

SØKNAD OM STATUS SOM MERITTERT UNDERVISER

Lars Erik Braaum

Høyskolelektor, Studieprogramleder

Bachelor i Anvendt folkehelsearbeid | Bachelor i Sport Management

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	2
2. Fokus på studenters læring	2
2.1 <i>Sammenhengen mellom undervisningsform, læringsutbytte og vurderingsformer</i>	5
3. Kvalitetsutvikling av arbeid over tid	7
3.1 <i>Systematisk arbeid med egen pedagogisk utvikling</i>	9
3.2 <i>Konkrete planer for videreutvikling av egen undervisningskompetanse</i>	12
4. Systematisk arbeid med varierte undervisnings- og vurderingsformer	12
1) Prosjektledelse og formidling, Prosjektprosessens faser	12
2) Folkehelsearbeid, Idrett, folkehelse og bærekraft	13
3) Fysisk aktivitet i folkehelsearbeidet.....	15
4) Prosjektledelse i praksis	16
4.1 <i>Undervisning forankret i egen og andres forskning</i>	17
1) Helsefremmende oppvekst i Horten kommune (HOPP-prosjektet)	18
2) Simulering som didaktisk tilnærming for å øke kommunikasjonsferdigheter	18
3) GERT-prosjektet – simulering av alderdom	19
5. Kollegial holdning og praksis	19
5.1 <i>Initiering og ledelse av samarbeidsprosjekter</i>	21
6. Bransjenærhet og praksisnærhet	21
Vedlegg	22
Referanseliste	23

1. Innledning

Jeg vil med dette søke status som merittert underviser ved Høyskolen Kristiania, forankring fra instituttleder finnes i vedlegg 1. Søknaden vil belyse min utvikling i rollen som høyskolelektor ved Kristiania fra oppstart i 2012 frem til i dag. Nøkkelbegreper i oppgaven vil være ferdighetstrening, arbeidslivsrelevans, læringsmiljø og læringsutbytte. Søknaden er strukturert etter kriterielisten for å oppnå status som meritert underviser (punkt 1-5) i kapittel 2-6. Prosjekter, forskningspublikasjoner, utviklingsarbeider med mer vil nevnes på tvers av kapitler; men med ulik vinkling. Siden 2018 har jeg hatt rollen studieprogramleder for bachelorprogrammet Sport Management (tidligere Helse- og idrettsledelse), og siden 2019 programleder for bachelorprogrammet Anvendt folkehelsearbeid (tidligere Livsstilsendring og folkehelse). Med bakgrunn i dette vil søknaden ha en tilnærming til læringsmiljø og arbeidslivsrelevans på både emne- og programnivå. I denne søknaden har jeg dokumentert min pedagogiske utvikling over tid og mitt systematiske arbeid for å sikre undervisningskvalitet på både emne- og programnivå.

2. Fokus på studenters læring

I tidsrommet 2012-2015 hadde jeg ikke et bevisst forhold til læringsmiljø, det var på en måte et resultat av hvordan studentgruppen var og min kjemi med gruppen. Dette endret seg i 2016 da jeg underviste for folkehelsestudenter på femte semester som, til tross for kun 30 studenter i klassen, ikke kjente hverandre. Jeg bestemte meg for å legge til rette for sosiale aktiviteter det semesteret, felles frokost på høyskolens ernæringskjøkken og bowling som teamaktivitet var to av tiltakene. Tilbakemeldingene var utelukkende positive og jeg så at studentene satte stor pris at det ble lagt til rette for sosial interaksjon i klassen. Selv om jeg siden høstsemesteret 2016 har reflektert rundt hvordan jeg kan bidra til et godt klassemiljø tok det tid før jeg virkelig forstod betydningen av læringsmiljøet.

På basiskompetansekurset i høyskolepedagogikk ved Kristiania i 2019 fikk jeg innsikt i hvor stor betydning læringsmiljø har for studentenes læring. I arbeid med kursoppgaver og pedagogisk mappe ble jeg introdusert for Säljö (2001, 2006) som ser læring fra et sosiokulturelt perspektiv. Säljö (2001, 2006) skriver at kunnskapskonstruksjoner må forstås i interaksjon med mennesker i omgivelsene og kunnskap tilegnes og formes ved deltakelse i kulturelle aktiviteter. Ambrose et al. (2010) viser til Pascarella & Terenzini (1991) som beskriver at faglige i academia først og fremst er opptatt av å fremme økt kunnskapsnivå og kreative ferdigheter, men at vi må erkjenne at studentene er sosiale og følelsesmessige vesener, og at disse to dimensjonene er til stede i undervisningsrommet og påvirker læring og prestasjon. De påpeker at flere studier viser til at et negativt læringsmiljø kan hemme læring og prestasjon, mens et positivt læringsmiljø kan styrke studentenes læring. Brandsford et al (2000) fremhever betydningen av studentsentrering i læringsprosessen og skriver at det er viktig å engasjere studentene ved bruk av spørsmål, oppmuntre studentene til å stille spørsmål, la de utforske faglige teorier og praksiser på egen hånd, og oppmuntre til meningsbrytning og ulike fortolkninger.

Med utgangspunkt i disse tre teoriene forstod jeg betydningen av å skape en kultur med et positivt verdsett som studentene skal være med å forme. Videre at læringsmiljøet ikke bare handler om å legge til rette for samarbeidslæring med faglig innhold, men at det også handler om å investere i det sosiale miljøet sammen med studentene. Det å ta seg tid til å gjennomføre aktiviteter for å bli bedre kjent med hverandre og bygge klassefølelse vil bidra til bedre læringsmiljø og -situasjoner senere – og derav bedre læring og prestasjoner. Eksempler på aktiviteter som jeg nå benytter er bli kjent dag med morsomme leker, gåtur og felles grilling. Årets begivenhet for Sport Management studentene er den årlige kampen mot Gatelaget til Vålerenga – her går vi fra studentgruppe og foreleser til å bli ett lag. Det felles måltidet med Gatelaget etter kamp bidrar til klassefelleskap og tilhørighet.



Bilde 1: Kamp mot Gatelaget til Vålerenga på Valle idrettsfelt 2021. Sport Management kull 2020-2023

Da jeg overtok studieprogramlederansvaret for bachelor i Anvendt folkehelsearbeid i 2019 ble jeg i enda større grad oppmerksom på betydningen av å skape et godt læringsmiljø. Til nå hadde tiltak vært knyttet til morsomme sosiale aktiviteter med mål om å skape gode opplevelser for studentene. Det som jeg i rollen som studieprogramleder nå ble gjort oppmerksom på, var hvor stor andel av studentene som slet med psykiske plager og lidelser. Studieprogrammet var ett av to som skilte seg negativt ut på School of Health Sciences i bruk av sosialrådgiver og psykiske helsetjenester. Situasjonen ble fort forverret med nedstengning under pandemien.



Figur 1: Mentimeterundersøkelse digitalt kaffemøte med folkehelsestudenter kull 2018-2021 28.01.21

Basert på opplysninger fra sosialrådgiver ved Kristiania, digitale kaffepratere under pandemien, studiebarometerundersøkelser, sHOT-undersøkelsene, og direkte kontakt med studenter valgte jeg å iverksette flere endringer på program- og emnenivå. Studieprogrammet fikk større innslag av psykisk helse, inkludert kurs i Hverdagsglede, kurs i Depresjonsmestring og kurs i Igangsetteropplæring for selvhjelpsgrupper. Ved alle disse kursene arbeider studentene sammen i grupper for å tolke og løse aktuelle temaer og utfordringer. Sosialrådgiver ved Kristiania ble fast gjesteforeleser for temaet psykisk helse blant unge voksne i emnet Folkehelsearbeid på første semester – et tiltak som medførte at vi tidligere fanget opp tilfeller av psykiske og sosiale utfordringer. For fremtidig utøvelse av studieprogramlederrollen tror jeg at både positive fremmende tiltak og forebyggende tiltak for psykisk helse vil være en viktig del av min arbeidshverdag. I samarbeid med LINK Oslo har jeg i 2023-2024 utviklet en prosjektsøknad til DAM-stiftelsen med tittel «Undervisningsintegreert velferdstilbud». Prosjektet vil ha en varighet på to år og har budsjett på 415 000. Målet med prosjektet er å bidra til økt trivsel, psykisk helse og livskvalitet; og motvirke ensomhet, utenforskap, utrygghet og prestasjonsangst for studenter. Prosjektet vil ha aktiv studentdeltakelse med studenter fra bachelorprogrammet Anvendt folkehelsearbeid og foregå på emner gjennom hele studieløpet (søknaden legges ved til dokumentasjon på arbeid med læringsmiljø, men prosjektdokumentasjonen bes ikke deles før søknadsfrist medio februar).

