

## Teaching Portfolio

I denne undervisningsportfolio beskriver jeg de undervisnings erfaringer og undervisningsprincipper, som jeg har opnået og udviklet gennem mine ansættelser som professor og lektor på Syddansk universitet samt adjunkt på Århus Universitet. Som det vil fremgå, baserer mine undervisningsprincipper sig på en forståelse af undervisning som – med et begreb lånt af Per Bak (1996) – en tilstand af dynamisk, selvorganiseret kritikalitet, og jeg støtter mig i håndteringen af dette op ad mit store kendskab til den almene didaktik og den empiriske undervisningsforskning. Jeg beskriver i portfolioen min forståelse af undervisning nærmere, ligesom jeg giver en række konkrete eksempler på, hvordan jeg praktiserer undervisning ud fra den forståelse.

Jeg kommer i min fremskrivning omkring fire hovedaspekter ved min undervisnings erfaring:

- 1)hvilke opgaver, jeg har løst,
- 2)hvordan de er blevet løst,
- 3)hvorfor de er håndteret, som de er,
- 4)med hvilke resultater

Indledningsvist oplister jeg i en tabel de forskellige fag, jeg har undervist og vejledt på samt været fagansvarlig for. Dette dækker overstående punkt 1. Efterfølgende beskriver jeg mine undervisningsprincipper (punkt 2 og 3) med eksemplificering ud fra et udvalg af de fag, jeg har undervist på. Afslutningsvist beskriver jeg de evalueringer, jeg har modtaget. Hermed har jeg dækket punkt 4. Som afslutning på porteføljen beskriver jeg min deltagelse i pædagogisk kompetenceudvikling.

## Teaching and supervision

### Kulturmøder i gymnasiet, Undervisnings Praksis, Pædagogiske teorier og metoder

Christensen, T. S., Christensen, V., Hobel, P., Beck, S. & Qvortrup, A.  
01/08/2017 → 15/12/2017

### Kulturmøder i gymnasiet, Undervisnings Praksis, Pædagogiske teorier og metoder

Christensen, T. S., Christensen, V., Qvortrup, A., Bang-Larsen, A., Høegh, T., Bøje, J. D. & Zeuner, L.  
01/08/2018 → 15/12/2018

### Master i Gymnasiepædagogik - 3. semester

Høegh, T., Piekut, A., Qvortrup, A., Bøje, J. & Elf, N.  
14/08/2023 → 19/12/2024

### Master i Gymnasiepædagogik - 3. semester

Piekut, A., Drejer, S. N., Høegh, T., Elf, N., Qvortrup, A. & Bøje, J.  
18/08/2025 → 19/12/2025

### Master i Gymnasiepædagogik: 3. semester, Didaktik

Christensen, T. S., Piekut, A., Qvortrup, A., Høegh, T., Bøje, J., Beck, S. & Ljungdahl, A. K.  
19/08/2019 → 19/12/2022

### Master i Gymnasiepædagogik - didaktik. 1. semester

Bøje, J. D., Piekut, A., Qvortrup, A., Beck, S., Ljungdahl, A. K. & Høegh, T.  
03/09/2020 → 16/12/2020

Jeg har, som det fremgår ovenfor, en bred vifte af undervisnings- og vejledningserfaringer. Mine undervisnings erfaringer rækker fra instruktør- og holdundervisning til forelæsninger på alt fra bachelorniveau til kandidat-, master-, ph.d.- og adjunkt niveau. Mine vejledningserfaringer breder sig over en række fag og fagtyper på samme niveauer. Jeg har erfaring med en bred vifte af undervisningsformer (instruktørundervisning, holdundervisning og forelæsninger) med både små og store hold og med anvendelse af forskellige medier, både face-til-face og netmedieret. Ikke mindst har jeg deltaget i alt fra udvikling og koordinering til afvikling og evaluering af undervisningsforløb.

