




SØKNAD OM STATUS SOM MERITTERT UNDERVISER

John Magne Kalhovde

Dosent
Institutt for helse og trening
School of Health Sciences
Høgskolen Kristiania



Innholdsfortegnelse

INNLEDNING	2
FOKUS PÅ STUDENTERS LÆRING	2
UNDERVISNINGSFORM, LÆRINGSUTBYTTE OG VURDERINGSFORMER	3
EN KLAR KVALITETSUTVIKLING AV MITT ARBEID OVER TID	4
EVALUERINGER OG KOMMUNIKASJON MED STUDENTER I ARBEIDET MED KVALITETSUTVIKLING	4
PEDAGOGISK UTVIKLING – ET HISTORISK TILBAKEBLIKK	8
PEDAGOGISK UTVIKLING – VEIEN VIDERE	9
EN UTFORSKENDE TILNÆRMING	10
UTPRØVING AV UNDERVISNINGS- OG VURDERINGSFORMER	10
UNDERVISNING SOM ER FORANKRET I FORSKNING.....	14
PEDAGOGISKE UTVIKLINGSPROSJEKTER	15
EN KOLLEGIAL HOLDNING OG PRAKSIS.....	18
KUNNSKAP OG ERFARINGSDELING.....	18
ARBEID MED STUDIEPLANER, SAMARBEIDSPROSJEKTER OG UTREDNINGSARBEID	20
BRANSJENÆRHET OG PRAKSISNÆRHET	22
SAMARBEID MED PRAKSISFELTET	22
ARBEIDSLIVSRELEVANS	22
AVSLUTNING.....	23
VEDLEGG.....	24
REFERANSER	24

Innledning

Mitt navn er John Magne Kalhovde og er Dosent i treningsvitenskap ved Institutt for helse og trening, School of Health Sciences. Siden 2005 har jeg jobbet fulltid i høyere utdanning, og de siste 13 årene har jeg vært fast ansatt i full stilling ved Høyskolen Kristiania (HK). Basert på nærmere 20 år med undervisning, forskning og pedagogisk utviklingsarbeid i høyere utdanning, søker jeg herved om status som merittert underviser. Søknaden er forankret hos instituttleder (vedlegg 1)

Fokus på studenters læring

I 1995 publiserte Barr og Tagg en banebrytende artikkel om undervisningslære, og markerte et historisk skifte i måten vi tilnærmer oss undervisning i høyere utdanning. Et hovedpoeng i artikkelen var å flytte fokus vekk fra foreleser, og sette studenten i sentrum og ta en mer aktiv roll. En slik endring krever at læringsmiljøets pedagogiske omgivelser og læringsorienterte rammer legges bedre til rette. Som studieprogramansvarlig og underviser skal jeg jobbet mot å skape et godt sosialt klasse miljø som er utfordrende, trygg og inkluderende. For å svare ut dette kriteriet ønsker vil jeg vise til hvordan jeg jobber både med det sosiale og med utvikling og tilrettelegging av varierte læringsarenaer.

Med erfaring og formell pedagogisk kompetanse kom forståelsen av læringsmiljøets betydning for læring (Ambrose 2010, Säljö 2001). Som et tiltak for å bygge et godt klasse miljø introduserte jeg i 2013 en studietur for bachelor i fysisk aktivitet og ernæring. Hensikten var å starte studiet med aktiviteter som skulle gjøre at studentene ble kjent og trygge på hverandre. Jeg brukte mine erfaringer friluftsliv da jeg studerte grunnfag idrett, og den første studieturen var vi to faglige som tok studentene med på en 3-dagers tur med kano langs Mesna ved Sjusjøen og overnattet i telt. Over årene har konseptet utviklet seg til et 5 dagers langt opphold ved studiestart i august. Vi har gått fra kano og telt til å leie Numedal Folkehøyskole som ligger vakkert til ved Numedalslågen. Her er vi isolert, bor på internat og spiser 4 måltider sammen hver dag. Oppholdet er 100% alkoholfritt, noe vi opplever studentene synes er positivt og befriende. Vi har tilgang til auditorier, ulike sosiale områder, svømmehall, idrettshall, fotballbane, beachvolleybaner, styrketreningsrom, kano og kajaker og endeløs mye vakker natur. Her fokuserer vi på å bygge gode relasjoner. Turen finansieres i sin helhet via studieavgiften, så turen medfører ingen ekstra kostnad for studentene. Det er to faglige og fem studentassistente som planlegger, organiserer og gjennomfører alle aktiviteter. For oss faglige er det mye planlegging i forkant, og lange dager den uken vi holder på, det går i ett. For studentene (og oss faglige) fylles dagene med både lek og moro, men også mange organiserte aktiviteter, hvor studenter stadig må bytte grupper. På kvelden er det ulike sosiale arrangement, men også alenetid. Vi som foreleser på flere program, merker tydelig hvilken positiv effekt denne turen har på klasse miljøet. Jeg

hadde hovedansvar for planlegging og gjennomføring av studieturen fra 2012-2018. Dessverre setter økonomiske rammer begrensinger, men et lignende tiltak mener jeg alle studieprogram kunne dratt nytte av.

Kombinasjonen av relevante og varierte læringsarenaer, kombinert med hensiktsmessige undervisningsformer stimulerer til utvikling av ferdigheter innen kommunikasjon, samhandling, problemløsning og kritisk tenkning, og gir studenter en dypere forståelse av teoretiske begreper ved å se dem i praktisk bruk. Innenfor våre fagområde på School of health sciences er praktiske ferdigheter svært sentrale læringsmål i de fleste studiene, spesielt på Institutt for helse og trening. Jeg har derfor vært en pådriver for å få på plass og utvikle relevante og praksisnære læringsarenaer. Som prosjektleder har jeg hatt budsjettansvar, ledet planleggingsarbeidet, gjennomførte anbudsrunder med utstyrsleverandører, samt oversett installasjon og implementering av undervisningsrommene. I tillegg til utviklingsarbeidet har jeg også hatt det daglige budsjett og driftsansvar over flere år. (se pedagogisk CV for mer detaljer, vedlegg 2).

Treningscenter

Under består av 180 kvadratmeter fordelt på styrke- og utholdenhetsavdeling, samt en egen studentlab for ferdighetstrening og ulike studentprosjekter. Treningscenteret ble etablert i 2014, men gjennomgikk en større oppgradering våren 2020 i forbindelse med oppstart av Bachelor i trening og coaching. I tillegg til utvikling.

Undervisnings- og forskningslaboratorier

I 2012 hadde jeg ansvar for å opprette et undervisning og forskningslab i våre lokaler på Ullevål stadion. I 2014 ble denne laben bygget opp på nytt da vi flyttet til Kvadraturen. I forbindelse med utvikling av nye master og bachelorprogram i 2019/2020 fikk jeg prosjektansvar for å utvide eksisterende lab med en styrke- og bevegeslab.

Anatomisk læringscenter

I 2012 var jeg initiativtaker og prosjektansvarlig for utvikling av et anatomisk læringscenter, som består av en samling av mer enn 50 anatomisk preparater og et virtuelt digitalt disseksjonsbord i skala 1:1. Læringscenteret blir brukt som undervisningsrom, men er også åpen for selvstudier.

Undervisningsform, læringsutbytte og vurderingsformer

Tidlig i min undervisningskarriere var jeg lite bevist om sammenhengen mellom undervisningsform, læringsutbytte og vurderingsformer. Jeg brukte undervisningsformer og vurderingsformer slik det tradisjonelt ble brukt i mitt fagområde. Læringsutbyttene så jeg bare på som en liste over temaene som skulle dekkes. Jeg har gjennom årene lært mye, både gjennom min egen erfaring og utforskende tilnærming, men også av kollegaer og formell utdanning innen høyskolepedagogikk. Biggs (1999) omtaler den passive underviseren, og

han definerer meg slik jeg var i begynnelsen. Rundt 2008 da jeg jobbet på Atlantis medisinske høyskole (AMH), begynte jeg å eksperimentere med undervisningsformer og læringsteknologi. Dette var imidlertid fortsatt før jeg hadde gjennomført kurs i høyskolepedagogikk, så valgene ble ikke tatt med utgangspunkt i kjente teorier, men på bakgrunn av min egen utforskende personlighet. Jeg hadde fortsatt ingen klar forståelse av sammenhengen mellom læringsutbytte, undervisning- og vurderingsform, så fokuset var primært på undervisningsform. Jeg stod derfor fortsatt godt plantet i en instruktør-fokusert tilnærming. Mot slutten av perioden på AMH ønsket jeg mer formell pedagogisk kompetanse, så jeg og en kollega begynte på et 15 studiepoengs kurs i høyskolepedagogikk på Høyskolen i Oslo og Akershus (vedlegg 3). Det var første gang jeg fikk et teoretisk rammeverk og lærte om Biggs (1996) sin teori om «*konstruktiv alingment*» og hvordan teorien legger vekt på at læringsmålene skal reflekteres i både undervisningsmetodene og vurderingsformene, og at tilnærmingen sikter mot å støtte studentenes dype forståelse og engasjement, snarere enn overfladisk læring.