Systematisk arbeid med læringsmiljøet over tid har gitt positive resultater på Studiebarometer undersøkelsene og viser betydningen læringsmiljøet har for studentene sin oppfattelse av studiehverdagen. I undersøkelsene hvor studentene rapporterer om godt læringsmiljø ser vi at de tenderer til å svare mer positivt på de andre indikatorene også. Arbeid med læringsmiljø er en kontinuerlig prosess, tiltak som virker godt på en gruppe kan ha mindre effekt på en annen gruppe. Som underviser er min erfaring at det viktigste ikke alltid er hva du gjør, men at du gjør *noe* – at du er åpen om hvorfor du vektlegger dette og at

studentene kan medvirke til tiltak/arrangementer som igangsettes. I vedlegg 2 fremlegges dokumentasjon på mitt arbeid med læringsmiljøet.

2.1 Sammenhengen mellom undervisningsform, læringsutbytte og vurderingsformer

Fra begynnelsen av min undervisningsstart og frem til i dag har jeg lært mye om, og utviklet meg innen, utforming av læringsutbytter, planlegging av undervisningsaktiviteter og -former, og utvikling av vurderingsformer. I tillegg til utvikling innen hver av disse områdene har jeg utviklet forståelse for sammenhengen mellom dem. I begynnelsen var min undervisning i stor grad basert på hva Biggs (1999) omtaler som passiv læring med mye bruk av plenumundervisning. Jeg benyttet det Biggs (1999) omtaler som lærer-fokusert strategi hvor kunnskapen skulle bli overført fra meg som «ekspert» til den ukyndige studenten. I ettertid ser jeg at dette bidro til å favorisere de teoretisk flinke studentene, mens de kreative praktikerne ikke fikk vist sitt potensiale. Studentevalueringene påpekte at min undervisning var lite engasjerende, den var teoritung og kjedelig. Ved endring til det Biggs (1999) omtaler som student-sentrert strategi med bruk av mer aktive læringsaktiviteter merket jeg at motivasjonen til å delta økte hos studentene, noe som medførte bedre undervisningsøker dokumentert i studentevalueringer. I videreutviklingen av arbeidet med undervisningsform ble jeg inspirert av Gagné (1974, 1978) sin sirkulære tilnærming om sammenheng mellom mål, undervisning og resultat; hvor undervisningens effektivitet for læring må evalueres og videreutvikles. Gagné (1974, 1978) viser til fem generelle evner som han kaller læringsutbytter og som bør danne utgangspunkt for undervisning: intellektuelle ferdigheter, kommunikative evner, kognitive strategier, fysiske ferdigheter, og holdninger. I min videreutvikling av undervisning søkte jeg etter undervisnings- og vurderingsformer som kunne bidra til utvikling av disse fem evnene. I denne fasen hadde jeg beveget meg fra hva Biggs (1999) omtaler som nivå 1 - overføring av kunnskap, til nivå 2 som omhandler hva underviseren gjør og hvor overføringsprosessen i læringssituasjonen inkluderer konsepter og forståelse i tillegg til kunnskap. I denne fasen brukte jeg mye tid på å reflektere over hvilke aktiviteter jeg kunne benytte for å skape forståelse for ulike temaer hos studentene. Eksempler på aktiviteter jeg begynte å inkludere i denne fasen er bruk av ekskursjoner, gjesteforelesere tett på praksisfeltet, personer som delte erfaringer av å leve med kroniske livsstilssykdommer, og mer studentaktiverende oppgaver i timene. Målet var at aktivitetene ville bidra til mer ferdighetstrening, større grad av kjennskap til praksisfeltet og evne til å diskutere etiske dilemmaer. Etter å ha utforsket denne fasen over tid tilegnet jeg meg erfaringer som tok meg i retning av Eisner (2002) sine tanker om læringsutbytte. Eisner (2002) viser i sin trikotomi av utbytter til elevspesifikt læringsutbytte, fagspesifikt læringsutbytte og lærerspesifikt utbytte – og hvordan disse overlapper hverandre. Dette ga meg en forståelse av at jeg som underviser ikke kan kontrollere alt av læring, men legge til rette for at læring skjer på studentenes premisser. De fagspesifikke læringsutbyttene er direkte knyttet til undervisningen og læringsutbyttet. Det lærerspesifikke læringsutbyttet er knyttet til egenskaper ved meg som lærer og hvordan studentene oppfatter min undervisningsstil og verdier. Her ble jeg oppmerksom på betydningen av meg som rollemodell. Det elevspesifikke læringsutbyttet er knyttet til studentenes individuelle personlighet og læring som ikke nødvendigvis er knyttet til det som blir undervist. I denne fasen ble det lagt vekt på å formulere tydelige læringsutbytter for å tilrettelegge for

fagspesifikt læringsutbytte, min undervisningsstil ble videreutviklet ved å inkludere større grad av varierte læringsaktiviteter og med mer dybdelæring i temaer jeg ønsket å sette søkelys på. Med tanke på elevspesifikt læringsutbytte søkte jeg mer samarbeidslæring og ferdighetstrening, hvor det å skape gode læringsmiljøer og lære studentene å skape godt samarbeidsklima stod sentralt. Denne utviklingen i undervisningsformer sammen med økt kunnskap om utforming av læringsutbytter og utvikling av vurderingsformer har ført meg til det Biggs (1999) omtaler som nivå 3 - søkelys på hva det er studentene gjør.

Utforming av læringsutbytter har for min del hatt en positiv utvikling siden 2017. Som fersk emneansvarlig var det vanskelig å utforme læringsutbytter og det ble ofte en copy-paste versjon av andre læringsutbyttebeskrivelser med tilpasning til eget fagfelt. Læringsmålene var ofte diffuse og filosofiske, og det var stor grad av skjønn som måtte til for å vurdere om studentene oppnådde læringsmålene eller ikke. I 2017 arbeidet jeg med en søknad til DIKU og fikk i den sammenheng veiledning av Gisle Espolin Sletmo, daværende leder for Senter for pedagogisk utvikling ved Kristiania. Sletmo benyttet mye av veiledningen til å gå gjennom hvordan en skulle formulere gode læringsutbytter i henhold til nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR) (nokut.no, u.å). Ved å sette seg inn i nivåer og utbyttebeskrivelser i høyere utdanning ble det enklere å utforme gode læringsutbyttebeskrivelser. Læringsutbyttebeskrivelsene ble over tid mer i tråd med Prøitz (2015) sine argumenter om at læringsutbyttebeskrivelser bør ha mer oppmerksomhet mot hva studentene skal lære, enn hva foreleserne skal undervise i. De ble, som Solbrekke og Karseth (2016) påpeker, et pedagogisk verktøy for undervisningsplanleggingen. Presise og studentsentrerte læringsmål merket jeg at hadde positiv påvirkning på studentene ved at de i mindre grad stilte spørsmål om læringsutbyttene, i langt mindre grad spurte om hvordan undervisningen var relevant for emnet/eksamen, og langt sjeldnere spurte om hvorfor de skulle lære det de lærte.

Min utvikling knyttet til vurderingsformer er inspirert av Raaheim (2016) sin bok Eksamensrevolusjonen om eksamen og vurdering av og for læring. Hans tanker om bruk av alternative vurderingsformer brøt med mine forestillinger om at rammene for eksamen var rigide og begrensende. Fra høsten 2017 eksperimenterte jeg med ulike vurderingsformer og jeg gjorde meg stadige erfaringer som jeg videreutviklet i både form og innhold. Arbeidet dokumenteres videre i denne søknaden, men kort oppsummert er min erfaring at vurderingsformer kan påvirke undervisningsformer og aktiv studentdeltakelse på en positiv måte.

Sammenheng mellom undervisningsform, læringsutbytte og vurderingsformer gir etter min mening et bedre grunnlag for å gi god og relevant undervisning. Disse danner hjørnesteinene i hvordan jeg bygger opp et emne. Når jeg i dag utvikler/redigerer et emne starter jeg med å formulere tydelige læringsmål (kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse) som jeg ønsker at studentene skal besitte etter emnet. Med utgangspunkt i disse planlegger jeg hvilke undervisningsaktiviteter jeg skal benytte for at studentene skal tilegne seg målene. Hvilke praktiske ferdighetsøvelser bør jeg inkludere, hvilken pensumlitteratur bør jeg benytte, hvilken undervisningsform bør jeg benytte, er tilnæringsmetodikken. Når læringsdesignet er ferdig utviklet utvikler jeg vurderingsformen for emnet slik at denne er i tråd med læringsutbyttebeskrivelsen og undervisningsformen i emnet. Når alt dette er på plass går jeg over alt samlet for å se om det er noen læringsutbytter som ikke er ivaretatt av undervisning,