## Teaching principles

Forholdet mellem intentionalitet og uforudsigelighed er for mig at se et grundvilkår ved undervisning. Man vil noget med undervisningen – har et formål – men praktiseret undervisning er dynamisk og uforudsigelig. Med udgangspunkt i dette grundvilkår kan mit overordnede mantra for min undervisning beskrives med få ord. Det knytter sig til min forståelse af undervisningsrummet som – med en distinktion, som blev introduceret af den nu afdøde dansk-amerikanske naturvidenskabsmand Per Bak (1996) – hverken statisk og mekanisk eller kaotisk og usammenhængende, men som en tilstand mellem orden og kaos, en tilstand, som Bak kaldte dynamisk, selvorganiseret kritikalitet. Undervisningsrummet genskaber hele tiden sig selv – sin identitet og flygtige stabilitet – i kraft af dynamiske, interne processer. Denne karakter af undervisningsrummet er undervisningens store udfordring, men den er også, er det mit udgangspunkt, en væsentlig ressource for undervisningen. Den betyder, at man aldrig kan planlægge sig ud af alt, men at en nøje planlægning med en række forskellige ressourcer, som man kan trække på og skifte mellem i den konkrete undervisningssituation, er en nødvendig forudsætning. Samtidig betyder den, at det er min opgave som underviser at skabe rammerne for, at den dynamiske, selvorganiserede kritikalitet kan udvikles og håndteres. Jeg må ikke modarbejde den, men ej heller lade den flukturere ustyret. Jeg må give plads for den enkelte studerende, den enkelte studerendes individualitet og kritiske stemme, men samtidig skal der være rammer og begrænsninger for samt krav til denne. I lyset af ovenstående har jeg to fokuseringer, som står centralt for mig i min forståelse af kvalitet i undervisning. Den første fokusering handler om det 'eksemplariske princip' (Klafki 2001), der for mig gælder såvel stofvalget, der begrundet i stofrængsel skal eksemplificere og repræsentere de almene, væsentlige og særlige træk ved et fag, og undervisningsformen, der skal eksemplificere og repræsentere grundlæggende akademiske dyder og fremgangsmåder for kundskabsudvikling og -brug. Den anden fokusering knytter sig til begrebet om 'ægte læretid', som den tyske didaktiker Hilbert Meyer introducerer i sin bog "Hvad er god undervisning" (Meyer 2005). Begrebet refererer til en samtidighed af kvantitet (arbejdstid) og kvalitet (arbejdsintensitet). Den kvalitative dimension handler om måden, hvorpå de studerende beskæftiger sig med indholdet. Det er ikke tilstrækkeligt, at de arbejder med indholdet i lang tid. De skal også arbejde intensivt på en måde, som er hensigtsmæssig for den intendede læring. Sammensætningen af kvantitet og kvalitet er med til at understrege, at den største mængde arbejdstid, som udnyttes af de studerende, er et væsentligt aspekt af kvalitet. Med henvisning til SDU's humanioramodel kan man sige, at mest muligt udnyttet tid i de fire rum, vil føre mest mulig læring med sig. Dette peger for mig at se på vigtigheden af, at måden, de studerende arbejder med indholdet på, kvalificeres didaktisk, uanset om man er til stede som underviser eller ej. Således har jeg i min undervisning meget fokus på at facilitere arbejdsprocesser. Det gør jeg med udgangspunkt i 'klarhed og struktur', 'veltilrettelagte linjeføringer' eller overgange og koblinger mellem arbejde i humanioramodellens nederste to rum, dvs. aktiviteter styret af studerende med eller uden deltagelse af undervisere, og de øvrige rum, hvor temaer og indhold fra de studentercentrerede rum udgør centrale ressourcer i de underviserstyrede aktiviteter. Man kan med Biggs og Tangs begreb om Constructive Alignment (Biggs & Tang 2007) tale om, at det er afgørende, at der er sammenhæng mellem mål, bedømmelseskriterier og undervisningsaktiviteter, og at der skal specificeres mål på forskellige niveauer. I forbindelse med den tilstedeværelsesundervisning håndteres min opmærksomhed på undervisningen som karakteriseret ved dynamisk, selvorganiseret kritikalitet og mit mål om ægte læretid ved at arbejde dialogorienteret, idet jeg forsøger at skabe gode rammer for dialog ved at arbejde med refleksionsøvelser, summespørgsmål, etc. undervejs. I det nedenstående beskriver jeg en række af de ressourcer, jeg anvender for at støtte arbejdet mellem tilstedeværelsesundervisningen, idet jeg først reflekterer min brug af undervisningsmaterialer, hvorefter jeg beskriver en række undervisningsmetoder (logskrivning, wiki, blog, stoplys-metoden og small measures), for til sidst at beskrive min erfaring med eksamensformer og mine overvejelser over styrker og svagheder.