Som det fremgår av min pedagogiske CV har jeg etter hvert vært med på omfattende utvikling av emner og studier. Etter samarbeid gjennom en årrekke med NOKUT, pedagoger, undervisningsutvalg, avdeling for nettstudier og PedTek og deltagelse på studielederkurs har jeg et helt annet kompetanse og tankesett. Emneutvikling i dag vil være basert på en filosofi om at læringen må skje på studentenes premisser (Eisner 2002), og jeg støtter meg til nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (Nokut, 2024) og teorier tilnærminger inspirert av Gagné (1974, 1978) i utarbeidelse av læringsutbytter og Prøitz (2010) sine tanker om at læringsutbytter må rettes mot hva studentene skal lære. Jeg er også flinkere enn tidligere til å bruke tid og finne støtte og inspirasjon i didaktisk faglitteratur, som for eksempel boken til Raaheim (2016) med tips og råd om vurderingsformer. Så mitt arbeid med utvikling av emner og studier i dag, i motsetningen til tidligere, bygger på Biggs (1996) sine tanker om en samstemthet (constructive allignment) mellom hva man skal lære, hvordan man lærer, og hvordan man vurderer læring.

En klar kvalitetsutvikling av mitt arbeid over tid

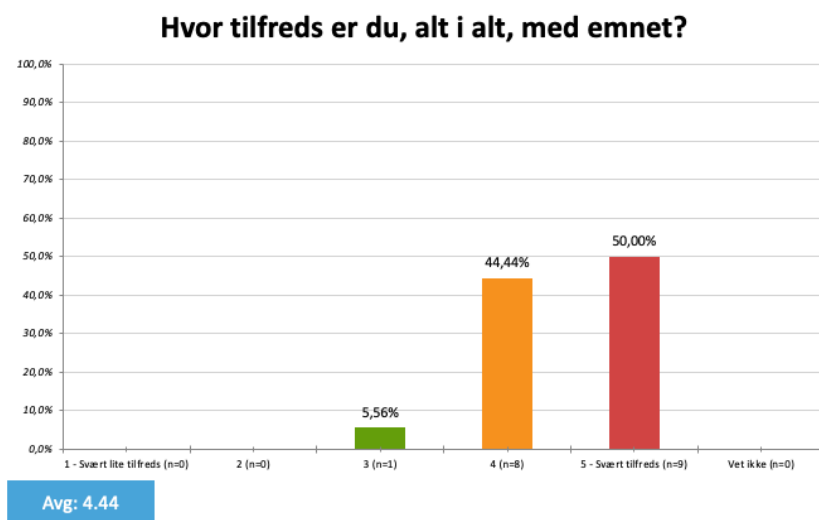
Evalueringer og kommunikasjon med studenter i arbeidet med kvalitetsutvikling

Jeg bruker både formell og uformell kommunikasjon med studenter i min kvalitetsutvikling. Gjennom semesteret reflekterer jeg kontinuerlige basert på observasjon av, og kommunikasjon med studenter, både i og utenfor den organiserte undervisningen. Ved emneslutt lager jeg meg alltid en oppsummering over hva som fungerte bra og hva jeg mener som kan gjøres bedre ved neste gjennomføring. Forskjellen fra tidlige år, er hva jeg legger vekt på.

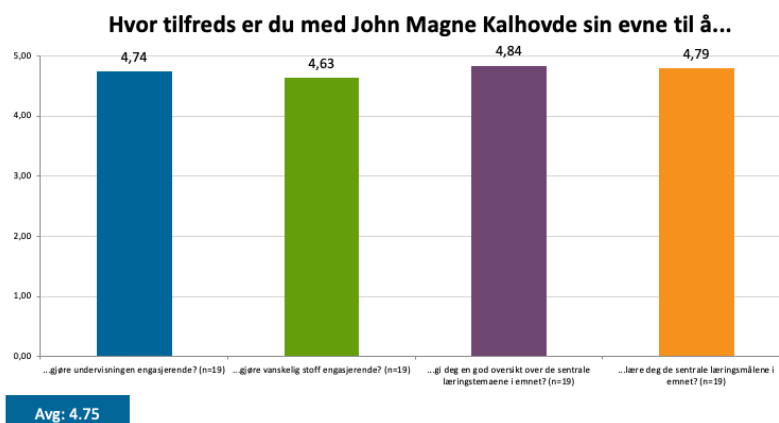
Reflektiv Praksis, ofte forbundet med Donald Schön (2001), fremhever viktigheten av kontinuerlig refleksjon. Studentevalueringer skal være et verktøy for studenter å reflektere over og kommunisere sine læringsopplevelser, samtidig som det gir undervisere muligheten til å reflektere over og forbedre sin undervisning basert på tilbakemelding fra studenter.

Emneevaluering:

For å vise hvordan jeg bruker emneevalueringer velger jeg å ta utgangspunkt i emne 7072 – Aktivitetslære, hvor jeg har emneansvar og har undervist siden 2013. Både jeg og emnet får høy skår, og tidlig i min karriere ville jeg lagt større vekt på dette enn jeg gjør i dag. Jeg vurderer at denne evalueringer fokuserer mer på meg som formidler enn meg som underviser, den måler altså i større grad læringsopplevelsen enn læringsutbytte. Resultatene presentert i figur 1 gir meg altså bare et delvis bilde av undervisningskvaliteten, og det er viktig at vi som undervisere ser på helheten av kvaliteten i undervisningen.



Figur 1a, emneevaluering av emnet 7072 – Aktivitetslære 2018



Figur 1b, emneevaluering av meg som foreleser i emnet 7072 – Aktivitetslære 2018

Jeg trekker frem en evaluering fra denne tiden, fordi den markerer et skifte i hvilke typer kommentarer jeg begynte å få på de åpne spørsmålene. Jeg mener svarene reflekterer at jeg er på vei mot det Biggs (1999) omtaler som en student-sentrert undervisning. Jeg har begynt å forstå at det er hos studenten læringen skjer, og i stedet for å bare være «eksperten», er jeg opptatt av å få studentene til å reflektere og bidra i sin egen kunnskapsutvikling.

Hva synes du om svarene du har fått fra foreleser/faglærer etter å ha stilt spørsmål?

«Svarene fremmer at en må tenke litt selv, og kunne begrunne tankene man har ved spørsmålet. I tillegg til egne tanker, vil man etter å ha drøftet med foreleser/faglærer få en forklaring på spørsmålet»

«Gode svar på konkrete spørsmål og også svar i form av oppmuntring til selv å reflektere og finne svar»

«Veldig bra. Ofte tilbakemelding med et åpent spørsmål som gjør at jeg/klassen må reflektere rundt det som blir spurt om. Mer lærerikt når det gjøres på den måten kontra å gi et konkret svar.»

Studiebarometeret:

Som studieprogramleder er den nasjonale evalueringen organisert av NOKUT sentralt i kvalitetsarbeidet. Jeg har tidligere beskrevet verdien av, og mitt fokus på, læringsmiljøet. I figur 1a sees evalueringen for de to første kullene på BTC, sett opp mot landsgjennomsnittet for fagområdet. På alle indikatorer ligger Bachelorprogrammet på, eller klart over landsgjennomsnittet. Læringsmiljøet for kullet som hadde oppstart 2021 skiller seg spesielt ut, med negativt fortegn. Om vi går i dybden (figur 2b), ser vi i at det er spesielt det sosiale miljøet blant studentene som skårer lavt. Dette var noe jeg ikke hadde klart å fange opp og jeg husker jeg ble veldig overrasket over resultatene. Man kan spekulere hvilken rolle pandemien spilte, men det viktigste var å få avdekket problemene og gjøre tiltak. Ut av prosessen som fulgte har jeg lært mye nytt, både om de formelle kravene vi har for tilrettelegging i Universitet og høyskolelover, men også om hvilke ressurser vi har tilgjengelig på høyskolen for å ta hånd om våre studenter og utfordringer i læringsmiljøet.