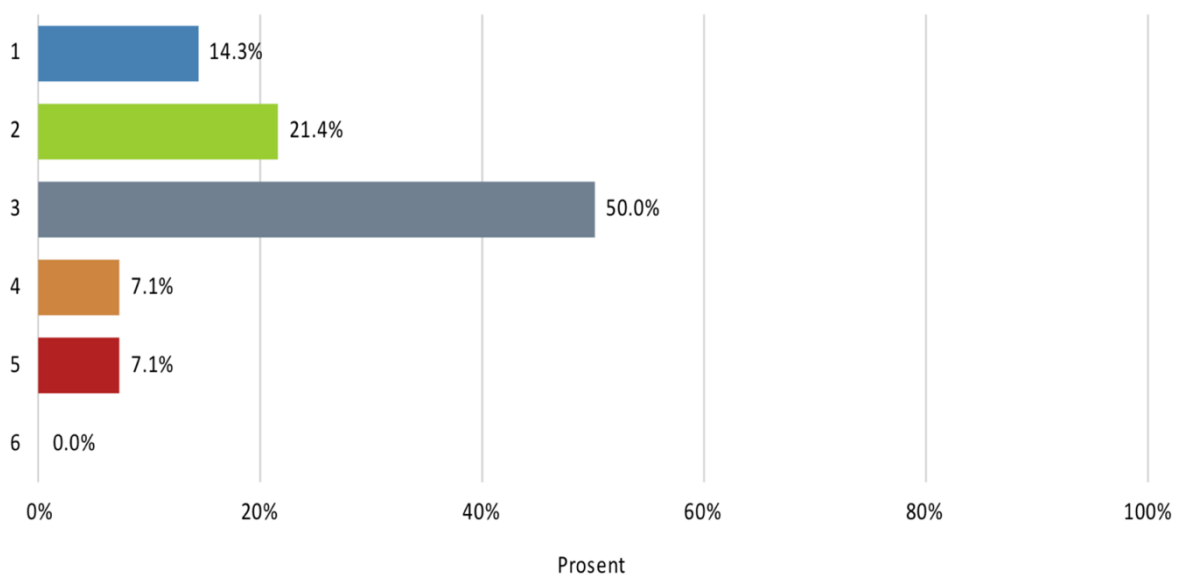
pensumlitteratur eller vurderingsform. Første undervisningsdag presenterer jeg denne planen for studentene slik at de er kjent med hva som er læringsmålene i emnet, undervisningsplanen som skal dekke læringsmålene, og hvordan de skal dokumentere tilegnet læringsmål i vurderingsformen. Denne arbeidsmetodikken er basert på hva Biggs (1999) omtaler som «constructive alignment» (samstemt undervisning) – og sikrer en rød tråd gjennom emnet for studentene.

3. Kvalitetsutvikling av arbeid over tid

Handal (1996) påpeker at studentevalueringer bør betraktes som en aktivitet med interesse for både underviser og student hvor formålet er å utvikle kvaliteten på emnet og undervisningen. Han skriver videre at systematisk bruk av slike evalueringer ofte blir en del av et mer omfattende system for kvalitetskontroll og kvalitetsutvikling. Handal (1996) mener at evaluering bør medføre kvalitetsutvikling, det vil si lede til forbedret undervisning og læring. Handal (1996) påpeker at evalueringer kan være formative og summative. Studentevalueringer er som regel formative med formål om kvalitetsutvikling og i stor grad rettet mot lærere og studenter involvert i disse undervisningssituasjonene. Evalueringer for kvalitetskontroll er summative og benyttes for å sikre at programmet/undervisningen oppfyller etablerte normer og standarder.

I 2014 mottok jeg første studentevaluering for emnet Folkehelsearbeid. Til tross for stor arbeidsinnsats, gode forberedelser og en nervøs optimisme var dommen fra studentene krystallklar:

11. Foreleserne stimulerte til læring.



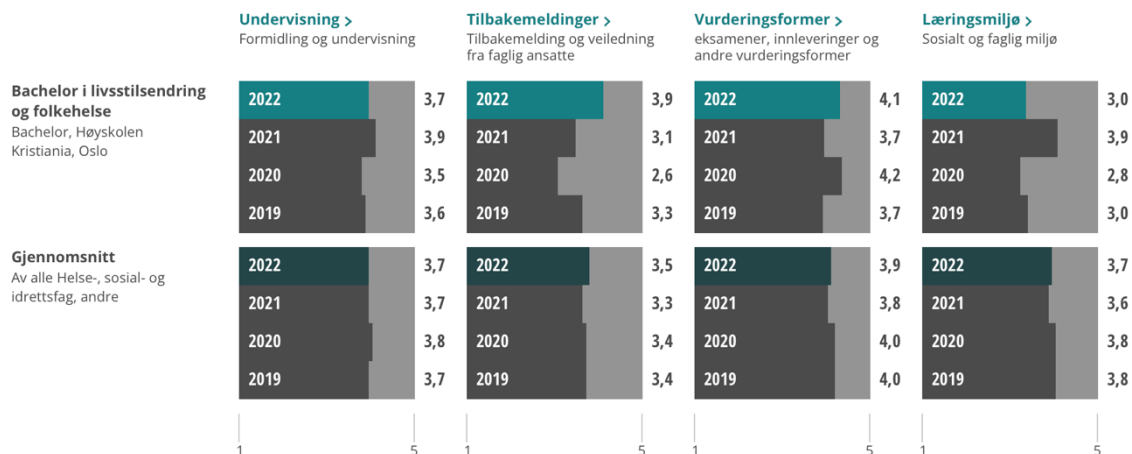
Figur 2: Emneevaluering Folkehelsearbeid 2014

Tilsvarende evaluering for emnet i 2015 var tilnærmet identisk. Det å stå i klasserommet og kjenne at du ikke mestrer undervisningen slik du har planlagt, var en vond opplevelse. Etter

emnegjennomføring i 2015 hadde jeg lav selvfølelse og vurderte å gi meg etter neste gjennomføring hvis jeg ikke klarte å prestere bedre. Frem til gjennomføring i 2016 benyttet jeg meg av det kollegiale fellesskapet i fagmiljøet. Jeg henvendte meg til forelesere kjent for gode formidlingsegenskaper, forelesere som utviklet gode case- og eksamensoppgaver, og forelesere dyktige innen gruppearbeid og praktisk ferdighetstrening. Målet var å lære hvordan de arbeidet med å lage god undervisning. Høsten 2016 kom jeg med et nytt verktøysett til emnestart. Verktøysettet sammen med utallige timer undervisningsforberedelser ga min første positive emneevaluering i 2016. Den gleden, og lettelsen, som jeg kjente på da jeg leste evalueringen var enorm. Emneevalueringene fra 2014 og 2015 har i ettertid vært positive for min utvikling ved at jeg fikk direkte tilbakemeldinger på hva jeg måtte bli bedre på, og ved at det har bidratt til erfaringsbasert forståelse for at det å spørre kollegaer om hjelp ikke er så farlig.

Emneevalueringer har siden 2016 og frem til i dag endret seg ved Kristiania når det gjelder innhold, antall spørsmål, hyppighet og form. Personlig er jeg glad i studentevalueringer, de gir meg et anonymt og ærlig bilde på hvordan studentene opplever undervisningen. Mens jeg tidligere var opptatt av sluttevalueringer er jeg i dag begeistret for underveisevalueringer da dette gir meg mulighet til å gjøre korrigeringer underveis i emnet. Min bruk av studentevalueringer har vært i tråd med Handal (1996) sine argumenter om at de bør brukes aktivt, over tid, og lede til forbedret undervisning og læring. Selv om evalueringer er et nyttig verktøy, søker jeg også etter å ha en god og aktiv dialog med studentene. Dette gir meg mulighet til å ta tak i utfordringer/spørsmål på et tidlig tidspunkt, og å lytte til studentene er tillitsskapende. Det å oppnå studentenes tillit, og å ivareta den på en profesjonell måte, er essensielt for å skape en god prestasjonskultur.

Som studieprogramleder bruker jeg både underveis- og sluttevalueringer for å kartlegge studentenes opplevelse av undervisning på hele emneporteføljen. Emneevalueringer kan medføre tiltak både i emner og på programnivå. Sistnevnte innebærer en aktiv bruk av evalueringer i samspill med Power BI og Studiebarometerundersøkelsene. Power BI gir meg oversikt over viktige faktorer som frafall, strykprosent, og karaktersnitt i emner med mer. Studiebarometerundersøkelsen gir meg informasjon om studentenes opplevelse av sin studiehverdag knyttet til læringsmiljø, tilbakemeldinger fra faglige, medvirkning og arbeidslivsrelevans. Mens emneevalueringer er formative evalueringer danner Power BI og Studiebarometerundersøkelsen en mer summativ evaluering – begge er viktige for studieprogramleder å forholde seg til. Ved flere anledninger har emneevaluering, Studiebarometerundersøkelser og Power BI samlet dannet utgangspunkt for fokusområder bevisst jobbet med frem til neste undersøkelse.



Figur 3: Studiebarometerundersøkelsen 2022 – historiske data siste 4 år, sammenlignet med Gjennomsnitt

Dette overordnede systematiske kvalitetsarbeidet er basert på studentenes tilbakemeldinger og det å se at tiltak som iverksettes på bakgrunn av dette bidrar til en bedre studiehverdag for studentene er veldig tilfredsstillende. Bevissthet rundt denne formen for summativ vurdering av undervisningen har vokst seg stadig sterkere hos meg siden jeg tiltok i studieprogramlederrollen i 2019. I vedlegg 3 dokumenterer jeg mitt systematiske arbeid med å kvalitetssikre undervisningen ved bruk av studentevalueringer og Kvalitetsrapport for studieprogramledere.

