomarbeidde og heilskaplege, medan ein del av dei eldre emna er prega av at dei er endra på litt no og litt då, arva og overtatt av stadig nye emneansvarlege. Innhaldsbiten – altså kva emna handlar om – er jamt over informative og tydelege, medan læringsmål og læringsutbyttebiten varierer mykje.

Emna våre ber også preg av dei meir grunnleggjande utfordringane med emneplanar i studieprogram med stor valfridom i samansetjinga. Korleis kan dei best mogeleg bli tilpassa samansette studentgrupper (til dømes både lektorstudentar og disiplinstudentar), der studentane kan ha kome høgst ulikt langt i studieløpet? Nokre er 19-årige 1. årsstudentar og andre er 3. årsstudentar, og atter andre er enkeltemnestudentar med stor variasjon i kunnskap og erfaring.

I tillegg er det ei utfordring – og ein moglegheit – for historiemiljøet ved UiT at det no i løpet av eit par år har kome store utskiftingar av dei fast tilsette – det er rett og slett eit merkbart generasjonsskifte. Såleis er det nye krefter som skal utvikle ny undervisning – og det kan vera mykje å hente for alle oss nyttilsette ved å gjera eit undervisningsbevisstheitsgjeringssløft ilag. Korleis kan me forme dei ulike emna våre (metodeemne, kjeldeemne, realhistoriske, teoretiske og historiografiske emne) slik at den samla emneporteføljen i historiefaget best mogeleg framstår med gjennomarbeidde tilbod både på BA- og MA-nivå, og på ph.d.-nivå og for EVU-studentar?

Dette er eit stort og omfattande spørsmål, og ei større oppgåve enn det mitt vesle utviklingsprosjekt kunne løyse åleine, men ein stad må ein starte. Difor involverte eg tre andre

av dei (meir og mindre) nytilsette kollegane mine i prosjektet – delvis som empiri-innhentarar og delvis som refleksjonspartnarar for meg. Me har arbeidd med kvar våre emne som var mogne for revisjon, og i to av emna har me testa ut ein ny læringsaktivitet me ikkje har brukt før.

Mål

Målet med utviklingsprosjektet var sjølv sagt først og fremst å reflektere – saman med kollegaer – over mi eiga undervisning, utvikle meg sjølv som undervisar og bidra til ei større bevisstgjerings i heile kollegiet omkring utdanningsplanlegging, undervisningsmetodar og læring. Gjennom å teste ut ein konkret læringsaktivitet, eit teknologisk lågterskeltilbod for både meg og studentane, ville eg prøve å måle om denne kunne ha nokon effekt på læringa – eller i alle fall, om den hadde nokon effekt på førebuingnivået inn mot undervisninga.

Metode

1. I oktober valde eg meg ut eit emne eg hadde emneansvar for i vårsemesteret ([*HIS 2001 Historie sett i lys av kjeldene*](#)), med tanke på å finne ein ny læringsaktivitet eg kunne bruke i emnet, for å utvikle emnet i tråd med tankane om konstruktiv samanstilling.
2. Til eit møte i november inviterte eg tre kollegaer til å tenkje saman med meg om ulike type læringsaktivitetar som passar i historiefaget og til å drøfte om korleis me saman kunne arbeide med å utvikle emneplanane på faget vårt.
3. Etter å ha landa på ein aktivitet – videosnuttar som ”omvendt klasserom” – sette eg i verk denne ved starten av vårsemesteret. Eg informerte studentane om kvifor eg gjorde det og bad dei vera aktive og deltakande, slik at eg fekk best mogelege tilbakemeldingar på korleis aktiviteten funka.
4. Midtvegs i semesteret (starten av mars) gav eg ut eit evalueringsskjema (på papir og på nett) med ulike spørsmål knytt til bruken av videosnuttar.
5. Siste fredagen før påske (23. mars) inviterte eg kollegaene mine til påskefrukost, der eg presenterte bakgrunnen for prosjektet, gjennomføringa og evalueringane frå studentane så langt.
6. Etter påske skreiv denne rapporten og la han inn i den digitale mappa mi.