## Teaching materials

Mit valg af undervisningsmaterialer er som allerede nævnt styret af det 'eksemplariske princip' (Klafki 2001). Under udarbejdelsen af undervisningsplaner viser det sig for det første ved, at jeg er meget opmærksom på, at et samlet fagforløb illustrerer de almene, væsentlige og særlige træk ved et fag, både hvad angår sagsforhold og teorier, og hvad angår kilder, hvor jeg ofte gør brug af en blanding af bøger, kopierede artikler (enten samlet i et kompendium eller udlevet via Blackboard) og online-ressourcer. For det andet viser det sig ved, at jeg altid differentierer mellem litteratur, som skal læses, og supplerende litteratur, idet jeg bruger punktet 'supplerende litteratur' til at gøre opmærksom på andre vinkler på eller teorier inden for et givent emne.

I den konkrete undervisning viser det sig ved, at jeg som indledning til både hele forløbet og den enkelte undervisningsgang gør meget ud af begrunde mit valg (herunder fravalg) af stof.

I selve undervisningen gør jeg brug af mange forskellige medier, powerpoint, handouts, tavle, padlet, mindmaps, mm., både fordi de supplerer hinanden godt, men også fordi jeg oplever, at det ift. at understøtte de studerendes engagement er hensigtsmæssigt med variation.

## Logskrivning

Med reference til mine undervisningsprincipper, som de er beskrevet ovenfor, har jeg i min undervisning fokus på, at de studerende skal arbejde løbende og aktivt med stoffet også uden for de skemalagte undervisningsaktiviteter. Samtidig er jeg opmærksom på, at jeg skal kunne inddrage og referere disse arbejder i den skemalagte undervisning, så de bliver ressourcer i undervisningen og sikrer det studentercentrerede, og så der etableres klare linjeføringer. Det understøtter jeg med forskellige medier, herunder logskrivning. Logskrivning er en notatteknik, der støtter systematisk arbejde med tekster

eller temaer, gennem såvel resumering og formidling af faglig indhold som kritisk læsning og reflekteret arbejde med tekster. Når jeg anvender logskrivning (især tidligt i uddannelsen) beder jeg de studerende tage noter i forbindelse med den forberedende læsning til undervisningen i et skema, hvor jeg faciliterer den måde, jeg gerne vil have dem til at læse tekster.

Logskrivningen skal støtte de studerendes forberedelse til undervisningen. Mit udgangspunkt er ikke, at der er rigtige og forkerte måder at læse tekster på og/eller tage noter på, men jeg ønsker at henlede de studerendes opmærksomhed på at læse dybdeorienteret, at tage noter og at reflektere kritisk over den læste tekst. Samtidig er det min hensigt at henlede deres opmærksomhed på forskellige måder at læse tekster og dermed skabe en ramme for at reflektere gode og dårlige vaner ift. deres egen tekstlæsning. Jeg anvender logskrivningen i undervisningen til at lægge op til diskussioner om arbejdet med fagtekster: Hvad er centralt, hvorfor og med hvilket fokus? Hvordan refererer man? Hvordan interagerer man med en tekst? Hvordan udfordrer man den, og hvordan gør man teorien/emnet problemrelevant for en selv? Dette håndterer jeg ved at bede de studerende aflevere logs'ne i e-læringssystemet Blackboard to dage før undervisningen, så jeg har mulighed for at anvende dem i min forberedelse af undervisningen. Dette giver mig også mulighed for at rette undervisningen mod de studerendes forudsætninger og interesser