3.1 Systematisk arbeid med egen pedagogisk utvikling

Min pedagogiske CV (vedlegg 5) dokumenterer min pedagogiske utvikling. Jeg ønsker her å vise til større handlinger/prosjekter som jeg mener har styrt min pedagogiske utvikling. Oversikten er kronologisk og delt inn i undervisning og veiledning, kompetansekurs, utvikling og revisjon av studieprogram, og utviklingsprosjekter. Samarbeidsavtaler, forskningspublikasjoner, formidlingsaktiviteter og konferanseinnlegg presenteres i kapittel 4-6.

Tabell 1: Undervisning og veiledning

2013	Oppstart undervisning: Problembasert læring (PBL) i medisinske emner – årsenhet grunnmedisin
2014	Første emneansvar: Folkehelsearbeid og Prosjektledelse og formidling
2015	Første gang veileder bacheloroppgave (1)
2016	Første gode emneevaluering
2020	Første undervisning på masterprogrammet Anvendt folkehelsevitenskap
2021	Første gang veileder masteroppgave (2)

Som det kommer frem av tabellen, ønsker jeg her å trekke frem alle «de første gangene». Årsaken til det er at de markerer milepæler og det illustrerer at arbeid med pedagogisk utvikling er en kontinuerlig prosess. Det kan ses på i sammenheng med målsettingsteorien av Locke & Latham (1990) eller Albert Bandura (1977) sin teori om mestringstro. Ingen av de

første gangene med undervisning, emneansvar eller veiledning på bachelornivå var mine beste, men de var alle et utgangspunkt for utvikling. Ved å starte går en inn i oppgaven med et utgangspunkt, danner seg erfaringer, får tilbakemeldinger, korrigerer, og danner seg et nytt utgangspunkt til neste gjennomføring. Ved første opplevelse av mestring så styrkes mestringstroen og -følelsen, dette gir tro på at du kan klare andre utfordringer. Det å være god i noe første gang tilhører sjeldenhetene, som regel krever det å mestre noe mye trening. Den tilnærmingen bruker jeg aktivt overfor studentene, det å lære seg kunnskap og ferdigheter er en prosess som er individuell og som går over tid. Det å gjøre feil eller ikke klare noe er en del av denne prosessen, ofte kan det være den viktigste delen av prosessen. For min del bidro den oppløftende evalueringen i 2016 til at jeg tok på meg emneansvar og undervisning i flere emner. I 2020 underviste jeg for første gang på masterprogrammet i folkehelsevitenskap og i 2021 veiledet jeg to folkehelsestudenter på deres masteroppgave. På bakgrunn av den verktøykassen jeg over tid hadde utviklet og den økte mestringstroen på meg selv som underviser/veileder ble dette en positiv opplevelse. Det å få tid til å etablere seg på et nivå før en skal gå til neste nivå er viktig og bidrar til at en kan sette seg nye delmål.

Tabell 2: Kompetansekurs (Vedlegg 6)

2018-2019	Basiskompetanse i høyskolepedagogikk - Kristiania
2019	Studieprogramlederkurs - Kristiania
2023	Utdanningslederprogrammet – Universitetet i Oslo

Basiskompetanse i høyskolepedagogikk sentrerte rundt underviserens rolle og pedagogikk knyttet til fagutøvelse. Det å skape en arena for faglige diskusjoner, innspill fra spesialister innenfor ulike felt, og med en studiegruppe som skal jobbe sammen over tid skaper motivasjon for å lære. Det å observere hverandre og gi kollegaveiledning skapte et miljø for trygg læring hvor ulike tilnærminger til undervisning ble presentert og kunne bli adaptert. Den pedagogiske mappen bidro til innsikt i den pedagogiske litteraturen som medførte større forståelse for, og bruk av, teoretiske læringsteorier.

Studieprogramlederkurset omhandlet studieprogramlederens rolle for kvalitetssikring av studieprogrammet. Her ble blikket løftet opp på et overordnet nivå med fokus på kvalitetsindikatorer for god utdanning, rammevilkår og lovverk, støttefunksjoner og organisering. Kurset bestod av modulene Utdanningskvalitet, Arbeidslivstilknytning, Studieprogramdesign, Læringsmiljø, Forskning- og kunstnerisk utviklingsarbeid og Internasjonalisering.

Utdanningslederprogrammet ved Universitet i Oslo er rettet mot ledere i både faglige og administrative ledd ved høyskoler/universiteter. Kurset var bygget opp omkring tre hovedtemaer: God utdanningsledelse, Utdanningslederrollen i samspill, og Bærekraftig utdanningsledelse. Utdanningslederprogrammet tok utgangspunktet i utdanningssektoren i sin helhet og dekket handlingsrom og utfordringer rammevilkår ga i de ulike rollene på ulike nivåer, hvordan en kunne tolke og operere innenfor handlingsrommet, og hvordan en kunne arbeide for å påvirke rammebetingelsene. Et læringsmål jeg dykket spesielt ned i var hvordan en kan skape gode arbeids- og læringsmiljøer.

Tabell 3: Utvikling og revisjon av studieprogram

2018	Utvikling av studieprogrammet bachelor i Sport Management. Programlederansvar fra første kull 2019.
2018	Omfattende revisjon av studieprogrammet bachelor i Anvendt folkehelsearbeid. Programlederansvar fra 2019 etter ferdigstilt revisjon.
2022	Utvikling av årsenheten E-sport management. Ingen opptak i 2023 grunnet få søkere
2022	Periodisk programevaluering av bachelor i Sport Management studiet
2022	Periodisk programevaluering av bachelor i Anvendt folkehelsearbeid studiet

Arbeidet med utvikling og revisjon av studieprogrammer har gitt meg innsyn i kvalitetsindikatorer som NOKUT (2024) legger til grunn for opprettelse av studier. Krav til fagmiljø, andel med førstestillingskompetanse, publikasjoner og internasjonale nettverk er blant indikatorene jeg måtte gjøre meg kjent med. Oversikt over de nasjonale retningslinjene som kreves for å bygge kvalifiserte utdanningsprogrammer har bidratt til å vektlegge dette i vedlikeholdet og videreutviklingen av programmene, blant annet ved å øke utviklings- og forskningsprosjekter på programmet/fagavdelingen og aktiv deltakelse i internasjonale samarbeidsprosjekter/nettverk.

Tabell 4: Utviklingsprosjekter

2018	Min drømmeeksamen. Delprosjekt med støtte fra DIKU midler kr. 79 000
2021-2022	Digital treningsveiledning og refleksjon. Prosjektstøtte fra DIKU under kategorien Digitalisering for læring i høyere utdanning, kr. 115 000
2022	Simulering for didaktisk læring for folkehelsestudenter. Opprinnelig et pedagogisk utviklingsprosjekt, men bortfalt grunnet restriksjoner under pandemien. Ble gjennomført som større undervisningsprosjekt i tråd med søknadsbeskrivelsen.
2022-2023	VR-briller – et verktøy for å bedre studentenes ferdigheter til muntlig eksamen. Inngår i overordnet VR-prosjekt initiert av senter for pedagogisk utvikling. Første gjennomføring er høst 2024.
2022-2023	GERT-drakt: simulering av alderdom. En praksisnær og arbeidslivsrelevant tilnærming til undervisning. Pedagogiske utviklingsmidler Kristiania, kroner 200 000
2023-2024	Digital underveisvurdering for studenter i juridiske fag. Innvilget søknad på pedagogiske utviklingsmidler Kristiania, kroner 30 000.

Prosjektene, med unntak av sistnevnte, redegjøres for i kapittel 4. Overordnet har prosjektene vist seg å være et godt strategisk virkemiddel for å løfte undervisningen på emnenivå, og derav også på programnivå. Ved å utvikle og søke om prosjekter på bestemte emner/tematikker kan en bygge trinnvis bedre innhold i programporteføljen.

3.2 Konkrete planer for videreutvikling av egen undervisningskompetanse

Mitt kortsiktige mål er å gjennomføre, evaluere og lære av de utviklingsprosjektene som er aktive. I et lengre tidsperspektiv er det ett konkret område jeg ønsker å fordype meg i:

- Videreutvikle praksisemner for å skape tydeligere kobling til læringsmålene, øke arbeidslivsrelevansen og forbedre læringsopplevelsen for studenter og praksissted.

Arbeidslivsrelevans er på agendaen hos arbeidslivet, myndighetene, NOKUT og studentorganisasjonene. Norsk studentorganisasjon skriver at «alle studenter skal gå et arbeidsliv i møte med kompetanse som de selv, mulige arbeidsgivere og samfunnet for øvrig har tillit til. For å få til dette må studenter få oppleve arenaer underveis i utdanningen hvor de kan tilegne seg erfaringer innenfor arbeidslivet» (Norsk studentorganisasjon, u.å). Stortingsmelding 16 (2020-2021) Utdanning for omstilling – Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning sitt hovedformål er å styrke kvalitet og arbeidslivsrelevansen i høyere utdanning. Regjeringen legger gjennom meldingen til rette for mer systematisk samarbeid mellom universiteter/høgskoler og virksomheter i både stat og kommune, privat næringsliv og frivillig sektor (regjeringen.no, 2021). NOKUT (2019) viser i rapporten «Kvalitet i praksis – utfordringer og muligheter» til «Operasjon praksis» hvor de ønsker å sammenstille kunnskap om faktorer som er viktige for å lykkes med praksis og skape arenaer der sentrale aktører kan dele erfaringer og kunnskap. Disse aktørenes søkelys på arbeidslivsrelevans danner grunnlaget for mitt ønske om fordypning på arbeidslivsrelevans, og da gjennom praksisfeltet spesielt.