Figur 2a. Evaluering av bachelor i trening og coaching, hentet fra NOKUTs studiebarometer.

	Bachelor i trening og coaching Bachelor, Høyskolen Kristiania, Oslo		Gjennomsnitt Av alle Helse-, sosial- og idrettsfag, andre	
	2022	2021	2022	2021
Undervisning	+ 4,2	4,3	3,7	3,7
Tilbakemeldinger	+ 4,2	4,1	3,5	3,3
Vurderingsformer	+ 3,9	4,2	3,9	3,8
Læringsmiljø	- 3,5	4,2	3,7	3,6
Skala: 1-5 (1 = Ikke tilfreds - 5 = Svært tilfreds). Hvor tilfreds er du med:				
Det sosiale miljøet blant studentene på studieprogrammet	2,9	4,1	3,7	3,5
Det faglige miljøet blant studentene på studieprogrammet	3,5	4,1	3,8	3,6
Miljøet mellom studentene og de faglig ansatte på studieprogrammet	4,0	4,4	3,7	3,6

Figur 2b. Evaluering av bachelor i trening og coaching, hentet fra NOKUTs studiebarometer.

Det første tiltaket var å ha det sosialt og gøy i en annen setting. Studentene fikk velge aktivitet, og vi endte opp med innendørs paintball og mat på Jonny Rockets. Det ble en svært hyggelig kveld hvor studentgruppen ble bedre kjent med hverandre. Jeg informerte fagmiljøet om utfordringen knyttet til klassemiljøet og diskuterte andre tiltak vi kunne iverksette i undervisningen. Jeg inviterte inn og involverte sosialrådgiver og avdeling for

studentoppfølging (AFSO). En av studentene i klassen er døv, noe som skapte inkluderingsutfordringer. I et inkluderende miljø skal alle tas hensyn til, og som studieprogramleder har vi en ekstra plikt å påse at det skjer. Det viste seg at hun også hadde store utfordringer med å skaffe regelmessig tolk via NAV. Dette var nye utfordringer for meg. Jeg involverte ansvarlig for tilrettelegging på AFSSO som bidro mot NAV og vi benyttet høyskolens mentor ordningen.

Pedagogisk utvikling – et historisk tilbakeblikk

Min pedagogiske CV (vedlegg 2) gir et oversiktsbilde av alle prosjekter og aktiviteter jeg har initiert eller vært en del av gjennom mine år i academia. I dette avsnittet har jeg lagt frem en tidslinje, hvor jeg fremhever og reflekterer over utvalgte pedagogisk utviklingsarbeid fra ulike epoker.

1996 - 2007

Min aller første undervisning var i 1996 da jeg som hovedfagsstudent ved Norges idrettshøyskole var ansatt som vitenskapelig assistent på laboratoriet for biomekanikk. I stillingen fikk jeg i oppdrag å undervise om reflekser og bruk av elektromyografi (EMG). Jeg husker hvor nervøs jeg var, og hvor mye tid jeg hadde lagt ned i forberedelser. Dette ble ikke spesielt gode timer, i alle fall ikke etter min egen vurdering. Jeg satt meg umiddelbart ned og skrev ned hva jeg skulle gjort annerledes. I dag, 28 år senere skriver jeg fortsatt notater til meg selv etter undervisning. Dette er det første eksempelet jeg har som illustrerer en systematisk handling for egen pedagogisk utvikling. Det var først i 2005 at jeg ble ansatt med undervisningsplikt. Perioden representerer en periode hvor jeg var fersk, uten et pedagogiske rammeverk. Jeg leverer det Biggs (1999) ville sagt var passiv undervisning, hvor fokuset var på hva jeg gjorde, og ikke hva studentene lærte.

2007 - 2011

Selv om denne perioden også bærer et vist preg av en instruktør-fokusert tilnærming, skjer det likevel en pedagogisk utvikling. I de årene jeg var ansatt på Atlantis Medisinske Høyskole (AMH), og begynner å utforske ulike undervisningsformer og læringsteknologi. Det er også i denne fasen jeg får det første ansvaret for å jobbe med studie og emneplaner, samt emneansvar. Denne perioden er fortsatt før jeg har et teoretisk fundament som hjelper meg å strukturere kvalitetsarbeidet. Likevel har mange av utviklingsprosjektene jeg senere skulle bli en del av ved høyskolen Kristiania, sine røtter i fra perioden ved AMH.

2011 - 2018

Denne perioden markerer et tydelig pedagogisk skifte, og skyldes gjennomføring av kurset i pedagogisk basiskompetanse ved HiOA. Da fikk jeg et pedagogisk rammeverk på plass som satte mine tanker og erfaringer inn i en mer strukturert undervisningsfilosofi. Emnekurset gav meg nye idéer og veien videre ble klarere. Jeg får for første gang ansvar for å utvikle ett

nytt studieprogram. Først et bachelorprogram i fysisk aktivitet og ernæring i 2011 og senere en årsenhet i personlig trening i 2014. Jeg blir også studieprogramleder for første gang. Jeg kommer til en høyskole med klare ambisjoner om vekst, kvalitet og fokus på studenter. Jeg får støtte og mandat for utvikling moderne og praksisrettede læringsarenaer. Høyskolen har også et etablert og aktivt pedagogisk miljø, spesielt innenfor nettpedagogikk. På grunn av mitt tidligere arbeid på AMH blir jeg tidlig linket opp mot nettstudier og IT. Det blir starten på et langt og godt samarbeid hvor jeg blir involvert i en rekke spennende prosjekter både på sted og nett (vedlegg 4-6). Grunnet mitt engasjement og utforskende tilnærming blir jeg invitert inn i høyskolens ekspertgruppe i pedagogikk (CoE-ped). Mandatet til gruppen var å *«arbeide med pedagogisk utviklingsarbeid slik at virksomheten systematisk anvender eksisterende kunnskap fra forskning og praktisk erfaring rettet mot å framstille nye eller forbedrede produkter og prosessereffektivisere og kvalitetssikre pedagogisk verktøy og kompetanse, undervisning og studentenes læring»*. På bestilling fra høyskoleledelsen leverte gruppen en rapport til ledelsen og styret høsten 2012 (vedlegg 7). Gruppen ble etter hvert oppløst, og Senter for læringsteknologi og Senter for pedagogisk utvikling ble etablert med fast ansatte på fulltid. De fleste av tiltakene som ble skissert i rapporten, ble senere realisert, og preger fortsatt virksomheten ved Kristiania.

2018 - idag

I denne perioden utvikler jeg mitt andre 3-årige studieprogram, som blir Kristianias første hybride studie, en samlingsbasert bachelor i trening og coaching (vedlegg 8). I samme tidsperiode bidrar jeg i prosjektgruppen som utvikler en master i treningsvitenskap. Jeg har opparbeidet meg lang erfaring som underviser og kompetanse innen kvalitetsutvikling. I denne blir det naturlig med økt fokus på deling og anvendelse av mine erfaringer, samtidig som jeg fortsetter min egen utvikling. Med rask vekst både på Høyskolen og vårt institutt, med mange nyansettelser, representerer Institutt for helse og trening et unikt fagmiljø. Her fremheves en prestasjonskultur med et sterkt fokus på læring og forbedring. Jeg prøver å bidra aktivt til denne kulturen gjennom en god kollegial holdning og ved å dele mine erfaringer. Et høydepunkt i denne perioden er Høyskolens vedvarende fokus på pedagogikk og utviklingen av et meritteringsprogram for undervisere. Jeg er beæret over å ha vært en del av prosjektgruppen som fikk arbeid med utforming av meritteringsprogrammet.

Pedagogisk utvikling – veien videre

Det overordnede målet er å fortsette med en kontinuerlig og systematisk lærings- og forbedringsprosess og ha studenten og læring i fokus. Når det gjelder konkrete pedagogiske prosjekter har følgende tanker om veien videre:

1. Jeg opplever at studenter generelt ikke har en effektiv studieteknikk. Jeg ønsker å se på hvordan vi kan gi studentene bedre ferdigheter på området. Ikke bare som et

enkelt dagskurs, men hvordan vi kan mer systematisk inkludere det som klare læringsmål. Et «lær å lære» prosjekt.