Gjennomføring og undervegsrefleksjonar

Emnet *HIS-2001 Historie sett i lys av kjeldene* presenterer dei viktigaste kjeldekategoriane til norsk historie gjennom 1000 år. For at studentane skal få tilbod om best mogeleg fagleg kvalitet ved å møte ekspertisen – dvs. forskarar som sjølve har arbeidd med desse ulike kjeldene – er det nødvendigvis mange førelesarar inne på emnet. Ei ulempe med dette er at emnet kan framstå oppstykket ved at studentane møter ein ny førelesar – med kvar sine metodar og undervisningsopplegg – nesten kvar gong. Tanken min var difor å finne ein læringsaktivitet å teste ut som kunne hjelpe til å binde saman emnet. Eg melde også emnet inn som eit pilotemne til å bruke Canvas på i staden for Fronter våren 2018.

Læringsaktiviteten eg tok i bruk var å laga små videosnuttar i framkant av kvar førelesing, der eg fekk kvar enkelt førelesar til å snakke i to-tre minutt om kva den neste undervisningsøkta skulle handle om. Handhalden mobiltelefon, eitt opptak. Deretter la eg videoen ut på den aktuelle modulen i undervisningsopplegget på Canvas – anten fredagen eller måndagen før undervisninga, som var på tysdagar. Ideen var at denne snutten skulle hjelpe studentane å vera

førebudde til undervisning – som eit supplement til litteraturen dei hadde lese og/eller som eit alternativ (for mange les ikkje på førehand), så dei i alle fall ikkje kom heilt blanke då timen starta.

Slike videosnuttar er med andre ord ein *ekstra* veg inn til undervisningstematikken. Eg gjer det tydeleg og klart at eg samstundes – og heilt uavhengig av videosnuttane – ventar at dei les den oppgitte litteraturen på førehand. Videosnuttane er altså ikkje meint som eit alternativ til litteraturførebuing, men eit supplement. Slike førebuingvideoar er eit verktøy i det som blir kalla ”omvendt klasserom” (”flipped classroom”), der tanken er at du legg ut ein del førebuingstoff og stoff du elles ville brukt tradisjonell førelesingstid på, *før* undervisninga startar, slik at studentar og førelesar lettare kan starte rett på meir aktive læringsformer når timen startar. Ein slik snutt eg har brukt er sjølvsagt ikkje eigna til å byte ut noko eg elles tenkte ha med i undervisninga – då må dei vera lengre og ikkje minst meir innarbeidde i studentgruppa – men dei kan altså funke slik at alle studentane er ”på” frå første stund i undervisninga.

Alle dei ulike førelesarane stilte velviljugt opp i prosjektet mitt, og dei tok oppgåva på strak arm. Eg filma med handhalde mobilkamera, og dei snakka mellom to og tre minutt – alle gav ein ryddig og oversiktleg ingress til undervisninga. Eg lasta videoane opp uredigerte i Canvas og publiserte dei altså ein dag eller to før undervisninga.

Evaluering

[Evalueringsskjemaet](#) prøvde å kartlegge i kva grad og korleis studentane hadde brukt videosnuttane, og kva dei tykte om omvendt klasserom som pedagogisk verkemiddel.

Tilbakemeldingane var så godt som einsidig positive. Dei fleste (8 av 9) hadde sett på videosnuttane, og alle likte det dei såg. Dei syntest det fungerte etter intensjonen (at dei vart meir skjerpa på kva førelesinga skulle handle om), og dei ville gjerne ha meir omvendt klasserom. Vedkomande som ikkje hadde sett på snuttane visste ikkje om dei – han eller ho visste ikkje om Canvas i det heile.

Av dei som gav særskilte kommentarar på skjemaet, var det ønsket om meir omvendt klasserom som dominerte. Dei ville ha lengre og meir omfattande videoar, så dei kunne førebu seg, og dei meinte det var ”lettere å ta til seg kunnskap i kortere perioder.” Dessutan var det positivt om det vart ”mer interaksjon mellom elev og lærer i timene”.

