

# Søknad om status som merittert underviser ved Høgskulen på Vestlandet. Pedagogisk mappe



**Tove Sandvoll Vee**

Førstelektor ved institutt for velferd og deltaking

Studieprogram bachelor i vernepleie. Høgskulen på Vestlandet

# INNHALDSFORTEGNELSE

<b>1.0 INNLEIING .....</b>	<b>3</b>
1.1 BAKGRUNN OG MIN VEG INN I UTDANNING .....	3
1.2 PERSPEKTIV PÅ LÆRING OG UNDERVISNINGSFILOSOFI .....	5
<b>2.0 FAGLEG OG PEDAGOGISK UTVIKLING OVER TID.....</b>	<b>6</b>
2.1.1 <i>Studentaktiv læring</i> .....	7
2.1.2 <i>Digital undervisning</i> .....	8
2.2 EKSEMPEL PÅ UTVIKLING AV EMNE OG EMNEANSVAR I EMNET HELSEFREMMING OG HELSEHJELP .....	9
2.3 UNDERVISNING I BEHANDLING AV SÅR OG UTVIKLING AV SÅRKURS .....	12
2.4 UNDERVISNING I KUNNSKAPSBASERT PRAKSIS VED BRUK AV METODEN OMVENDT KLASSEROM .....	13
2.4.1 <i>Korleis er undervisninga i kunnskapsbasert praksis organisert</i> .....	14
2.5 SKRIVING SOM LÆRINGSSTRATEGI .....	17
<b>3.0    UTDANNINGSLEIING OG SAMARBEID MED KOLLEGAER FOR Å UTVIKLE UNDERVISNING.....</b>	<b>19</b>
3.1 KORLEIS GJEKK VI FRAM FOR Å ETABLERE KOLLEGARETTLEIING? .....	20
3.2 ANDRE EKSEMPEL PÅ DELING AV ERFARING OG SAMARBEID MED LEIING OG KOLLEGAER .....	22
<b>4.0 OPPSUMMERING OG VEGEN VIDARE .....</b>	<b>24</b>
<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>25</b>

## 1.0 INNLEIING

I arbeidet med søknaden om å bli merittert underviser, tek eg utgangspunkt i kriteria Høgskulen på Vestlandet (HVL) har skissert for å bli merittert underviser: 1. vektlegge studentane sin læringsprosess i planlegging, gjennomføring og vurdering av studentane, 2. viser ei vitskapleg tilnærming til undervisning, og 3. har ei kollegial haldning og er ein aktiv pedagogisk bidragsytar med fokus på deling av erfaringar knytt til utdanningskvalitet. Den pedagogiske mappa er strukturert i tre hovuddelar: 1) bakgrunn, 2) perspektiv på læring og 3) utvikling av undervisning over tid. Vidare vil eg presentere konkrete døme på korleis eg har utvikla meg som undervisar, med særleg vekt på studentane sin læringsprosess i både planlegging, gjennomføring og i vurdering. I fleire av desse eksempla har eg jobba med kollegaer, studentar og andre, og det er difor naturleg å nemne det fleire stader i profileringsdokumentet. For å tydeleggjere kor i framstillinga eg refererer til dei forskjellige kriteria for merittert underviser ved HVL, har eg skreve inn kriterienummer i parentes under kvart kapittel i teksten. I undervisningspraksisen min er kriteria ofte vevd saman. Korleis eg har hatt ei systematisk, forskande og vitskapleg tilnærming til undervisningspraksis, vil komme til syne fortløpande i søknaden. Under overskrifta «Utdanningsleiing» vil eg hovudsakleg presentere korleis vi har jobba med å utvikle kollegarettleiing i lag med kollegaer, studentar og leiing. Til slutt kjem oppsummering og plan for vidare arbeid. Dokumentasjon på ulike merittar blir presentert fortløpande og i vedlegg.