4. Systematisk arbeid med varierte undervisnings- og vurderingsformer

Innledningsvis i dette kapitlet dokumenteres fire prosjekter som demonstrerer variert bruk av undervisnings- og vurderingsformer. Prosjektene ble initiert med formål om å skape bedre forutsetning for å oppnå læringsutbyttene som var satt i emnene. I tillegg hadde flere av prosjektene et sekundært formål om å bidra til godt læringsmiljø og mer egentrening blant studentene. Prosjektene har blitt systematisk videreutviklet fra 2017 og til i dag. Majoriteten av prosjektene har bidratt til publisering, konferanseinnlegg og/eller formidling. Fullstendig oversikt over dette presenteres i kapittel 5.

1) Prosjektledelse og formidling, Prosjektprosessens faser

Prosjektledelse og formidling-emnet (Anvendt folkehelsearbeid) hadde fra emnets begynnelse i 2014 en individuell 72-timers hjemmeeksamen med casebaserte oppgaver som studentene skulle løse med prosjektteoretisk litteratur. Uansett hvor spennende eksempler som ble benyttet, arbeidet som ble lagt ned i å holde gode presentasjoner, og hvor gode studentoppavene underveis i emnet var, så la ikke studentene ned innsats underveis i emnet. Dette kan kobles til det Biggs (1999) omtalte som lærer-fokusert strategi som danner passiv overflatelæring. Etter mange refleksjoner knyttet til hva som kunne gjøres for å øke

studentenes egeninnsats i emnet ble det til gjennomføring i 2017 bestemt å endre vurderingsformen til mappeeksamen i gruppe. Studentene skulle gjennomføre et reelt prosjekt og dokumentere hvordan de hadde arbeidet med prosjektteori gjennom alle fasene i prosjektet, i henhold til Biggs (1999) sin tankegang om aktiv studentdeltakelse og engasjement. Denne endringen medførte at studentene møtte bedre forberedt til undervisning og de jobbet mer aktiv underveis i emnet. Eksamensoppgaven var en prosjektrapport som beskrev hvordan studentene hadde jobbet med prosjektteori og prosjektet gjennom emnet – resultatet var vesentlig bedre enn de gamle casebaserte individuelle besvarelsene. Selv om eksamensbesvarelsene hadde blitt bedre og studentenes egeninnsats hadde økt så hadde jeg ikke noe annet enn studentenes egne skrevne ord på at prosessen hadde gått slik den gjorde. Til gjennomføring høsten 2018 søkte jeg DIKU-midler med tittelen Min drømmeeksamen under kategorien Digitalisering for læring i høyere utdanning. Søknaden var basert på Raaheim (2016) sine råd og tips om alternative vurderingsformer. Både bruk av video og blogginnlegg ble inkludert som del av vurderingsformen og førte til flere positive endringer: studentene demonstrerte på en transparent måte deres arbeid gjennom hele prosjektperioden, studentene fikk utøvd og demonstrert læringsutbytte under fanen Ferdigheter i større grad, og studentene utviste større forståelse av teoretisk kunnskap brukt inn i et fysisk prosjekt. Siden 2018 har vurderings- og undervisningsformen blitt utviklet ytterligere med opplæring i videofilming og -redigering, bloggkontoopprettelse og teambuilding aktiviteter. Sensorveiledningen er blitt presisert tydeligere og studentene får tilgang til de beste videoene fra foregående år. Dette har medført stadig bedre prosjekter og prosjektvideoer. Prosjektet har bidratt til større grad av ferdighetstrening og arbeidslivsrelevans enn tidligere og er med i dette i tråd med Gibbs (1988) sine tanker om å tilrettelegge for studenters læring som kan bli benyttet utenfor emnets vurderingsoppgaver. Endringen i vurderingsform har medført mer egeninnsats fra studentene som igjen øker det Eisner (2002) omtaler som elevspesifikt læringsutbytte, samt større grad av evnene Gagné (1974, 1978) omtaler som kommunikative evner, kognitive strategier og fysiske ferdigheter.

Prosjektet er blitt videreført til emnet Prosjektprosessens faser på bachelorgraden Sport Management. For begge emner gjøres det kontinuerlig mindre endringer for å forbedre studentenes læringsopplevelse og – utbytte ytterligere.

2) Folkehelsearbeid, Idrett, folkehelse og bærekraft

I likhet med forrige eksempel hadde Folkehelsearbeid-emnet (BA Anvendt folkehelsearbeid) en 72-timers individuell hjemmeeksamen de første årene. Min opplevelse var at studentene var engasjerte i innholdet i emnet, men at det var stor variasjon på hvor forberedt studentene møtte til timene. Levevaner som fysisk aktivitet og kosthold dominerte innholdet og løsningene på eksamensoppgavene, mens helhetstankegangen om hvordan vår helse blir formet av miljøet rundt oss i mindre grad kom til syne. Fra 2016 begynte jeg å gjøre endringer på undervisningen med større innslag av eksterne gjesteforelesere fra praksisfeltet, ekskursjoner og opplæring i Kommunehelse statistikkbank. Endringene medførte bedre forståelse for de læringsmålene som studentene tidligere ikke demonstrerte stor grad av kunnskap om i sine eksamensbesvarelser. Før emnegjennomføringen i 2020 ble

jeg inspirert av et prosjekt ved University of Arkansas med tittelen «What were you wearing». Prosjektet hadde som formål å dokumentere omfanget av seksuelle overgrep på kvinnelige studenter ved campus. I stedet for å dokumentere omfanget ved bruk av statistikk ble det utviklet en fotomontasje av klærne som ofrene hadde hatt på seg ved overgrepene.

Inspirert av fotomontasjen som virkemiddel og Raaheim (2016) sine råd om alternative vurderingsformer inkluderte jeg fotobok som del av mappeeksamen i gruppe. Studentene skulle illustrerte en bestemt folkehelseutfordring i en bestemt bydel. I tillegg til bilder skulle fotoboken ha statistikk fra KommuneHelse statistikkbank for å underbygge bildene, noe som fordrer å se levevaner og helsevariabler i en helhetlig sammenheng med miljøet vi befinner oss i. Planleggingen av undervisnings- og vurderingsformen samstemmer godt med hva McCutcheon og Milner (2002) beskriver som «backward building», at jeg hadde skapt meg et bilde av hva jeg ønsket at studentene skulle oppnå for deretter å legge opp undervisningen og vurderingen deretter. Selv om jeg hadde et bilde av hva jeg ville oppnå med vurderingsformen så var jeg usikker på hvordan studentene skulle klare å løse oppgaven. I praksis ble vurderingsformen det Eisner (2002) omtaler som et problemløsningsmål hvor studentene arbeidet seg frem til en løsning på et problem hvor flere svar/tilnærminger kunne være riktige. Siden studentene måtte gå fysisk rundt i bydeler og samarbeide om problemløsning bidro vurderingsformen også positivt på læringsmiljøet. Studentenes samarbeid i problemløsningen er i tråd med Brandsford et al (2000) sin beskrivelse av studentsentrering i læringsprosessen, hvor det å la studenter utforske faglige teorier og praksiser på egen hånd står sentralt. Vurderingsformen resulterte i en bedre helhetsforståelse av hva som påvirker vår helse og levevaner blant studentene – at dette går utenfor individuelle valg knyttet til kosthold og fysisk aktivitet, og oppfylte med dette læringsutbyttet Gagné (1974, 1987) beskriver som holdninger. Fotobok inngår i dag som del av vurderingsformen i emnene Idrett, folkehelse og bærekraft (BA Sport Management), og Folkehelsearbeid. Fotobøkene blir bedre og bedre da de tar utgangspunkt i de beste eksemplene fra tidligere gjennomføringer.

I tillegg til vurderingsform har jeg over tid utviklet undervisningsmetodene i emnet for å sikre større samstemthet med vurderingsform og læringsutbytter. Tidligere benyttet jeg spesialister som gjesteforelesere, men over tid endret jeg tilnærming og begynte å rekruttere fagpersoner som jobbet direkte mot den tematikken som ble dekket i emnet. Et eksempel på dette er nærmiljøteamet i bydel Sagene hvor kunne vi komme på ekskursjon, fysisk se på prosjektene de jobbet med, få omvisning i kommunale blokker, og møte brukere av tjenestene. Responser fra studentene var utelukkende positive, det å se virkeligheten og ikke bare lese om den skapte stor grad av engasjement. Endringene i undervisningsform er i tråd med hva Sandvoll og Allern (2014) skriver om at læring forutsetter aktivitet hos den som skal lære, og at det bør fokuseres på studentens læringsprosess og -arbeid. Læringsaktiviteter som ekskursjoner og demonstrasjoner har etter min mening bidratt til å gi undervisning som skaper forståelse og refleksjon.