2. Vi har nylig gjennomført et prosjekt med simulering av alderdom i ulike settinger (GERT-prosjektet). Resultater fra prosjektet danner utgangspunkt for nye spørsmål, etter som simulering av alderdom innenfor trening ikke fungerte like godt som på andre områder. Jeg ønsker derfor å se videre på hvordan vi kan finne bærekraftige måter hvor studenter kan få ferdighetstrening på grupper av eldre.
3. Carina Johansson Nyvoll, høyskolelektor ved institutt for markedsføring ved HK, gjennomførte nylig en pilot om bruk av en mentor/coach ordning. Jeg har lyst å se nærmere på hvordan en tilsvarende løsning kan brukes i våre studier.

En utforskende tilnærming

Utprøving av undervisnings- og vurderingsformer

En av de første læringsaktiviteten som ikke var i forelesningsform, var faglig rebus løp, med utgangspunkt i ukens pensum (2008). Læringsaktiviteten var svært populær, men tidkrevende. Samtidig så jeg hvilket engasjement aktiviteten skapte, og innså at det å jobbe aktivt med varierte undervisningsmetoder hadde stor verdi. Det var vel på dette tidspunktet jeg begynte å ane at vanlige katetforelesninger ikke alltid var den beste læringsaktiviteten. Min opplevelse var at studentene lærte best når jeg formidlet kunnskapen i en praktisk kontekst. Det var først senere jeg skulle få dette bekreftet i pedagogisk teorier.

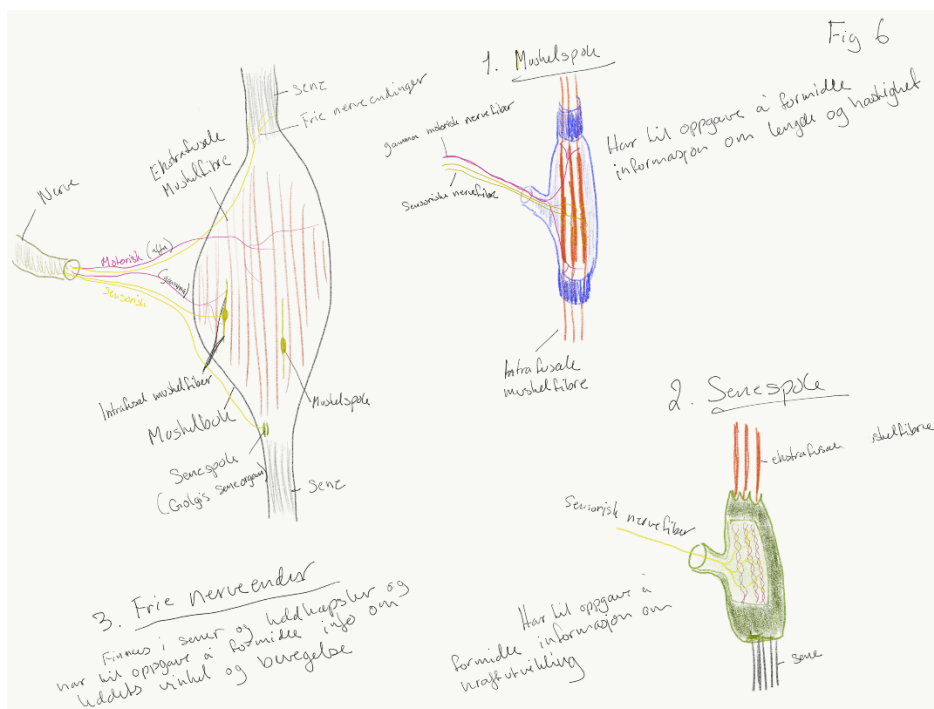
Problembasert læring - PBL

I årene 2012-2014 implementerte vi to timer PBL ukentlig på alle fellesemner i fysiologi, anatomi og sykdomslære på første studieår. Dette var fellesemner som gikk på tvers av alle bachelorprogram på den tiden. Howard Barrows, en amerikansk lege og underviser, blir gjerne sagt å være PBLens far, og metoden har forankring i flere læringsteorier, blant annet konstruktivisme, selvstyrt læring og reflektiv praksis. Undervisningsformen er imidlertid svært ressurskrevende og vanskelig å forenes med dagens stramme ressursregnskap for gjennomføring av undervisning. Jeg bruker imidlertid grunnprinsippene i PBL i andre undervisningsformer som omtales senere i søknaden.

Studentaktivisering i store klasser

Både i min tid på AMH og HK har jeg undervist fysiologi til store klasser (200+). Utfordringen med store klasser er at læringseffekten kan påvirkes negativt fordi størrelsen begrenser valg av læringsaktiviteter (Meringe og Singh 2014). Ifølge Biggs 3 nivåer for undervisning, er det imidlertid viktig å komme seg på nivå 3, hvor det er fokus på hva studentene skal gjøre.

1. Jeg jobbet med å komme meg mer vekk power point, og over til å notere og tegne for hånd (Fig. 3). Et resultat er redusert undervisningstempo og informasjonstetthet. Aa belastningsteori sier at man ved å minimere kognitiv belastning i undervisningen kan forbedre læring (Aarli 2013). Dette er spesielt relevant for komplekse fagområder der studentene kan bli overveldet av informasjon, som i dette faget. Denne undervisningsformen resulterte i mer aktive studenter, så selv i mindre klasser bruker jeg nå denne undervisningsformen, men jeg har byttet fra dokumentkamera, penn og papir til bruk av iPad og apper som GoodNotes. Notatene kommer på storskjerm, økt synlighet både for klassen og de på streaming. Jeg er vendt mot klassen og står ikke med ryggen til som ved tavlebruk. Jeg har tilgjengelig digital kopi av alle notater/tegninger, så det lett å gå tilbake til tidligere notater. Digitale kopier vil også være mulig for distribusjon via Canvas om nødvendig.



Figur 3. Eksempel på forelesningsnotater gjort på iPad i GoodNotes

2. Bruk av Peer Instruction, utviklet av Eric Mazur (2001). Peer Instruction er en interaktiv undervisningsmetode som fokuserer på konseptuell forståelse og aktiv studentdeltakelse. Metoden baserer seg på følgende steg:

Konseptuelle Spørsmål: foreleser presenterer konseptuelle spørsmål, gjerne i form av multiple choice-spørsmål. Spørsmålene er utformet for å utfordre studentenes forståelse og fremme dypere tenkning.

Individuell Tenkning og Svar: Studentene reflekterer over spørsmålet og gir sitt individuelle svar, ved hjelp av mobil/PC.

Peer Diskusjon: Etter å ha svart individuelt, blir studentene bedt om å diskutere sine svar med sine nærmeste medstudenter. Denne diskusjonen gir en mulighet for studentene til å forklare og argumentere for sitt synspunkt, samtidig som de blir eksponert for og vurderer andre perspektiver.

Gjentatt Avstemning og Tilbakemelding: Etter diskusjonen stemmer studentene igjen. Instruktøren bruker resultatene av den andre avstemningen til å vurdere forståelsen i klassen og bestemme om ytterligere forklaring er nødvendig.

Til disse emnene har jeg prøvd ut både multiple choice skole og hjemmeeksamen, samt en kombinasjon av multiple choice og kortsvar. Emnet ble revidert i fjor og jeg har ved siste gjennomføring valgt å gjennomføre en 3 timers skriftlig eksamen, hvor flere av oppgavene krever at studentene tegner og forklarer anatomiske strukturer og fysiologiske prosesser. Dette har jeg gjort for å øke relevansen til læringsmålene og at vurderingsformen bedre speiler undervisningen.