## Wiki

Wikis anvender jeg overordnet set på to måder i min undervisning. I den ene er de studerende inddelt i grupper rettet mod forskellige emner indenfor det givne fag. Her skal grupperne udarbejde en wiki for et emne, belyse det gennem dialog med andre emner, således at der afslutningsvist findes et bredt overblik over alle i forløbet gennemgåede emner. Disse wikier bliver specificeret, udbygget og revideret henover forløbet. Dette wiki-arbejde støtter det aktive studentearbejde, ligesom det giver mig mulighed for som underviser at inddrage og referere til studentearbejdet i forbindelse med undervisningen og dermed at gøre den nærværende for de dem. Samtidig anvender jeg wikierne som refleksionsværktøjer knyttet sammen med selv- og peerevaluering. De studerende skal revidere deres egne indlæg løbende på baggrund af nye indsigter, som de opnår gennem løbende tekstlæsning, forelæsning, studentearbejde og løbende feedback til og fra hinanden og fra underviser.

Denne feedbackgivning sikrer jeg gennemført ved, at der i undervisningsplanen er formuleret krav ift. antal indlæg under angivelse af kriterier for aktiv deltagelse.

Tanken med det beskrevne wikiarbejde er at støtte de studerendes løbende aktive arbejde med indholdet og at gøre dette aktive arbejde til en ressource for undervisningen. Samtidig er det med til at muliggøre, at jeg som underviser får løbende input til og feedback på undervisningen (hvad syntes de at have nemt henholdsvis svært ved). Slutteligt skal det nævnes, at det giver mulighed for at skabe en sammenhæng på tværs af fagets emner. Det er min erfaring, at de studerende har relativt nemt ved at forstå enkelte temaer og de centrale begreber inden for de forskellige temaer, men at de har sværere ved at få overblik over forskellene og relationerne mellem de disse temaer. Hvad er det, trods meget forskellige temaer, der tegner et givent fag som et felt? Hvad er det, de er fælles om? Hvad er fagets forskellige facetter?

Den anden måde, jeg anvender wikis i min undervisning er ikke så meget rettet mod at tegne faget som et fag og skabe et væsentligt ressourcerum på tværs af forskellige undervisninger, men at få sat dialogen om og brugen af tekster i spil i læsegrupperne mellem de forskellige undervisningsgangen. Her stiller jeg således en opgave til læsegrupperne mellem hver undervisningsgang. Opgaverne kan se meget forskellige ud – til tider handler det om tekstspørgsmål, til tider om analyser af dokumenter, hjemmesider, el.lign., og til tider om empirisk arbejde. Tanken er blot at facilitere arbejdet i studiegrupperne (humanioramodellens rum 3 og 4) med henblik på at sikre mest mulig 'ægte læretid' og på at understøtte min mulighed for at arbejde studentcentreret i undervisningen.

Begge eksempler er med til at understøtte det centrale aspekt ved Biggs og Tangs begreb om Constructive Alignment, at der skal være sammenhæng mellem mål, bedømmelseskriterier og undervisningsaktiviteter. I alle de fag jeg underviser på, er der formuleret mål, der går på anvendelse af teori samt refleksion over og kritisk stillingtagen til både teorierne og anvendelsen heraf, og jeg ønsker mulighed for meget klar opmærksomhed herpå, så det ikke bare er noget, vi bedriver gennem den løbende dialog i undervisningen, men også er noget, vi systematisk kan gøre til genstand for diskussion. Når de studerende gennem løbende studiearbejder er i gang med at anvende teorien i forskellige henseender og i wiki'en afleverer materiale i tilknytning hertil, opbygges en god ressource for diskussionen i undervisningen.