Ein kollega brukte også videosnuttar og same evalueringsskjemaet, og resultata frå det emnet (*HIS-1010 Russland er et annet sted. Russisk og sovjetisk historie 1861–1991*) stadfesta resultata frå mitt emne. Det var få individuelle kommentarar i den gruppa, og det einaste spørsmålet som signifikant skilde gruppene, var i kva grad dei las pensum på førehand. 4 av 10 på HIS-1010 las alltid, medan 5 av 10 las av og til, medan på emnet mitt, HIS-2001, var det ingen som oppgav at dei alltid las på førehand – men 8 av 9 las av og til.

Kollegapresentasjon

På [kollegapresentasjonen](#) fekk me ein fin diskusjon om omvendt klasserom og læringsmiljø generelt – og vegen vidare for undervisningsutvikling på historie.

Ei klar tilbakemelding var at om ein tok meir omvendt klasserom i bruk, var det viktig at ein ikkje berre fylte den tida ein frigjorde frå undervisningsøkta med meir av det same. Dvs. – om ein flytta 15 minutt førlesingsstoff ut av timen og la det ut som video på førehand, måtte ein ikkje fylle dei 15 ledige minutta med meir ”tradisjonelt” førlesingsstoff. Men, det var også fleire som peikte på at ein kunne bruke omvendt klasserom til å forklare sentrale og samansette omgrep, slikt som ein kanskje elles måtte bruke delar av førlesinga eller pausen eller tida etter førlesinga til.

Eg lufta også min skepsis – eller mi uro – over korleis eg kan greie å måle læringseffekt, eller å måle kor vellukka bruk av slike videosnuttar er, for å betre oppfylle målet om ei konstruktiv samanstilling av emnet HIS-2001. Ja, det var vellukka av di studentane tykte det var positivt og nyttig, men i kva grad kan eg veta at dette er ein betre måte å fremja læring på enn anna? Den klare tilbakemeldinga frå kollegaene mine var at ein må sjå denne læringsaktiviteten og undervisninga mi inn i ein større samanheng – å prøve å leggje til rette for godt og variert læringsmiljø. Dét er det kanskje lettare å måle på sikt.

Oppsummering og funn

Utviklingsprosjektet mitt var todelt; eg ville teste ut ein ny læringsaktivitet på emnet HIS-2001 og nytte arbeidet med denne aktiviteten til å tenkje nøyare gjennom korleis HIS-2001 kunne gjerast meir heilskapleg i tråd med tenkinga om konstruktiv samanstilling. Kva fann eg ut?

Læringsaktiviteten

Sjølv om evalueringa av læringsaktiviteten viste at studentane var overveldande positive til å bruke videosnuttar, er hovudproblemet med denne type evaluering (skjema med avkryssingsalternativ og friviljug utdjuping) likevel at det er svært lite substansielt å få ut av det. Dei fleste har berre svart i form av å krysse av for ulike alternativ. At studentane var positive til videosnuttane var eigentleg forventa – det går ikkje ut over noko, det krev ingen innsats utover å trykke på ein play-knapp på telefonen eller datamaskina og det er eit ekstra tilbod som dei kan velja å nytte seg av eller ikkje. Problemet er å få noko type svar på om nett denne typen læringsaktivitet er betre eller dårlegare enn anna – for læringsutbyttet og for å fremja heilskapen i emnet, frå emnebeskrivinga via undervisning og til evaluering. Ved seinare evalueringsarbeid vil eg også ta i bruk fokusgrupper eller annan type meir kvalitativ samtale, der eg kan få andre og breiare type tilbakemeldingar.

Ressursbruken i denne læringsaktiviteten var liten – det tok meg fem minutt å spela inn ein snutt og laste den inn i Canvas. Den tekniske terskelen er også låg – både for meg og studentane. Inga førebuing, ikkje noko etterarbeid. Men om ein skal leggje meir arbeid i omvendt klasserom, og laga større bolkar med førlesingsstoff på førehand, som nokre av tilbakemeldingane bad om, må ein tenkje nøyare både på ressursbruken og tidsbruken.