Prosjektbasert læring

Her bruker jeg et eksempel fra emnet TFP300 (trening for å prestere), hvor jeg for første gang brukte vurderingsformen «semesteroppgave med muntlig justering». I emnet skal studenten først lære å anvende et utvalg av testutstyr som brukes i praksisfeltet, så skal de øve ved å teste medstudenter. Deretter ble 4 ukjente personer rekruttert som skulle testes og trenes over en 6 ukers periode. I semesteroppgaven fikk de i oppgave å utarbeide individuelle treningsplaner som skulle ta utgangspunkt i testresultater (pre-tester) og den enkeltes målsetting og treningsstatus. Siden hver student fikk 4 caser som skal løses, bygde læringsaktivitetene på problem basert læring (PBL). Under prosjektperioden gjennomføres workshops, hvor studentene kunne jobbe med prosjektet og få faglig veiledning. Gjennom prosjektet fikk student bruk for kunnskap og ferdigheter fra tidligere emner i studiet. Testresultater, treningsplan og et refleksjonsnotat utgjorde innholdet i mappen. Prosjektet ble deretter presentert og forsvart muntlig med forankring i faglitteratur og pensum. Emnet i helhet speiler en reell praksisnær oppgave som studentene vil kunne møte i arbeidslivet,. Denne undervisningen og eksamensgjennomføringen bygger på en rekke læringsteorier og undervisningsmetoder. Situert læring, som understreker betydningen av autentiske situasjoner, og gir elever muligheten til å anvende teoretisk kunnskap i reelle situasjoner og forankre læringen i en kontekst som ligner på den de vil møte senere (Lave og Wenger 2003).

Gruppearbeid / interaktiv læring / medstudentvurdering

For bedre ferdigheter i instruktørrollen ønsket jeg å prøve ut bruk av video. I 2017 fikk jeg innvilget en søknad om innkjøp av et classesett med iPads. Formålet var å bruke video og

medstudentvurdering i mindre grupper, en form samarbeidslæring, som fremmer egne vurderinger, refleksjon, diskusjon og formidling (Solberg & Breivik 2016).

Undervisningsopplegget fungerer i korte trekk slik:

1. Vi må først etablere en felles forståelse over hva som kjennetegner en god instruktør, hva skal være vurderingskriteriene. Studenter jobber i grupper, så spikrer vi kriteriene i plenum.
2. Studenter går sammen i grupper på 3, hvor det rulleres på hvem som er instruktør.
3. Evalueringsprosess:
 - a. Først en kort selv-evaluering deretter medstudentevaluering, før de har sett video. Identifisere hva som ble gjort bra, og hva kan forbedres.
 - b. Gjennomgang av video, justerer eventuelt evaluering med «fasiten» i hånden (Fig 4).
 - c. Utvelgelse av maks 2 forbedringspunkter (begrense kognitiv belastning for økt læring)
 - d. Samme student gjennomfører ny runde som instruktør. Studentene får bekreftet læring og forbedring gjennom prosessen.



Figur 4. Bilde viser en gruppe som gjennomgår video og evaluerer.

Til dette og lignende emner bruker jeg en kombinasjon av praktisk og muntlig eksamen, som egner seg til å fange opp både kunnskaps og ferdighetsmålene i de ulike emnekursene.

Undervisning som er forankret i forskning

I henhold til Universitets- og høyskoleloven paragraf 1-3, er det et ansvar for høyere utdanningsinstitusjoner å sikre at undervisningen bygger på et solid forsknings- og erfaringsgrunnlag. Dette fremmer en høyere kvalitet på utdanningen, bidrar til studentenes kritiske og analytiske evner, og understøtter utviklingen av fagfeltet. Ved å innlemme forskning i undervisningen, ønsker jeg å oppmuntre studentene til å utvikle kritisk tenkning og analytiske ferdigheter, gi dem en forståelse av hvordan ny kunnskap skapes og hvordan forskningsresultater kan anvendes i praksis. Jeg prøver også å legge til rette for at studenter kan bidra til en kontinuerlig utvikling av kunnskapsfeltet. Jeg vil nå vise til noen eksempler.

I emnet VMS300 (Vitenskapelig metode og statistikk) har jeg tidligere beskrevet hvordan studenter bruker selv-innhentet data for å bruke i undervisningen. Hver student får da et lite datasett som vi bruker for å lære om statistiske begreper, samt foreta statistiske analyser av gjennomsnitt, median, standardavvik, konfidensinterval, t-test etc. Datasettet er lite og enkelt å håndtere, men reflekterer ikke data fra et typisk forskningsprosjekt. Senere i emnet, når vi har fått på plass grunnleggende kunnskap om forskningsbegreper og forskningsdesign, tar vi utgangspunkt i data fra et av mine tidligere forskningsprosjekter. Da får studenter jobbe med reelle forskningsdata. Jeg tar dem gjennom hele prosessen fra prosjektidé til ferdig artikkel. Jeg gir dem også deloppgaver hvor de må gjøre utvalg av statistiske analyser, og presentere dataene i enkle illustrative figurer. Denne bruken av egne forskningsdata i undervisning (personvern, konfidensialitet og samtykke ivaretatt) begynte jeg med høsten 2023, da jeg overtok ansvaret for emnekurset. Jeg ser at dette skaper et høyere engasjement og interesse hos studentene..

Som emneansvarlig for BAC300 (Bacheloroppgave) de 3 siste årene har jeg valgt å endre på det tradisjonelle formatet. Bacheloroppgaven skal ha format som en forskningsartikkel. Studenter får presentert en journal, og må følge «author guidelines» til journalen med tanke på format og omfang. Bacheloroppgaven skal naturligvis ikke sendes inn til vurdering, men studentene «tvinges» til å forholde seg til vitenskapelige rammer og utvikling av det vitenskapelige språket. Hvert år får jeg fagmiljøet til å melde inn pågående forskningsprosjekter som kan egne seg for bachelorstudenter å koble seg på. Eventuelt kan faglige melde inn mindre pilotprosjekter som egner seg. På denne måten blir studenter involvert i forskningsgrupper og bidrar direkte i utvikling av kunnskapsfeltet. Resultater fra flere av disse bachelorprosjektene har gitt resultater som brukes i undervisnings og/eller er resultater som inngår i pågående eller planlagte forskningspublikasjoner.

I 2020 fikk vi tildelt 400 000 kr fra Bergesenstiftelsen til et prosjektet har utgangspunkt i et emnekurs jeg utviklet for bachelor i fysisk aktivitet og ernæring. Emnet er FAE501 (Metoder innen helsekartlegging). I dette emnekurset lærer våre studenter å gjennomføre et batteri av felttester for å kartlegge helsen på ulike befolkningsgrupper. Vår erfaring tilsier at testene er

utdaterte og ikke tilstrekkelig valide og/eller reliable, basert på dagens standard. Formålet med dette forskningsprosjektet har vært å utvikle nye, mer valide og reliable styrke- og utholdenhetstester, basert på ny teknologi. Prosjektet har så langt resultert i flere bacheloroppgaver, samt to masteroppgaver som også har blitt publisert med studentene som medforfattere. Vi er nå inne i en fase hvor vi ønsker å etablere testbatteriet i praksisfeltet. Gjennomføring av emnet denne våren, vil for første gang bruke det nye testbatteriet som vi har utviklet. Vi har omfattende planer for hvordan vi ønsker å samle inn erfaringer fra både studenter (testledere) og deltakere via spørreskjema, for på denne måten få brukeropplevelsen for videre utvikling av testbatteriet.

Pedagogiske utviklingsprosjekter

I forbindelse med kurset i høyskolepedagogikk i 2011 gjennomførte jeg mitt første lille forskningsprosjekt på egen undervisning. Prosjektet ble gjennomført på et emne jeg hadde i menneskets fysiologi. Som tidligere nevnt begynte jeg å bruke dokumentkamera og gjøre håndskrevne forelesningsnotater. Jeg ønsker imidlertid å teste studentenes selvopplevde vurdering av læringsutbytte og studentaktivisering mellom en tradisjonell Powerpoint basert forelesning og tegning og notater via dokumentkamera. Jeg stilte studentene følgende 4 spørsmål:

Spørsmål nr. 1

Gjennom disse forelesningen har jeg vekslet mellom to fremføringsmetoder:

1. Powerpoint med tekst (levert ut på forhånd) hvor jeg primært snakker ut ifra tema på powerpointen
2. Tegning og notater på tavlen (dokumentkamera) med bruk av powerpoint kun til å illustrere bilder og figurer

Hvilken fremgangsmåte følte du gav deg størst utbytte?

- Alternativ 1
- Alternativ 2
- Ingen forskjell

Spørsmål nr. 2

Gjennom disse forelesningen har jeg vekslet mellom to fremføringsmetoder:

1. Powerpoint med tekst (levert ut på forhånd) hvor jeg primært snakker ut ifra tema på powerpointen.
2. Tegning og notater på tavlen (dokumentkamera) med bruk av powerpoint kun til å illustrere bilder og figurer.

Hvilken fremgangsmåte aktiverte deg i størst grad?

- Alternativ 1
- Alternativ 2
- Ingen forskjell

Spørsmål nr. 3

Hva var bra med forelesningene?