## Blog

I 2016 oprettede jeg en uddannelsesvidenskabelig studieblog (<http://humblog.sdu.dk>) og søgte med held studienævnet for pædagogik om midler til at vedligeholde den. En blog er en hjemmeside, som opdateres jævnligt med korte tekster (indlæg eller poster) med den nyeste øverst. I modsætning til wiki'en er den (som jeg brugte den) offentligt tilgængelig, og der er fokus på at formidle og argumentere for forståelser og synspunkter. Hensigten var at skabe et rum, hvor studerende samt undervisere kunne dele viden og indgå i dialog om centrale uddannelsesvidenskabelige fokuseringer, temaer og bidrag i forskningen, i uddannelsespolitikken, i praksis og i medierne. Ideen udsprang af Forum for Koordination af Uddannelsesforskningens påpegnings af, at omsætningen og dermed remedieringen af forskningsviden for sjældent sker i dialog og samarbejde med vidensproducenter. Vi har således som undervisere og uddannere en central opgave ift. at lære vores studerende at gå i dialog med den remediering af forskningen, der sker i mødet med praksis og via fx medier. I og med at videnskab og forskning kommer til at spille en mere markant og i hvert fald synlig rolle i samfundet som helhed, bliver evnen til at vurdere forskellige former for videnskabelighed, forskellige metoders styrke og svagheder og rækkevidden af den videnskabelige viden af afgørende betydning. Det er derfor vigtigt at uddanne kritiske forbrugere af

viden og informationer. Det er vigtigt at forstå, fx at et synspunkt trods sin angvelige videnskabelige fundering ikke behøver at være den fulde sandhed, men at den videnskabelige fundering alt andet lige giver synspunkterne en større vægt end ellers nok så retorisk overbevisende meningstilkendegivelser. I tillæg til ovennævnte var det et centralt argument for etableringen af en studieblog, at de humanistiske uddannelserne på Syddansk Universitet var hårdt pressede, både af dimensioneringen og af en række forestående nedskæringer. Dette pres betød, at vi som undervisere stod med en central opgave ift. at sikre kvaliteten af vores uddannelser og ift. at signalere over for vores omverdenen, at vi trods presset ikke gik på kompromis med uddannelsernes kvalitet. Der var derfor behov for at sætte nye initiativer i gang, hvor de studerende brugte deres viden fra uddannelsen i forskellige sammenhænge.

Jeg bruger løbende bloggen i undervisningen i den forstand, at jeg opfordrer de studerende til at skrive derpå, og også stiller opgaver til studiegrupperne, der retter sig mod formidling på bloggen. Samtidig bruger jeg den på den måde, at vi er i dialog om den remediering af stof, der finder sted, når det formidles på en blog. Denne dialog understøttes meget hensigtsmæssigt ved at diskutere forholdet mellem de forskellige medier, som vi har i brug i undervisningen – teoretiske bøger, empiriske undersøgelser, wiki, blog, etc.