Omvendt klasserom frigjer tid i undervisningsøktene. Det er viktig at ikkje den tida blir fylt med meir av det same – altså meir førlesingsstoff. Men for at den tida som er frigjort skal nyttast til meir studentaktive læringsformer og dialog, må studentane også vera førebudde og viljuge til å delta i den tida. Det krev minst like mykje som elles at dei les den på førehand oppsette litteraturen til den aktuelle undervisningsøkta. Bruk av omvendt klasserom må ikkje bli eit alternativ til å lesa pensumlitteraturen. Omvendt klasserom er, same korleis ein fyller det med innhald, ferdig prosessert stoff. Om det erstattar det som er det viktigaste for ein

student for å tileigne seg kunnskap og oppnå læringsmåla i historiefaget – å lesa og sjølvstendig arbeide seg inn i eit stoff– så er det openbert ikkje noko god løysing.

Konstruktiv samanstilling

Trass i desse kritiske innvendingane, vil eg absolutt konkludere med at bruk av omvendt klasserom var ei positiv oppleving for meg som undervisar og eit vellukka prosjekt som studentane sette pris på og hadde nytte av. Videosnuttane fekk HIS-2001 til å henge betre saman, og er såleis eit steg i rett retning når det gjeld å tenkje seg ei konstruktiv samanstilling av eit emne – der videosnuttane bidreg til særleg å lenke dei to delane av CA-trekanten, læringsmål og undervisningsaktivitet, betre saman. Den tredje delen, vurderinga, er det vanskeleg å seia noko om med nett denne læringsaktiviteten.

Eit endå vanskelegare spørsmål er meir grunnleggjande: Korleis kan eg eigentleg veta at nett denne læringsaktiviteten er betre (og fornuftig å bruke ressursar på) enn andre, viss målet er å få meir heilskaplege emne?[3] Korleis kan eg måle læringsutbyttet av den eine eller andre aktiviteten? Når oppstår læring i eit lese- og dannelsesfag som historie? Korleis kan eg måle når studentane ser dei store samanhengane og avdekkjer drivkreftene i historias gang? Det har eg ingen ambisjon om å greie å finne ut av på kort sikt – kanskje heller ikkje på lang sikt – men over tid er i alle fall målet å leggje til rette for eit best mogeleg læringsmiljø, både ved hjelp av læringsplattformer som Canvas og med ulike læringsaktivitetar og varierte undervisningsformer, som gjer at studentane blir nysgjerrige og finn fram til si eiga faglege drivkraft. Og eit overordna mål for undervisningsplanlegginga, jf. [undervisningsståaden min](#), er å tilby heilskaplege emne der studentane får møte forskingsbasert undervisning, og der ikkje det einaste spørsmålet til dei tre delane i CA-trekanten er om korleis me kan få fleire umotiverte studentar til å bli motiverte, men at me også stiller spørsmål ved – og legg ressursar i – korleis me kan gje dei sjølvdrivne studentane ytterlegare stimulans.[4]

Konsekvensar for emnebeskrivinga på HIS-2001 – og andre historieemne

Utviklingsprosjektet mitt har, trass i det relativt avgrensa omfanget, gjeve meg både ny innsikt og nye idear til korleis eg kan arbeide vidare med emnebeskrivinga til HIS-2001 i tråd med tenkinga om konstruktiv samanstilling. Emnet i si noverande form treng alt det kan få av tilrettelagt heilskap rundt seg, sidan undervisninga er så oppstykkja med mange ulike førelesarar.

I det vidare er det særleg to punkt eg vil arbeide meir med:

1) Å saman med studentane i form av ei fokusgruppe eller anna meir kvalitativ studentevaluering drøfte korleis me kan avstemme tilhøvet mellom bruk av omvendt klasserom og bruk av tida i klasserommet. Spørsmål om kva for type undervisning og førebuing dei ønskjer frå meg, og spørsmål om kva for type førebuing eg ønskjer av dei, er dei sentrale – noko som vil vera ei oppfølging av det arbeidet og refleksjonane eg har gjort med videosnuttane i dette prosjektet. Kva skal til for at studentane førebur seg ved å lesa pensum, kva skal til for at dei deltek i dei studentaktive læringsformene undervisningsplanlegginga legg opp til? Kva slags forhold har dei til emnebeskrivinga (les dei ho i det heile?), og kva forventar dei av *heilskapen* i emnet?