Spørsmål nr. 4

Hva kunne vært gjort annerledes?

1. Spørsmål nr. 1

Dette spørsmålet har blitt gitt 79 ganger (79 blanke svar)

Alternativ	Poeng	Antall	Prosent	
Alternativ 1	0.00	8	10.1%	
Alternativ 2	0.00	65	82.3%	
Ingen forskjell	0.00	8	10.1%	

2. Spørsmål nr. 2

Dette spørsmålet har blitt gitt 79 ganger (79 blanke svar)

Alternativ	Poeng	Antall	Prosent	
Alternativ 1	0.00	5	6.3%	
Alternativ 2	0.00	71	89.9%	
Ingen forskjell	0.00	3	3.8%	

Figur 5. Kvantitative resultater for spørsmål 1 og 2 fra undersøkelsen

Resultater fra spørsmål 3 og 4, som var åpne spørsmål lar seg ikke presentere grafisk. Jeg har valgt ut noen tilfeldige svar som understøtter tall-data og nærmere utdyper studentenes refleksjon av undervisningsformen.

Spørsmål 3

«Tegning og notering er engasjerende, og har veldig god læringseffekt!»

«God og grundig gjennomgang i et godt tempo.»

«Bra at foreleser forklarer, tegner og skriver samtidig sammen med studentene, dette gjør det lett å følge med og det skaper et ønske om å følge godt med!»

Spørsmål 4

«Hvis du både kan legge ut PP med litt skriv og undervise med tegninger så har du skutt gullfuglen.»

«Tegning og forklaring gjør, etter min mening, det mer tvunget til å følge med. Da mann selv må bearbeide stoffet kontra når det står på en powerpoint»

LT-lab

I 2018 ledet jeg et prosjekt som fikk vi tildelt 150 000 kroner til pilotering av et helsevitenskapelig ferdighetssenter (vedlegg 9). Formålet var å fremme læring innen fysiologi ved at studenter kunne gjennomføre ulike lab-øvelser knyttet til fysiologien. Denne koblingen mellom teori og praktiske kontekster øker interessen og forståelsen av fysiologiske prosesser blant studentene. Klassisk lab-undervisning med små grupper og mange veiledere er kostbart, så målet var å finne en mer bærekraftig løsning. Prosjektet gikk

ut på å teste ut systemet [LT labstations](#) fra ADinstruments. Systemet gjør det mulig for studentene å gjennomføre selvstyrte lab-øvelser med minimalt støtte. Seks lab-stasjoner ble kjøpt inn, og våren 2019 gjennomførte 218 studenter en obligatorisk lab-øvelse knyttet til reflekser. Det ble opprettet elektronisk bookingsystem hvor studenter kunne reservere en lab-stasjon og gjennomføre lab når de selv ønsket. Lab-øvelsen bestod av to deler, én individuell del og én del hvor studenter jobbet i små grupper på 2-3 studenter. Data som ble samlet inn, skulle analyseres og presenteres, deretter skulle studentene svare på spørsmål for å teste forståelse av det var gjennomført. Alt gjøres via systemet og er sky-basert. Dermed kunne studenter gjøre analysedelen og svare på spørsmål i etterkant på sin egen maskin, når de selv ønsket. Via programvaren kan emneansvarlig/foreleser enkelt følge med på fremdrift til den enkelte student/gruppe og eventuelt sette karakterer. I etterkant ba vi studentene reflektere og gjøre en evaluering av læringsaktiviteten (Fig. 6). Systemet har senere blitt utvidet til 10 stasjoner og brukes i dag på flere emnekurs og studieprogram.

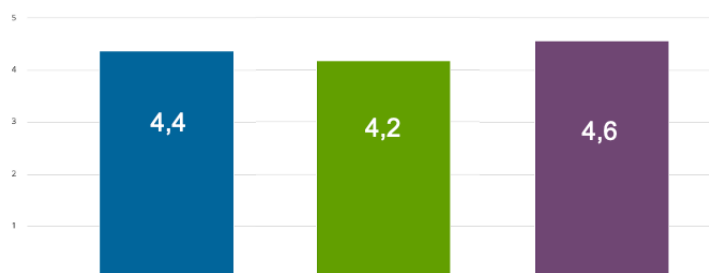


Figur 6. Viser en Lt-labstasjon satt opp for å gjøre en av studentoppgavene, og skjermdump av programvaren som veileder studentene gjennom lab øvelsen.

149 av 218 (68%) svarte på følgende spørsmål:



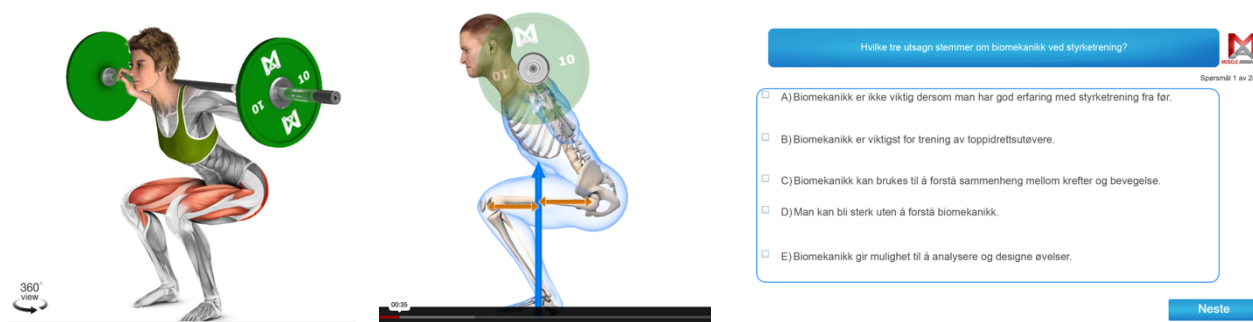
1. I hvilken grad jobbet gruppen selvstendig?
2. I hvilken grad bidro læringsaktiviteten til økt interesse for faget?
3. I hvilken grad bidro læringsaktiviteten til økt læring?



Figur 7. Resultater av studentenes evaluering av læringsaktiviteten

Biomekanikk

I 2020 ledet jeg et pedagogisk utviklingsprosjekt som fikk tildelt 325 408 kr fra høyskolens pedagogiske utviklingsfond. Formålet med prosjektet var å utvikle unike læringsressurser tilpasset læringsmålene i emnekurs knyttet til biomekanikk (vedlegg 10). I våre studier er forståelse av hensiktsmessige bevegelsesløsninger sentralt for å redusere risikoen for skader, utvikle bedre teknikk, øke treningseffekten og bedre arbeidsøkonomien. Grunnlaget for å forstå bevegelser er knyttet til fagområdet biomekanikk. Biomekanikk i denne konteksten handler om de mekaniske kreftene som er knyttet til muskel- og skjelettsystemet, og er grunnlaget for all kroppslig bevegelse. En god forståelse av denne sammenhengen er avgjørende for valg av optimal treningsøvelse og teknikk, samt for å oppnå ønsket treningseffekt og minimere risiko for skader. Gjennom prosjektet ble det utviklet læringsressurser som er integrert som en modul i Canvas og brukes på tvers av flere emner og studieprogram. Læringsressursene består av videoanimasjoner som viser muskelbruk og biomekaniske analyser av et utvalg styrkeøvelser. Det er også utarbeidet et stort utvalg av øvings spørsmål.



Figur 8. Resultater av studentenes evaluering av læringsaktiviteten

En kollegial holdning og praksis

Kunnskap og erfaringsdeling

En kollegial holdning og praksis er helt nødvendig for å bidra til økt undervisningskvalitet ved å fremme deling av kunnskap og erfaringer, støtte profesjonell utvikling og stimulere innovasjon i undervisning. Dette skaper et miljø hvor lærere kan reflektere over og forbedre sine undervisningsmetoder. Videre forbedrer det kommunikasjon og samarbeid, øker lærernes moral og arbeidstilfredshet, og som i ytterste ledd skal bidra til en mer effektiv læringsopplevelse for studenter.

Jeg har tidligere beskrevet et fagmiljø som er preget av en god prestasjonskultur, ikke bare på enge vegner, men som et fellesskap. Jeg opplever at jeg er del av et miljø som forstår verdien av å være raus med hverandre, at vi jobber mot et felles mål og at vi setter studenten i sentrum. Vi er trygge på hverandre og er både mottakelig og villig til å gi konstruktiv kritikk. Jeg kan med hånd på hjerte si at det ikke går en uke uten at vi har faglige diskusjoner direkte knyttet til undervisningskvalitet, enten ved lunsjbordet eller i små grupper på kontoret.