## FEEDBACK (STOPLYS-METODEN OG SMALL MEASURES)

Som afslutningen på eksemplificeringen af, hvordan jeg operationaliserer mine undervisningsprincipper, vil jeg give to eksempler på feedback-metoder, som jeg har anvendt i undervisningen i tillæg til traditionel mundtlig feedback i undervisningen og på opgaver. Feedbackmetoderne er prioriteret, både fordi feedback tilskrives stor betydning for læring i uddannelsesforskningen, og fordi det er centralt for at håndtere det forhold mellem intentionalitet og uforudsigelighed og dermed den dynamiske, selvorganiserede kritikalitet, som er centralt i mit undervisningsprincip. De to beskrevne metoder har jeg valgt for på den ene side at understøtte et formativt sigte med min feedback, altså at den bliver læringsunderstøttende. Her er det tanken, at den meget formaliserede feedback med klare kriterier vil hjælpe de studerende ikke bare til at forstå positive aspekter af samt fejl og mangler ved et givet produkt, men også vil være retningsgivende og støttende ved fremtidige arbejder. Samtidig har jeg valgt den for at få mulighed for at give solid feedback på til tider store hold med ringe muligheder for at give den enkelte studerende løbende feedback og for at understøtte fastholdelsen af den processuelle og flygtige feedback, som gives til eleverne i undervisningen eller ifm. deres opgaveskrivning. Stoplys-metoden er inspireret af Caroline Schaffelitsky de Muckadell, som præsenterede metoden på et medarbejderseminar på instituttet. Jeg har siden udviklet den i retning mod undervisningen inden for kandidat i pædagogik. Den fungerer sådan, at jeg opretter en matrix med alle de studerendes eksamensnumre, med de fokuseringer der vil være ift. feedbacken og med farvekoder for grønt (acceptabelt niveau), gult (acceptabelt niveau, men nærmer sig grænsen) og rødt (ikke acceptabelt niveau). Samtidig opretter jeg et dokument med vurderingskriterierne, som alle har tilknyttet en talkode. Når de studerende får deres tilbagemeldinger, får de i stedet for kommentarer i opgaven den udfyldte matrix med kriterier. Dette betyder, at fokus ikke bare er på fejl og mangler (rødt), men også på det, de er gode til (grønt), og på de kriterier, der ikke lige har været i fokus ifm. et bestemt stykke arbejde. Small measures er en feedback-metode, som retter sig mod deres måde at deltage i samt planlægge, strukturere og gennemføre centrale læringsaktiviteter, altså de 'små skridt', i undervisning og i deres selvstændige studiearbejde. Jeg har udviklet metoden, fordi jeg til tider (især først i studiet) oplevede, at de studerende ikke altid var opmærksomme på, hvad der forventedes ift. deres deltagelse. Den er inspireret af Yeager, Bryk, Muhich, Hausman & Morales (under review) og Kochmanski, Henrick & Cobb (2015), som begge adresserer behovet for hurtige og præcise mål for læringsmæssig forbedring i konkrete praksisser, og som udvikler mål med det potentiale at rette elevernes opmærksomhed mod aspekter, som tidligere har været usynlige for dem. Metoden har jeg afprøvet og undersøgt empirisk ifm. et projekt på VIA, og jeg har også publiceret en artikel om denne metode (jf. publikation nr. 47, bilag 3). Tanken er ikke, at metoden på nogen måde erstatter den daglige understøttelse gennem almindelig facilitering som tekstspørgsmål, logskrivning, fælles tekstlæsning o.lign., men alene er et supplement. Der er tale om et mindre skema med 6-8 spørgsmål, som omhandler en specifik og afgrænset aktivitet (hjemmeforberedelse, deltagelse, gruppearbejde). Spørgsmålene indikerer, hvad man forventer af de studerendes arbejde (målet/den ønskede standard), og der er to afkrydsningsmuligheder ('ja' og 'nej'). Afkrydsningen skal ikke dokumentere noget ift. de studerendes aktivitet, men skal alene få dem til at reflektere over og sammenholde deres præsentationer med målet/den ønskede standard. Tanken er, at selve udfyldelsen af skemaet udgør feedbackgivningen, men den kan selvfølgelig også bruges som udgangspunkt for en efterfølgende forventningsafstemning og en dialog om vigtigheden af at vælge gode deltagelses- og opgaveløsningsstrategier.

## Eksamensformer

Som vist indledningsvist i mit skema over erfaringer med undervisning, har jeg deltaget i mange forskellige eksamensformer som mundtlig synopsis-eksamen, mundtlig portfolio-eksamen, mundtlig eksamen pba. skriftlig gruppeopgave, fri skriftlig hjemmeopgave og bunden skriftlig hjemmeopgave. Jeg foretrækker ikke én eksamensform frem for andre – synes, der er fordele og ulemper, muligheder og blinde pletter ved dem alle. Min prioritering ift. valg af eksamensformer handler således alene om, at en eksamensform i størst muligt omfang skal matche undervisningen i den forstand, at den skal give mulighed for at udprøve de mål, der er stillet for undervisningen. I tillæg hertil oplever jeg det som væsentligt, at der henover et uddannelsesforløb er variation og progression. For at understøtte de studerendes deltagelse i en given eksamen, sørger jeg altid for at forberede dem bedst muligt ved at sikre transparens omkring afviklingen. Jeg udleverer således i god tid forud for eksamen et informationsark, hvor jeg beskriver formalia omkring og rammer for eksamen, kriterier for bedømmelse og retningslinjer ift. eventuel vejledning og feedback.