2) I tillegg ønskjer eg å arbeide vidare med kva slags type vurdering som eignar seg for å måle det intenderte læringsutbyttet og med det betre oppfylle målsetjinga om konstruktiv

samanstilling. Denne delen av CA-trekanten har eg som nemnd konsentrert meg lite om i akkurat dette prosjektet, men det er openbert mogeleg å stille spørsmål ved korleis me best vurderer kva studentane har lært i høve læringsutbyttemåla (og ikkje minst korleis me best brukar dei ressursane me har til rådvelde for dette).

Begge desse punkta blir sjølv sagt også relevante for arbeidet mitt med andre historieemne enn HIS-2001.

Men kan ein planleggje seg til læring?

Men heilt til slutt: Ei hovudinnvending mot konstruktiv samanstilling-tenkinga er at ein ikkje alltid kan planleggje seg til læring. Det er openbert fornuftig å ha ambisjon om at læringsmål, undervisning og vurdering skal henge i hop – det motsette ville jo vera ganske rart – men *for sterk* tru på førehandsplanlegging og oppstilling av eksplisitte mål som skal oppnåast, kan verke hemmande for djup forståing og kreativ tenking i forskingsbasert undervisning. Det kan rett og slett føre til for mykje generalisering og unødvendig forenkling av kompliserte spørsmål.^[5] Korleis kan studentane på sjølvstendig og kritisk vis oppnå ny innsikt og eigenprodusert kunnskap, om måla for kva ein skal lære er sett opp på førehand? Læring kan oppstå på så mange ulike måtar for ulike studentar, og for mykje planlegging kan vera til hinder for innspel, overraskingar, nye trådar og uventa resonnement som kan oppstå undervegs i undervisningssituasjonen. Motivasjon er ein personleg faktor som blir trigga på ulikt vis, og læring er ein komplisert prosess som ikkje nødvendigvis treng ha klare målformuleringar.^[6]

Men kanskje det største problemet med bruken av CA-prinsippa, meiner mange, er at dei blir brukte for overflatisk og er med på å fjerne universitetspedagogikken bort frå den faglege utviklinga – frå dei fagnære metodane og arbeidsformene. Det har gått føre seg ei marginalisering av både humanistiske og naturvitskaplege vitskapsteoretiske fellesskap, «i forhold til en lang række lokale uddannelseseksperter, der ved alt om undervisning bortset fra indholdet af den».^[7]

Eg tykkjer dette verkar som ein interessant observasjon og kanskje til og med ei betimeleg påpeiking. Eg har stor tru på at læringsmål, undervisning og vurdering må henge i hop, men at arbeid med konstruktiv samanstilling og universitetspedagogikk generelt må skje i nært samspel med fagmiljøa og stimulere til undervisningsutvikling der fagas metodar blir kombinerte med pedagogisk innsikt og læringsteori.

Min konklusjon på det vesle prosjektet mitt er såleis at den beste måten å utvikle undervisninga mi vidare på, er å samarbeide med historikarkollegaene mine og hauste av alle deira ulike type erfaringar, like mykje som å følge ei *for* rigid oppskrift basert på generelle pedagogiske teoriar.

Referansar

Allern, M. (2012). Vurdering med vekt på summativ vurdering – eksamen. Førelingsmanuskript frå kurset Digital eksamen, UiT mars 2012.

Andersen, H. L. (2010). Constructive alignment' og risikoen for en forsimplende universitetspedagogikk, *Dansk Universitetspedagogisk tidsskrift* (9), s. 30–35.

Biggs, J. (1999), What the Student Does: Teaching for Enhanced Learning, *Higher Education & Development*, 18(1), s. 57–75.

Biggs, J. & Tang, C.S. (2011), *Teaching For Quality Learning At University*, Open University Press.

Fulsås, N. (2018), Universitetet, landsdelen og avviklinga av Nord-Noreg, *Ottar* 1/2018, s. 7–13.