I forlengelsen av tankegangen om forståelse og refleksjon ble det i oktober 2022 søkt om pedagogiske utviklingsmidler for alderssimulerende drakter (GERT-drakter) (Vedlegg 7). Bakgrunnen for dette var et ønske om å skape empati og forståelse for hverdagslige utfordringer for eldre/gamle mennesker, en målgruppe som trekkes frem som en fremtidig

folkehelseutfordring for helse- og omsorgstjenestene. Søknaden fikk bevilget 200 000 kroner. Det ble planlagt et undervisningsopplegg for folkehelsestudentene over en dag hvor studentene skulle prøve aktiviteter som å bevege seg utendørs i bybildet og lage et enkelt måltid på ernæringskjøkkenet iført alderssimulerende drakter. Det ble gjennomført en praktisk pre-test av opplegget og Stiftelsen Livsglede for eldre kvalitetssikret aktivitetene og deltok under gjennomføringen. Studentene vurderte i forkant vanskelighetsgrad på de ulike øvelsene og antatt læringsopplevelse og -utbytte. Underveis evaluerte de faktisk vanskelighetsgrad på øvelsene, og til slutt evaluerte de opplevd læringsopplevelse og -utbytte. Resultatene viste at studentene hadde stor forventning til læringsopplevelse og -utbytte med en score på over 9 på Likert-skala (0-10), men at den faktiske opplevelsen på alle parameter scoret noen desimaler høyere. Basert på tilbakemeldingene fra studentene var dette en læringsopplevelse som ble vurdert særdeles positivt og som bidro til større grad av forståelse og empati for eldre/gamle mennesker. Undervisningsformen er i tråd med Vejleskov (2010) sine beskrivelser av at kunnskap konstrueres av studenten selv basert på erfaringer og ved at studenten selv får utforsket aktivt læringsmaterieell og fenomen i omgivelsene. Dette støttes av Wittek og Brandmo (2014) som skriver at kunnskap blir forstått som individets egne konstruksjoner av virkeligheten som individet blir gjort kjent med, og at læring skjer ved aktiv utforskning.

3) Fysisk aktivitet i folkehelsearbeidet

Det ble i samråd med emneansvarlig Sigmund Aapold-Aasen søkt om, og innvilget, kroner 115 000 fra DIKU under kategorien Digitalisering for læring i høyere utdanning for perioden 2020-2021 (Vedlegg 8). Bakgrunnen for søknaden var et ønske om å endre vurderings- og undervisningsform i emnet, inspirert av prosjektet Min drømmeeksamen. Emneansvarlig ønsket å benytte video for å sikre transparens i forhold til om folkehelsestudentene faktisk hadde gjennomført treningsplanen de hadde utviklet. Vurderingsformen ble endret fra individuell mappeeksamen til individuell semesteroppgave med muntlig høring. Videobidraget i den nye vurderingsformen skulle være en videodagbok som viste i hvilken grad studentene hadde klart å følge sin tre uker lange treningsplan. I tillegg skulle studentene sende inn 15 korte videoklipp av korrekte utførte styrketreningsøvelser. Videoklippene skulle ta utgangspunkt i over 100 korte videosnutter av styrketreningsøvelser og digitale treningsmanualer vi hadde utviklet og lagt ut i en database til studentene. Databasen medførte en radikal endring i undervisningsmetodikken i emnet, hvor vi tidligere måtte undervise øvelser og prinsipper i klasserommet til at vi nå kunne henviser til databasen og benytte undervisningstimene til stasjonsbasert gruppeveiledning i treningsrommene. Studentene jobbet mer ferdighetsbasert i undervisningstimene og hadde vesentlig større egeninnsats mellom forelesningene. Underveisevaluering i prosjektet viste at studentene var særdeles fornøyde med undervisningsformen og mengden ferdighetstrening de fikk i emnet. Emneevalueringer og tilbakemeldinger fra studenter i etterkant av prosjektet viste at studentene opplevde arbeidslivsrelevans og tro på seg selv i rollen som instruktør av andre. Videreutvikling av emnet frem til i dag er knyttet til oppdatering av innhold i databasen og veiledning av studenter i treningsrommene. Emnets undervisningsform er preget av hva Eisner (2002) omtaler som lærerspesifikke læringsutbytter hvor emneansvarlig som ekspert og rollemodell har stor betydning for læring. Videre at både undervisnings- og vurderingsaktivitetene er sterkt knyttet opp mot det Eisner (2000) kaller atferdsmål, at

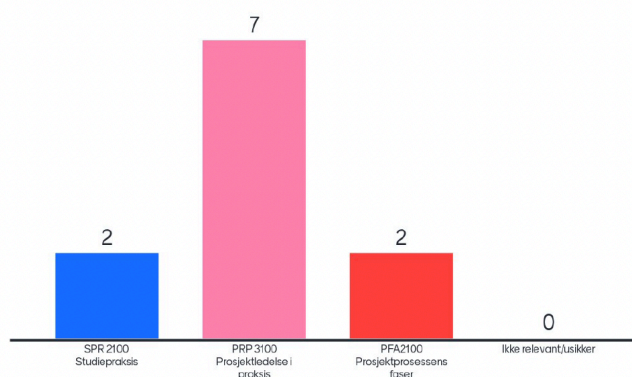
undervisningen er preget av aktiviteter som fokuserer på øvelser og praktisering. Solberg og Breivik (2016) påpeker at bruk av digitale verktøy kan skape læringskvalitet på flere måter, blant annet ved at studenter kan ta i bruk et bredere spekter av læringsstrategier og at personlig tilrettelegging blir enklere. Vår erfaring er at prosjektets digitale verktøy har hatt en positiv effekt på læringsopplevelse og -kvalitet, inkludert de to punktene skissert av Solberg og Breivik.

4) Prosjektledelse i praksis

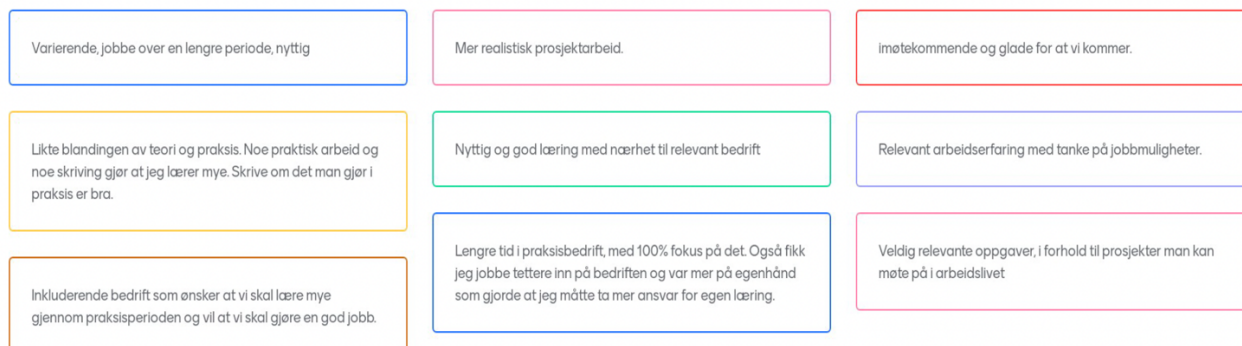
Emnet har siden første gjennomføring i 2021 hatt samme undervisningsform som er eksternt prosjektarbeid med intern og ekstern veileder. Emnet er et resultat av systematisk arbeid over tid, basert på erfaringer fra andre prosjekt- og praksisemner. Målet var å lage et praksisopplegg som var tydeligere formulert enn hva studentene rapporterer fra andre prosjekt- og praksisemner. Veien startet med et samarbeid med Stiftelsen Vålerenga Samfunn som kulminerte til en samarbeidsavtale hvor studentene på Sport Management i dette emnet skulle bidra inn i reelle prosjekter for stiftelsen. Undervisningsformen består av eksternt prosjektarbeid hvor hver gruppe har en dedikert veileder som følger opp det daglige prosjektarbeidet. Vurderingsformen for emnet er semesteroppgave i gruppe med muntlig høring, hvor studentene skal levere en prosjektrapport og i den muntlige høringen dokumentere prosessen/arbeidet uke for uke. Studentene må levere en prosjektrapport til stiftelsen og gruppene får en evalueringsrapport fra ekstern veileder hvor prosjektarbeidet vurderes på en skala fra 1-6. Evalueringsrapporten teller inn på eksamensresultatet og studentene er i forkant av prosjektperioden gjort kjent med evalueringskriteriene. I en evaluering for tredje års studenter på Sport Management spurte jeg hvilken type praksis som hadde gitt dem størst utbytte:

Hvilken praksis vil dere definere som mest lærerik?

Mentimeter



Hva gjør den valgte praksisen bedre enn de andre?