## Undervisningsevaluering

Når jeg evaluerer, er jeg meget orienteret mod – ud over de standardevalueringer, som er en del af universitetets strategi – at gennemføre en evaluering ud fra spørgsmål, der retter sig mod de konkrete intentioner, jeg har med givne tiltag. Når jeg fx har inddraget logskrivning, stiller jeg evalueringsspørgsmål som fx "Har du oplevet, at logskrivningen har givet dig gode rammer for din forberedelse til undervisningen?" i stedet for "Har du været tilfreds med logskrivningen som arbejdsform". Jeg mener, at dette giver mig et mere retvisende evalueringsbillede, da mine undervisningsorganiseringer baserer sig på forestillinger om muligheder for at nå mine intentioner med en given undervisning, og det er disse forestillinger, jeg ønsker at kvalificere.

Jeg har modtaget fine evalueringer på alle de undervisninger, jeg har gennemført. Jeg er altid meget optaget af at bruge evalueringerne aktivt til at udvikle undervisningen. F.eks. var det en evaluering, der har fået mig til at prioritere arbejdet med at udvikle den ovenfor beskrevne feedbackmetode: stoplysmetoden. I evalueringerne efterspurges mere vejledning og feedback. Jeg vurderede imidlertid ikke, at jeg inden for de rammer, jeg har til forberedelse af undervisning, ville kunne afsætte meget mere tid, og mit udgangspunkt var således, at stoplysmetoden kunne sætte yderligere fokus på formativ evaluering og feedback, uden at det krævede mange flere ressourcer i det daglige arbejde.

## Kompetenceudvikling

Som det fremgår af mit CV, gennemførte jeg kursus i universitetspædagogik for adjunkter på Aarhus Universitet i 2012. Jeg har ikke siden taget specifikke, formaliserede pædagogiske kurser, men har deltaget engageret og aktivt i uddannelses- og undervisningsudvikling på instituttet og universitetet i bredere forstand. Dette gælder mit engagement i studienævnet for pædagogik, og det gælder specifikke aktiviteter, som fx min for nylige deltagelse i en arbejdsgruppe omkring revision af studieordningen for pædagogik sammen med Nikolaj Elf, Jakob Bøje og Finn Wiedemann, hvor vi udviklede fagene "Forskningsmetoder i pædagogik", "Teori og metode til forsknings- og udviklingsarbejde" og "Vidensformer i pædagogisk arbejde". Her udover har jeg bidraget til oplæg på universitetspædagogik på Syddansk Universitet og i en række andre universitetspædagogiske sammenhænge, senest på seminar om førsteårspædagogik afholdt i samarbejde mellem studievejledningen på Humaniora og SDU Universitetspædagogik, hvor hensigten var at videndele om relevante tiltag rettet mod førsteårsstuderende specifikt. Og netop videndeling ser jeg som et meget givtigt grundlag for undervisningsudvikling. Det har udspillet sig i det allerede beskrevne samarbejde, jeg har haft med Caroline Schaffelitsky de Muckadell om stoplys-metoden, efter hun præsenterede metoden på et medarbejderseminar på instituttet. Og det har udspillet sig i udvikling af undervisning i tilknytning til specifikke fag, hvor jeg har arbejdet sammen med især Torben Spanget Christensen, Peter Hobel og Søren Drejer i tilknytning til masteruddannelsen i gymnasiepædagogik, didaktiklinjen, og med Peter Hobel, Nikolaj Elf og Finn Wiedemann i tilknytning til fagene Læringsteori og Uddannelse og læring i et modernitetsperspektiv på kandidatuddannelsen. Sidst, men ikke mindst skal det nævnes, at jeg har taget initiativ til og er forskningsleder på forskningsprojektet "Datadrevet frafaldsminimering og kvalitetssikring på Humaniora", som det lykkedes mig at skaffe midler til fra humanioras dimensioneringsomstillingsmidler. Dette projekt indeholder i høj grad en uddannelses- og undervisningsudviklende dimension.