### 1.1 BAKGRUNN OG MIN VEG INN I UTDANNING

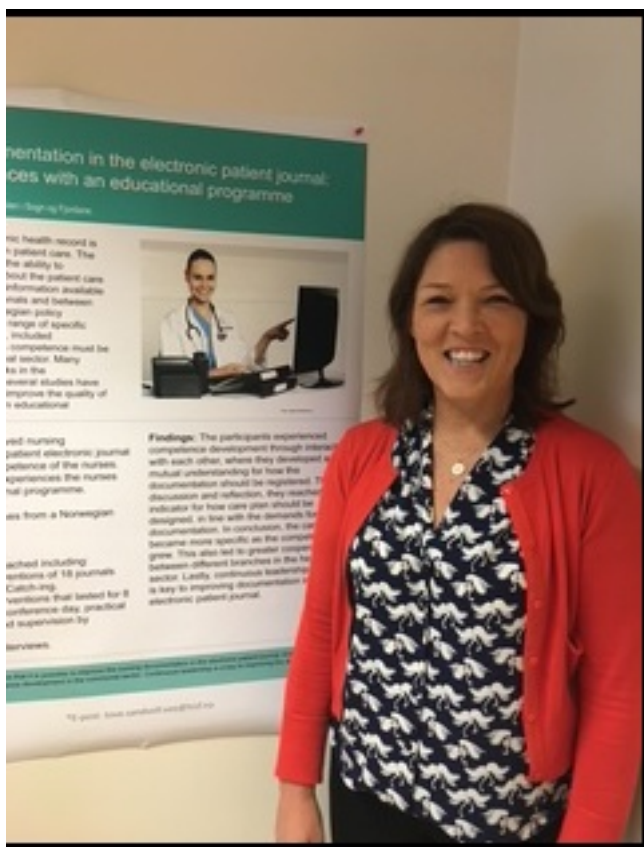
Eg byrja i 1996 som høgskulelærer ved avdeling for helsefag, bachelorutdanninga i sjukepleie ved Høgskulen i Sogn og Fjordane (HIFS). Oppgåvene mine var undervisning i helsefaglege emne, oppfølging av studentar i praksis og rettleiing. Min faglege bakgrunn for å undervisning er utdanning som sjukepleiar og fem års praksis på ulike sjukehusavdelingar.

I 2006 fullførte eg ei mastergrad i pedagogikk og tok seinare vidareutdanning i behandling av sår i England, fordi eg hadde ansvar for undervisning i behandling av sår og det mangla utdanning innan behandling av sår i Noreg. På denne tida var eg på lærarutveksling i England ved fem høve, der eg besøkte studentar i praksis og, hospiterte på avdelingar som utførte behandling av sår, og var gjesteforelesar. Eg deltok på konferanse med poster i Manchester,

var deltakar i eit Nordisk samarbeid og leia eitt år Nordplus prosjektet : « eldre si helse i eit nordisk perspektiv». Her i lag med kollegaer i Manchester kor vi skulle lære meir om studentaktive læringsformer.



På konferanse i Manchester med poster.



Hausten 2015 tok eg MOOC-kurset «Teaching Flipped» på Utah University i forbindelse med

at eg jobba for opprykk til førstelektor. Som deltakar i DIKU-prosjektet: «Kunnskapsbasert praksis på tvers og på nett» har eg fått bruk for kunnskapen om omvendt klasserom. Dette kjem eg nærmare tilbake til når eg presenterer konkret undervisningsopplegg i kunnskapsbasert praksis.

I denne pedagogiske mappa vil eg forsøke å få fram korleis mine pedagogiske kvalifikasjonar har utvikla seg over tid, med hovudvekt på dei siste åra. Noverande stilling er førstelektor på bachelorstudiet i vernepleie. Her underviser eg i kunnskapsbasert praksis, i ulike helsefaglege tema og har emneansvar. Eg rettleiar studentar på bachelor- og masternivå, og kollegaer som jobbar for opprykk til førstelektor. Etter 25 år i høgskolesektoren har eg tileigna meg brei utdanningsfagleg kompetanse både gjennom formell utdanning og erfaring med undervisning, rettleiing og forskning. I mine forskings- og utviklingsarbeid er både studenten sin læring, men også lærarens læring sentrale fokusområde.