Hattie, J. (2015), The applicability of visible learning to higher education, *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), s. 79–91.

Noter

[1] Biggs 1999.

[2] Biggs & Tang 2011: 99.

[3] Jf spørsmålet Hattie (2015) meiner det er viktig å stille: Ikkje berre «kva virkar?» (for nesten alt virkar på eitt eller anna vis), men «kva virkar best?»

[4] Om ein les Biggs og Tang (2011: 99), legg dei særleg vekt på korleis nettet av konsistens som følgjer av ei konstruktiv samanstilling optimaliserer sjansen for at Robert (den umotiverte studenten) skal kunne lære meir *på same måten* som Susan (den motiverte og sjølvgåande studenten), utan at det fråtek Robert høvet til å konstruere kunnskapen på *sin* måte. Altså, det kan vera ein tendens til at ressursane me brukar på å tilretteleggje undervisning går meir til å få dei svake opp eit nivå, enn å stimulere dei sterke til eit høgare nivå. Dette vil mange meine er ein uunngåeleg konsekvens av masseutdanningssamfunnet, der me må ta på alvor den samansette studentmassen vår, samstundes er det eit dilemma når me på den andre sida heile tida skal arbeide mot å bli internasjonale toppforskingssmiljø som rekrutterer dei beste kandidatane (Fulsås 2018: 12).

[5] Andersen 2010.

[6] Andersen 2010: 32.

[7] Andersen 2010: 34. Sjå også Allern 2012.

Avsluttande tankar og dokumentasjon

Om hovudmålet med kurset i Pedagogisk basiskompetanse var å få meg til å reflektere meir over eiga undervisning, kan eg trygt seia: Målet er nådd, kurset var ein suksess! Eg er den første til å innrøme at før dette kurset hadde eg tenkt veldig lite systematisk over undervisning og mi rolle som undervisar – eg føreleste slik lærarane før meg hadde gjort, og var kjempeglad om eg kom gjennom alt fagstoffet eg hadde førebudd til 2×45 minutt. Det er jo så mykje spennande historie som må ut til folket! No har eg ei heilt anna tilnærming til – og kunnskap om – ulike undervisningsformer og ikkje minst ulike syn på kva undervisning og læring er og kan vera. Eg har fått både reiskap og refleksjonsinteresse som eg skal ta med meg vidare. Men – eg er også styrkt i trua på at førelesingar i si klassiske form framleis har mykje for seg for å oppfylle læringsmåla i historiefaget. Det er ein arena for å formidle basiskunnskap, sortere og kategorisere og ikkje minst inspirere studentane med fagleg engasjement.

Ei hovudinnvending til *innhaldet* i kurset er likevel at eg synest det har vore for lita kopling til eige fagmiljø. Mykje av den pedagogiske forskingslitteraturen me har lese har handla om, og henta empiri frå, natur- og helsevitenskapane. Og sjølv om diskusjonane med dei andre på

kurset, frå fagområde overalt på universitetet, har vore både spennande og lærerike, meiner eg likevel det har vor ein mangel at ein del av problemstillingane knytte til alt frå undervisningsplanlegging til læringssyn er for generelle. Dei kjennest ikkje som relevante for meg når ikkje det konkrete faglege innhaldet er ein viktig del av grunnlaget for diskusjonane.

Men som sagt – kurset har absolutt vore stimulerande for meg som nyttilsett førsteamanuensisundervisar, og oppsummeringsvis har eg meisla ut følgjande punkt eg særleg ønskjer å arbeide vidare med:

- læringsmål og læringsutbytteformuleringar i emne- og studieplanar
- vurderingsformer – korleis få til meir formativ vurdering innanfor dei ressursrammene me har
- skapa eit forum/miljø for undervisningsdiskusjon på instituttet – med alt frå opplegg for kollegarettleiing til meir opne diskusjonar om undervisnings- og eksamensformer
- det store 1000-kronersspørsmålet: Korleis få meir førebudde og aktive studentar i studentaktive læringsopplegg?

Kursbevis

- [Kursbevis UiT Plagiat](#)
- [Diplom for basiskompetansekurset](#)