Figur 4: Mentimeterundersøkelse utbytte av praksisemner, Sport Management kull 2019-2022, vår 2022

Hiim (2013) påpeker at det er flere måter å organisere arbeidslivspraksis på, men at alle innebærer en eller annen form for systematisk veksling mellom arbeid på skolen og i bedriften. Hiim (2013) skriver videre at hensikten må være å oppnå erfaringsbasert kunnskapsutvikling gjennom sammenheng mellom læring i bedriften og på skolen. Siden studentene har hatt ett eller to prosjektemner tidligere har de forkunnskaper til å gjøre et mer selvstendig prosjektarbeid over tid, noe som samsvarer med Dreyfus & Dreyfus (1986) sin stadiemodell hvor studentene kan tenkes å ha beveget seg fra nybegynner til avansert nybegynner. Studentene rapporterer, som bildet illustrerer, at prosjektemnet opplevdes mer realistisk og med større grad av arbeidslivsrelevans enn tidligere prosjekt- og praksisemner.

Forutsetningen for vellykket gjennomføring er god dialog mellom emneansvarlig og VIF Samfunn, herunder kontinuerlig å evaluere tidligere gjennomføringer og samtaler om hvilke prosjekter som vi skal koble studentene mot ved neste gjennomføring. Kvalitetssikringen i forkant bidrar til å finne prosjekter som passer studentgruppen og med rett utfordringsnivå – dette bidrar til mestringsopplevelser og positive læringsopplevelser for studentene.

4.1 Undervisning forankret i egen og andres forskning

Universitets- og høgskoleloven §1-3 fastslår at undervisning som tilbys skal være basert på forskning, faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid og erfaringskunnskap. Her presenteres hvordan jeg har jobbet med undervisning knyttet til egen forskning hvor studentene har deltatt som forskningsdeltakere. Det vises til tre spesifikke prosjekter.

1) Helsefremmende oppvekst i Horten kommune (HOPP-prosjektet)

HOPP-prosjektet er et helsefremmende folkehelseiltak bestående av flere delprosjekter initiert av Horten kommune for å bedre flere helsevariabler blant befolkningen og med flere arenaer og målgrupper. En av målgruppene var barn og unge og arenaen var barneskolene i Horten kommune hvor det skulle inkluderes en time fysisk aktivitet hver dag. For å kunne måle effekten av folkehelseiltaket deltok flere fagpersoner ved Institutt for helse og trening ledet av professor Per Morten Fredriksen i testgjennomføring av barna som hadde samtykket til deltakelse i prosjektet, over 2000 barn. I årene 2014-2017 var jeg testleder på barneskolene i Horten kommune for HOPP-prosjektet. Dette innebar deltakelse i utarbeidelse av et testbatteri for helsekartlegging som skulle benyttes ved baseline og årlige retester. Testbatteriet besto av fysiske helsekartleggingsøvelser, kognitive undersøkelser og spørreundersøkelser om livskvalitet. Alle testene var kalibrerte, vitenskapelig dokumenterte tester. Testlederrollen innebar å lære opp studenter i testene, lede testene på barneskolene, veilede studentene under testgjennomføring og systematisere innsamlet data. Testlederrollen innebar også kontakt med foreldre og lærere ved de syv barneskolene. Studentene som deltok i HOPP-prosjektet fikk attest på deltakelse samt tilgang til data for bruk på bacheloroppgaven. Dataene resulterte i en fagartikkel, en vitenskapelig publisering (Vedlegg 9) og en internasjonal konferansedeltakelse. Både publikasjonene og erfaringene er blitt inkludert i undervisning for folkehelse- og sport management studenter, og i veiledningsarbeid på bacheloroppgaver. Over 100 studenter har deltatt med praktisk helsekartlegging av barn og unge i prosjektet.

2) Simulering som didaktisk tilnærming for å øke kommunikasjonsferdigheter

Prosjektets utgangspunkt er en innvilget søknad om pedagogiske utviklingsmidler av to kollegaer på instituttet som skulle utforske studentenes kommunikasjonsferdigheter ovenfor pasienter/klienter med dårlige norsk- og engelskkunnskaper. Grunnet pandemirestriksjoner ble ikke prosjektet gjennomført innen fristen på ett år. Prosjektet var veldig spennende og på mitt initiativ ble prosjektet gjennomført som en undervisningsaktivitet med første og tredje års folkehelsestudenter som deltakere. Studentene skulle i par løse helserelaterte utfordringer gjennom samtale med pasienter/klienter med lave norsk- og engelskspråklige ferdigheter. De gjennomførte en før-evaluering av sin ekspertise innen motiverende kommunikasjon, og en underveis- og sluttevaluering av hvordan de løste oppgaven underveis og sin egen prestasjon. Studentene gjennomførte to samtaler med samme pasient og mottok veiledning i forkant av begge gjennomføringene. To observatører evaluerte hvordan studentparet løste oppgaven med et observasjonsskjema. Studentenes subjektive opplevelse av stress ble målt med to kortisoltester (spyttprøver) avlagt før begge gjennomføringene. Etter endt gjennomføring fikk studentene en sluttevaluering av observatørene. Undervisningsaktiviteten resulterte i en vitenskapelig publikasjon (Vedlegg 10) og ett vitenskapelig konferanseinnlegg. Studentene fikk deltakelsesbevis for deltakelse i forskningsprosjektet. Den vitenskapelige artikkelen inngår som pensum for folkehelsestudentene.

Som videreføring av simuleringsprosjektet har vi utviklet VR-prosjektet «VR briller – ett verktøy for å bedre studentenes ferdigheter til muntlig eksamen». Prosjektet inngår i et overordnet VR-prosjekt initiert av Senter for pedagogisk utvikling. Høsten 2024 gjennomføres prosjektet første gang, og i forkant av prosjektet vil vi ha forhåndsinnspilte samtaler med bruk av motiverende intervju som viser en A, C, E og F besvarelse. Studentene vil kunne spille inn egne samtaler for så å observere seg selv og sammenlikne med de ferdiginnspilte filmene. Fordelene med prosjektet er at studentene kan øve seg så mange ganger de vil, og at studenter som vegrer seg for å delta i en tradisjonell undervisningsaktivitet som beskrevet ovenfor enklere ta delta med bruk av VR-briller.

3) GERT-prosjektet – simulering av alderdom

Det har blitt redegjort for prosjektet med GERT-drakter i kapittel 4. Prosjektet har i forhold til undervisning forankret i egen forskning benyttet datainnsamling i form av nettskjema i forkant, underveis og i etterkant av undervisningsaktiviteten, og fokusgruppeintervjuer i etterkant av aktiviteten. Dataene har blitt systematisert (nettskjema) og nedskrevet (fokusgruppeintervju) og danner utgangspunktet for videre arbeid med å skrive en vitenskapelig artikkel. Foreløpige data har dannet utgangspunkt for søknad om konferansedeltakelse på Læringsfestivalen 2024. Studentene har mottatt deltakelsesbevis for deltakelse i forskningsprosjektet.

Kriterium 3c er svart ut i kapittel 2 og 3.

5. Kollegial holdning og praksis

Det å utvise god kollegial holdning og praksis er et punkt jeg prøver å etterstrebe. Som ung og uerfaren var det kollegial holdning og hjelp fra mine erfarne kolleger som bidro til at jeg kunne utvikle meg i rollen som høyskolelektor. Av den grunn sier jeg alltid ja til å stille opp på ulike aktiviteter med det formål å dele min praksis og mine erfaringer med ansatte på, og utenfor, Kristiania. Nedenfor illustrerer jeg hvordan jeg har delt resultater fra undervisnings- og utviklingsprosjekter.

Tabell 5: Formidling av praksis og erfaringer

Undervisnings-/utviklingsprosjekt	Formidling
HOPP-prosjektet	Fagartikkel Fysioterapeuten, 2018 Konferanse European University of Cyprus, 2018 Vitenskapelig artikkel Translational Sports Medicine, 2020
Min drømmeksamen	Sluttrapport HK-dir 2019 DIKU Høstkonferanse, Tromsø, 2019 Semesterstartsamling Kristiania, 2019 DigiLu konferanse Høgskolen i Østfold, 2020 Læringsfestivalen, NTNU Trondheim, 2020
Fotobok som del av eksamen	Læringsfestivalen Digital, NTNU Trondheim, 2021 Rapport, EEA og Norway Grants Fund, Slovakia, 2022.
Digital treningsveiledning og refleksjon	Sluttrapport DIKU, 2022 Læringsfestivalen, NTNU Trondheim, 2022 Lunchseminar Institutt Helse og trening, 22.10.21 PedPrat Kristiania, 05.02.21 Lunchseminar Institutt Helse og trening, 26.08.22 Active Learning in Higher Education (DECAP-HE), 2022. Årskonferansen for studenters suksess i høyere utdanning, NTNU Trondheim, 2022 Populærvitenskapelig artikkel forskning.no, 12.01.23 Populærvitenskapelig artikkel Kunnskapsmagasinet Kristiania, 16.01.23
Simulering som didaktisk tilnærming	Lunchseminar Institutt Helse og trening, 23.09.22 Vitenskapelig artikkel International Journal of Environmental Research and Public Health, 2023 Nasjonal Forskningskonferanse I medisinsk- og helsefaglig pedagogikk, Tromsø, 2023
GERT-alderssimulerende drakter	DECAP-HE project: Education and economy in a common vision, Slovenia, 2023. Semesterstartsamling Kristiania, 03.01.24 Planlagt presentasjon for Acta Universitatis Matthaei Belii, Slovakia, 21.03.24 Søknad sendt for innlegg på Læringsfestivalen 2024
Basiskompetanse i høyskolepedagogikk	Foredrag på basiskompetansekurs 2021, 2022, 2023. Videopresentasjon basiskompetansekurs spilt inn desember 2023 (kan bekreftes av professor Leila Ferguson)

5.1 Initiering og ledelse av samarbeidsprosjekter

I dette kapittelet presenteres arbeid med samarbeidsavtaler. Tabellene nedenfor viser oversikt over tidslinje for inngåelse av samarbeidsavtaler med forklaring i etterkant av hvorfor samarbeidsavtalene ble inngått.