Det er imidlertid viktig med kunnskap og erfaringsdeling som strekker seg lengre enn den lokale og uformelle praten, og jeg gjennom min karriere vært opptatt av å dele på større arenaer slik at kunnskapsdeling når bredere. Jeg har bidratt med kunnskap og erfaringsdeling i et bredt utvalg av ulike formater. Min pedagogiske CV (vedlegg x) vil gi en detaljert oversikt over alle formidlingsaktiviteter, har velger jeg å trekke ut eksempler på ulike settinger hvor kunnskap og erfaringsdeling har forekommet.

Foredrag og workshops

Leder organisering av en «ped-talk» og workshop med professor Eric Mazur 7. mars 2013, med fokus på Peer Instruction, som jeg selv hadde pilotert over en lengre periode. Alle høyskolens ansatte var invitert. Presenterer og holder senere workshop i Peer Instruction for Høyskolen i Sogn og Fjordane (2014). Presenterer og deler erfaringer om bruk av Lt-lab (utviklingsprosjekt tidligere beskrevet) på studiestartsamling (2020), og bruk av video for medstudentevaluering på FuNkon konferansen (2017) og høyskolens basiskompetansekurs (2018, 2022 og 2023). Foredragsholder på høyskolens interne miniseminarer og undervisningsformer i regi av Senter for pedagogisk utvikling (2020 og 2021).

Studiereiser, teknologi og pedagogiske konferanser

Deltar på studietur til USA sammen, men avdeling for PedTek, prorektor for utdanning og studentrepresentanter. Vi besøker Dartmouth, MIT og Harvard (2014). Deltar på fageiser og konferanser med læringsteknologi som AV-messen i Amsterdam (2013), Unleash-konferansen om streaming og opptak av forelesninger (2013, 2014), og utdanningskonferansen TCEA (2023)

Fag- og referansegrupper og komitéer

Jeg har fått lov til å dele min kunnskap og erfaringer som deltager i en rekke prosjekter på høyskolen, som blant annet har gått på valg og implementering av læringsplattform (2012, 2014 og 2018), «Forprosjekt Læringsteknologi» (2014), «Flex-prosjektet» (2017), utvikling av meritteringsprogram ved HK (2018), «digital tilstand» (2019), «delstrategi for utdanning 2020-2025» (2019), «Program for fleksible utdanningstilbud» (2020) og «Kartlegging av administrative oppgaver som løses av studieprogramledere» (2021). Jeg har også sittet i høyskolens klagenemnd i perioden 2022-2023.

Arbeid med studieplaner, samarbeidsprosjekter og utredningsarbeid

Studieplansarbeid

I perioden før 2011 hadde kun hat ansvar for mindre revideringer av emneplaner, det var først når jeg begynte på HK at jeg fikk ansvaret for nyutvikling av både studie- og emneplaner. På den tiden var vi ikke en akkreditert institusjon, så vi måtte søke NOKUT for godkjenning av alle studier. Kravet til dokumentasjon var omfattende, og et arbeid jeg ikke hadde så mye erfaring med. Det var en bratt læringskurve, men oppgaven med å utvikle studier og emner gjorde at ting falt raskere på plass, jeg følte jeg modnet raskt og helt andre refleksjoner og vurderinger ble gjort sett opp mot mine tidligere år.

I 2014 ledet jeg arbeidet med å utvikle en årsenhet i personlig trening. På denne tiden var PT-utdanningen dominert av private aktører som tilbød korte kurs med eller uten studiepoeng (SP). I utviklingsarbeidet til denne årsenheten var jeg spesielt opptatt av å utvikle en studieplan som skulle sikre studentene en relevant kompetanseprofil og knyttet kontakter med praksisfeltet (nærmere beskrevet senere i søknaden). Vi ble med denne årsenheten den første utdanningsaktøren som krevde 60 SP for en PT-utdannelse, noe som etter hvert befestet seg om et minimumskrav i sektoren. Studiet ble utviklet som en samlingsbasert hybrid mellom nett og sted. Dette var et nytt konsept ved høyskolen som krevde ekstra mye arbeid i utviklingsfasen, ettersom sted og nett hadde separate avdelinger for studieadministrasjon, eksamen, samt to separate læringsportaler. Studiet gjennomgikk en revisjon i 2018 basert på erfaringer og tilbakemeldinger fra bransjerådet om hvordan vi kunne gjøre studiet enda mer yrkesrelevant (Hiim 2013). Eksempelvis hadde PT-grupper og PT-duo vokst frem som produkter, og vi tilpasset dermed studiet for å øke arbeidslivsrelevansen. To emnekurs i ernæring (totalt 20 SP) ble tatt ut av programmet, men gjort tilgjengelig som etterutdanning. Et nytt emne i aktivitetslære (10 SP) ble utviklet, og emnekurset PT-rollen ble utvidet til 20 SP, blant annet for å inkludere en 3-ukers ekstern praksisperiode. Sammen med praksiskoordinator på høyskolen jobben vi frem gode praksisordninger for å sikre best mulig utbytte for alle parter. Det ble inngått avtaler om faste plasser både med aktører i treningssenterbransjen og med studentsamskipnaden i Oslo (SiO) som driver seks treningssentre i Oslo-området.

Treningssenterbransjen har endret seg radikalt gjennom sin levetid, fra å være nærmest utelukkende «fitness/kroppsbygger»-orientert til å være en sentral bidragsyter til folkehelsen. Treningssentrene ønsker i dag å være et sted hvor alle kan trene, uansett alder, nivå og ambisjoner. Det er også mer vanlig at treningssentre blir organisert som «helsehus» med tilbud om legetjenester, kiropraktikk, fysioterapi og kostrådgivning. Kompetansekravet til de som skal jobbe som trenere, har dermed økt betraktelig. Instruktørene må i dag ha kompetanse til å trene alle, uansett forutsetning og målsetting, noe som forutsetter gode evner til å kommunisere og jobbe tverrfaglig. Denne utviklingen i bransjen tydeliggjorde et nytt behov for et kompetanseløft, noe som medførte at jeg i 2019 begynte å utvikle et nytt

bachelorprogram som skulle erstatte årsenheten i PT. Bachelorprogrammet fikk navnet «trening og coaching» (BTC) (vedlegg 7). Vi ønsket å tilby en generell utdanning til de som ønsket å jobbe profesjonelt som trenere, uavhengig av arena. Studienavnet gjenspeiler de to fagsøylene som er viktigst for en trener: *Trening og coaching*. På den ene siden skal en trener ha en solid treningsfaglig kompetanse. Her lærer vi våre studenter hvordan man trener de ulike fysiske egenskapene som utholdenhet, styrke, hurtighet, balanse og bevegelighet. Samtidig jobber vi med at studentene skal kunne forstå og analysere hensiktsmessige bevegelser gjennom emner som funksjonell anatomi, bevegelseslære og biomekanikk. Men vel så viktig som gode treningsfaglig kompetanse er ferdigheter innen coaching-rollen. En god trener skal motivere og kommunisere med sine utøvere/kunder, og denne interaksjonen må tilpasses individuelt. Med denne totale kompetansen vil studentene kunne tilnærme seg hvilken som helst idrett og ha kompetanse til å tilpasse treningen til den idretten de ønsker å fordype seg i. Sammen med dyktige kollegaer og samarbeidspartnere i bransjen har vi utviklet et unikt studietilbud for fremtidens trenere. Studiet har imidlertid implementert mange av læringsverktøyene fra nettstudier med bl.a. innsendingsoppgaver med faglige veiledere, øvingsoppgaver og videoforelesninger som supplerer de stedlige. Videoforelesningene er ikke opptak av de stedlige forelesningene, men korte separate forelesninger av høy kvalitet som tar for seg de vanskeligste tematikkene.

I 2016 bestemte School of Health Sciences at det skulle utvikles en master i treningsvitenskap. I dette utviklingsarbeidet var jeg en av tre faglige bidragsyttere. Vårt hovedformål var å tilby en akademisk karrierestige til nåværende og tidligere bachelorstudenter på FAE og BTC. I tillegg ønsket vi at masteren skulle skille seg fra andre mastere i idrettsvitenskap, med hovedfokus på testing og trening av fysiske og motoriske ferdigheter. I emnekursene ble det lagt opp til praktisk ferdighetstrening i testlaboratoriene, og med både praktisk og teoretisk eksamen i emnene. Dette for at våre studenter skulle opparbeide seg ferdigheter og kunnskap til å bekle fremtidige jobber innenfor prestasjonsrettet trening innenfor topp- og breddeidrett, og etter bestilling fra Olympiatoppen og toppfotballsenteret. Studiet ble godkjent av NOKUT 2019, og masteren ble igangsatt høsten 2020. På denne masteren utviklet jeg to emnekurs på 7,5 emner hver.

Bransjeråd, programråd og periodisk programevaluering

Som studieprogramleder har jeg gjennomført flere runder med både bransjeråd og programråd. Våren 2022 ledet jeg også en dypere gjennomgang av studiekvaliteten for bachelor i trening og coaching i 2022 gjennom periodisk programevaluering (vedlegg 10). Refleksjoner fra bransjen, eksterne fagmiljø og studenter representert i disse komiteene brukte jeg aktivt i mitt arbeid både som studieprogramleder og emneansvarlig.

Bransjenærhet og praksisnærhet

Samarbeid med praksisfeltet

Mitt mål med bransjeinvolvering har vært å sikre at studieprogrammene er oppdaterte og relevante for arbeidsmarked. Dette er spesielt viktig i fagområder som raskt utvikler seg, som helse- og treningsbransjen. Gjennom samarbeid med bransjen har studie- og emneplaner blitt tilpasset de nyeste trender, teknologier og praksiser.

Den første målrettede samhandling jeg hadde med praksisfeltet var i juni 2014, under utvikling av studieprogrammet til årsenheten i personlig trening. Jeg tok kontakt med Atle Arntzen, produktsjef for personlig trening i SATS Norden, og vi hadde flere møter for å tilpasse læringsutbytter kompetansekravet i bransjen (vedlegg 11). Arntzen fikk jeg også senere inn som timeforeleser og emneansvarlig for emnet PT-rollen. I 2015 etablerte jeg kontakt med Anne Thidemann, som var bransjedirektør for Virke Aktiv Helse (tidligere Virke Trening). Virke Trening, med Thidemann i spissen, jobbet på den tiden aktivt med å få til et kompetanseløft for utdanning av personlig trenere. Samarbeidet med bransjen bidro til verdifulle innspill for å sikre at studieplanen og læringsutbyttet reflekterte den kompetansen som bransjen trengte. (vedlegg 12).

Samarbeidet med Virke Aktiv Helse, som startet i 2015 har vedvart helt frem til i dag. I januar 2022 tok Mee Eline Ericsson (ny bransjedirektør) initiativ til et fagforum, hvor det satt representanter fra både bransjen og utdanningsaktører. Jeg satt i fagforumet frem til jeg avsluttet min funksjon som studieprogramleder senere samme høst.

Jeg ønsker også å trekke frem et langt og godt samarbeid med antidoping Norge (ADNO). Dette samarbeidet ble opprettet i 2017 og vedvarer enda. Vårt samarbeid strekker seg nå over flere studieprogram, hvor studentene våre blir bevisstgjort om utfordringene knyttet til dopingproblematikken i helse- og treningsbransjen. Alle våre studenter gjennomgår sertifisering i antidopingarbeid. Det jobbes også for at vårt treningscenter skal få status som «Rent Senter».

Arbeidslivsrelevans

Det er ulike strategier og tiltak som kan gjøres for å øke arbeidslivsrelevansen. Av hensyn til omfang skal jeg begrense meg til å ta utgangspunkt i noen eksempler.

Innlemme praktiske eksempler:

Her vil jeg ta utgangspunktet i emnet VMS300 (vitenskapelig metode og statistikk), som jeg

er emneansvarlig for og underviser sammen med en kollega. For å gjøre dette emnet så praktisk og arbeidslivsrelevant som mulig samler studenter inn et lite datasett fra et miniforsøk. De får erfare litt av de metodiske utfordringene, samt at de får et datamateriale de har et eierskap til. Når vi går gjennom de ulike statistiske analysene, jobber hver student med sitt eget materiale.

Inviter gjesteforelesere:

Både som emneansvarlig og studieprogramleder har jeg vært opptatt av en god relevans til arbeidslivet. Som studieprogramleder for bachelor i trening og coaching var jeg spesielt opptatt av å ha god involvering fra fagpersoner som var aktiv i praksisfeltet. Involvering av gjesteforelesere har jeg brukt både som innslag og «krydder» i mine egne forelesningsrekker, men også eksterne som har undervist hele tema, og i noen tilfeller hatt ansvar for et helt emne. Selv om det i noen tilfeller kan være en større administrativ og organisatorisk innsats som må legges til grunn når man bruker eksterne, er tilføres av arbeidslivsrelevansen verdt det. Jeg har hvert år siden oppstart hentet inn tidligere studenter, som har kommet og fortalt om arbeidslivet og hvordan det har gått med dem. Som studieprogramleder har jeg også årlig invitert Karrieresenteret til en seanse, hvor de deler sine erfaringer og hva de kan tilby i overgangen til arbeidslivet. Det blir også gjennomført en LinkedIn workshop, slik at studenter kommer i gang med nettverksbygging. Under dette punktet kan det også nevnes at representanter fra ulike bransjeaktører inviteres til å fortelle om mulighet etter endt utdanning.

Bruk av nyheter/medier:

Både som student og i arbeidslivet må vi forholde oss til et overflod av informasjon, noe er relevant og korrekt, mye er ikke. Allerede i emnet TSU110, som er et førstesemesteremne, tar vi utgangspunkt i ulike nyhetssaker, podkaster, youtube videoer, blogger, etc, og diskuterer og reflekterer over hvordan vi som fagpersoner kan filtrere denne informasjonen. Dette er starten på en lang reise hvor målet er å utvikle kritisk tenkning.

Avslutning

Gjennom denne pedagogiske mappen har jeg beskrevet, reflektert og dokumentert hvordan jeg har arbeidet systematisk med egen pedagogisk utvikling med fokus på studentenes læring. I kombinasjon med støttebrev fra leder, pedagogiske CV samt andre relevante vedlegg, vurderer jeg dermed alle kriterier for besvart og oppfylt.

Vedlegg

1. Støttebrev fra instituttleder
2. Pedagogisk CV
3. Kursbevis Basiskompetanse HiOA
4. Attest Senter for læringsteknologi
5. Attest PedTek
6. Attest Nettstudier
7. CoE – rapport til høyskoleledelsen og styre
8. Studieplan Bachelor i trening og coaching
9. Søknad og tildelingsbrev – pedagogisk utviklingsprosjekt 2018
10. Søknad og tildelingsbrev – pedagogisk utviklingsprosjekt 2020
11. Attest bransjesamarbeid SATS
12. Attest bransjesamarbeid Virke Trening

Referanser

Aarlién, A.K., Saunes, B.K. & Egeland, J. (2013). Arbeidsminnetrening – Overføringseffekt til matematikk og leseferdigheter for barn med ADHD? *Spesialpedagogikk*, nr. 6, s. 40–54.

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.

Barr, R.B., Tagg, J., (1995). From Teaching to Learning — A New Paradigm For Undergraduate Education. *Change: The Magazine of Higher Learning* 27, 12-26.

Biggs, J. (1996). Constructive Alignment. "Higher Education" i oktober 1996.

Biggs, J. og Tang, C. (2011): *Teaching for Quality Learning at University*. Berkshire: Open University Press.

Crouch, C. og Mazur, E. (2001) Peer Instruction: Ten years of experience and results. *Am. J. Phys*, 69 (9)

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

Gagné, R. M. og 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)

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

Lave, J og Wenger, E. (2003). *Situert læring og andre tekster.* København: Hans Reitzels Forlag A/S

Maringe, Felix og Nevensha Sing (2014): Teaching large classes in an increasingly internationalizing higher education environment: pedagogical, quality and equity issues. *High Educ* 67, 761-782.

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. (2010). Læringsutbytte og mål (kap. 3 side 35-44). I: *Læringsutbytte.* T. S., Prøitz (red.). Universitetsforlaget, Oslo.

Solberg, M. og 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.

Schön, D.A. (2001). *Den reflekterende praktiker. Hvordan profesjonelle tenker når de arbeider.* Århus: Forlaget Kim

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.

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