Tabell 6: Samarbeidsavtaler BA i Anvendt folkehelsearbeid

2019	Fagakademiet: Kurs i Depresjonsmestring (KiD-kurs)
2019	Rådet for psykisk Helse: Hverdagsglede kurs
2020	Selvhjelp Norge: Kurs i Igangsetteropplæring for selvhjelpsgrupper
2023-2024	Stiftelsen Livsglede for eldre

Tabell 7: Samarbeidsavtaler BA i Sport Management

2021-2022	Samarbeidsavtale med Stiftelsen Vålerenga Samfunn
2023-2024	Samarbeidsavtale med Stiftelsen Vålerenga Samfunn - videreført

Samarbeidsavtalene i tabell 6 må ses i sammenheng med kapittel 2 om læringsmiljø. Avtale 1-3 bidrar til å fremme mer ferdighetstrening, psykisk helse som et viktig tema og som en vesentlig del av studieprogrammets profil, og arbeidslivsrelevans med etterspurte offentlige sertifiseringer. Samarbeidsavtalen med Stiftelsen Livsglede for eldre (Vedlegg 11) bidrar med praksisplasser og mulig samarbeid ved konferanser/forskningsprosjekter som kan styrke arbeidslivsrelevansen og FoU-produksjonen ved studieprogrammet.

Samarbeidsavtalen med Stiftelsen Vålerenga Samfunn (Vedlegg 12) bidrar til å styrke studieprogrammets arbeidslivsrelevans og grad av ferdighetstrening. Avtalen innebærer foredrag, prosjektsamarbeid og praksisplasser. Synergieffekter av samarbeidet er aktivitetene kamp mot Gatelaget og Gå-fotballturnering med alderssimulerende drakter.

6. Bransjenærhet og praksisnærhet

Mitt arbeid med praksisfeltet og arbeidslivsrelevans i undervisningen, er redegjort for i kapittel 5. Avslutningsvis ønsker jeg å svare ut kriterium 5c – samfunnsnyttige perspektiver i min undervisning.

Flere av utviklingsprosjektene jeg har initiert og ledet har hatt målsetning om å øke den digitale kompetansen i høyere utdanning. Det å bygge *studentenes digitale kompetanse* for å kunne møte krav og forventninger i arbeidslivet definerer jeg som et samfunnsnyttig perspektiv. Flere av mine prosjekter omhandler *ferdighetstrening og arbeidslivsrelevans* i et trygt læringsmiljø. Samfunnsverdien i at uteksaminerte kandidater har ferdigheter og kompetanse til å bidra med å løse aktuelle samfunns- og arbeidslivsutfordringer er stor. Forebyggende og helsefremmende arbeid er bærekraftig og i tråd med FNs bærekrafts mål. Jeg ønsker at studentene skal ta med seg dette *bærekraftsperspektivet* i arbeid med folkehelse og idrett, innenfor områder som sosial ulikhet, inkludering og medvirkning, mangfold og integrering. Dette skaper tryggere og bedre lokalsamfunn, og gir flere mennesker gode leveår med opplevelse av mening og tilhørighet.

Vedlegg

1. Støttebrev fra instituttleder
2. Søknad til DAM-stiftelsen Undervisningsintegreert velferdstilbud
3. Studentevaluering Prosjektledelse og formidling 2016
4. Kvalitetsrapport Bachelor i helse og idrettsledelse 2021
5. Pedagogisk CV
6. Dokumentasjon deltakelse pedagogiske utviklingskurs
7. Sluttrapport Pedagogiske utviklingsmidler GERT-drakter - simulering av alderdom
8. Sluttrapport DIKU for prosjektet Digital treningsveiledning og refleksjon
9. Vitenskapelig artikkel: HOPP-prosjektet
10. Vitenskapelig artikkel: Simulering som didaktisk tilnærming
11. Samarbeidsavtale Stiftelsen Livsglede for eldre
12. Samarbeidsavtale Høyskolen Kristiania 2021-2022

Referanseliste

Ambrose, S., Bridges, M. W., DiPetro, M., Lovett, M. C. & Norman, M. K. (2010). Why Do Student Development and Course Climate Matter for Student Learning? (ss. 153-188) I: S. A. Ambrose, M. W. Bridges, M. C. Lovett et. al (2010). *Learning works. 7 research based principles for smart teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

Biggs, J. (1999). What the student does: teaching for enhanced learning. *Higher Education and Development* 18(1): 57-75. DOI: 10.1080/0729436990180105.

Brandsford, J. D., Brown, A. & Cocking, R. R. (2000). How people learn, Brain, mind, experience, and school. Washington D. C.: National Academic Press. I: Strømsø, H. I., Lycke, K. H. & Lauvås, P. (2016). *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Dreyfus, Hubert L., Dreyfus, Stuart E. & Tom Athanasiou (1986). *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Free Press

Eisner, E.W. (2002) *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*: Merril Prentice Hall. Pearson Open Library.

Gagné, R. M. (1974). Educational Technology and the Learning Process. *Educational Researcher* Vol. 3, No. 1, pp. 3-8. DOI: [10.3102/0013189X003001004](https://doi.org/10.3102/0013189X003001004)

Gagné, R. M. & White, R. T. (1978). Memory Structures and Learning Outcomes. *Review of Educational Research*, 48, 2, pp. 187-222. DOI: [10.3102/00346543048002187](https://doi.org/10.3102/00346543048002187)

Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. London: Further Education Unit.

Handal, G. (1996). *Studentevaluering av undervisning. Håndbok for lærere og studenter i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning. Hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

McCutcheon, G. & Milner, R. H. (2002). A Contemporary Study of Teacher Planning in a High School English Class. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(1), 81-94.

Locke, E. A. & Latham, G.P. (1990). *A theory of Goal setting & Task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice - Hall.

NOKUT.no (2019). *Kvalitet i praksis – utfordringer og muligheter. Samlerapport basert på kartleggingsfasen av prosjektet Operasjon praksis 2018-2020*. Lest 24.01.24. URL: https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/kvalitet-i-praksis-utfordringer-og-muligheter_16-2019.pdf

NOKUT.no (2022). *Veiledning om akkreditering av studietilbud*. Lest: 12.01.24. URL: https://www.nokut.no/siteassets/akkreditering-hu/sokerveiledning-akkreditering-studietilbud_august-2022.pdf

NOKUT.no (u). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR)*. Lest: 14.01.24. URL: <https://www.nokut.no/norsk-utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk-for-livslang-laring/>

Prøitz, T. S. (2015). Læringsutbytte og mål (kap. 3 side 35-44). I: *Læringsutbytte*. T. S., Prøitz (red.). Universitetsforlaget, Oslo.

Raaheim, A. (2016). Eksamensrevolusjonen. Råd og tips om eksamen og alternative vurderingsformer. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Regjeringen.no (2021). Meld. St. 16 (2020-2021). *Utdanning for omstilling – Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning*. (Lest 24.01.24). URL: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20202021/id2838171/>

Säljö, R. (2001). *Læring i praksis, et sosiokulturelt fenomen*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag. I: Strømsø, H. I., Lycke, K. H. & Lauvås, P. (2016). *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper. Om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag. I: Strømsø, H. I., Lycke, K. H. & Lauvås, P. (2016). *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Sandvoll, R. & Allern, M. (2014). *Undervisningsplanlegging*. I J. H. Stray, & L. Wittek (Red), *Pedagogikk - en grunnbok* (s. 307-320). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Solberg, M. & Breivik, J. (2016). *Digitale verktøy og læring i høyere utdanning*. I: Strømsø, H. I., Lycke, K. H. & Lauvås, P. (2016). *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Solbrekke, T. D., Karseth, B. (2016). *Kvalifikasjonsrammeverk og læringsutbytte. Til besvær eller nytte?* I: Strømsø, H. I., Lycke, K. H. & Lauvås, P. (2016). *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Student.no (u.å). *Norsk Studentorganisasjon. Arbeidslivsrelevans*. (Lest 23.01.24). URL: <https://student.no/studentpolitikk/utdanningskvalitet/arbeidslivsrelevans>

Vejleskov, H. (2010). Teorier om kognitiv utvikling som inspiration for pædagogikken. I: Strømsø, H. I., Lycke, K. H. & Lauvås, P. (2016). *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Wittek, L. & Brandmo, C. (2014). Ulike tilnærminger til læring – et historisk riss. I J. H. Stray, & L. Wittek (Red), *Pedagogikk - en grunnbok* (s. 179-196). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.