I neste avsnitt beskriv eg mitt perspektiv på læring og utviklinga av mitt pedagogisk arbeid over tid. Eg tek føre meg tre eksempel. Det første eksempelet dreier seg om korleis eg har utvikla og organisert emnet Helsefremming og helsehjelp. Det andre eksempelet er frå undervisningsopplegg i det same emnet og dreier seg om undervisning i behandling av sår og utvikling av sårkurs som er utvikla i samarbeid med praksisfeltet. Etter det kjem eksempel frå undervisningsopplegg i kunnskapsbasert praksis (KBP). Til slutt kjem eit eksempel som dreiar seg om skiving som læringsstrategi og utvikling av mappevurdering.

## 1.2 PERSPEKTIV PÅ LÆRING OG UNDERVISNINGSFILOSOFI

### **(Kriterium 1.1, 2.1)**

«Alle læringsteorier går ut i frå at menneske kan skaffe seg kunnskap. Det som skil dei ulike teoriane frå hverandre, er forståelsen av hva kunnskap er, hvor kunnskapen kommer frå og hvordan menneske får kunnskap» (Lillejord et al., 2013 s.177). I psykologien blir læring definert som ei relativt varig endring i oppleving og åtferd basert på tidlegare erfaring (Illeris,

2000). Definisjonen ser eg som relevant for utdanning av kandidatar som skal gjennom ei utdanning som fører til eit profesjonsyrke.

Eg er inspirert av et sosiokulturelt syn på læring, som er kjenneteikna ved at ein ser læring som eit resultat av ein dynamisk interaksjon i samspel mellom individ og omgjevnader. Det betyr ikkje at eg ute lukker at læring også skjer på andre måtar. Her støttar eg med til Dysthe (2001) som hevdar at inndeling i ulike læringsteorier som behaviorisme, kognitivismen og sosiokulturell læringsteori er ei forenkling, og at alle høyrer med om ein skal forstå læring. Lave og Wenger påpeikar eit anna viktig aspekt ved læring som eg samd. Dei hevdar at læring er til sjuande og sist ei strevsam og tidkrevjande og situert prosess som er djupt forankra i sosiale samanhengar (Lave & Wenger, 1991).

Denne forståinga har prega min undervisningspraksis, der eg legg til rette for aktivitetar og prosessar som fremjar dialog, refleksjon og samarbeid i møte med både studentar og kollegaer.

I neste kapittel presenterer eg døme på korleis eg har utvikla meg som underviser.

## 2.0 FAGLEG OG PEDAGOGISK UTVIKLING OVER TID

(Kriterium 1.1, 2.1, 2.2, 3.2)

Eg har brei erfaring med fagleg og pedagogisk formidling på ulike arenaer, for eksempel forelesningar, problembasert læring, studieplanarbeid, omvendt klasserom, kurs for kontaktsjuepleiarar, rettleiing, presentasjonar for kollegaer på samlingar for fagseksjonen og innlegg på konferansar. Eg rettleiar kollegaer i førstelektorløp, og har delteke i komité for å vurdere opprykk til førstelektor.

Eg er oppteken av å leggja til rette for både for studentaktive undervisning og vurderingsformer kor studentar og lærarar jobbar saman. Kontinuerleg refleksjon er sentral for utviklinga av min undervisning. Å kunne sjå tilbake, være spørjande, kritisk og kunne vurdere eigen praksis har vore viktig sidan eg starta å undervise. I mi utvikling er det viktig å sjå meg sjølv og min undervisning gjennom eit meta-perspektiv ved å ta i bruk undervisningens kva, korleis og kvifor i min refleksjonsprosess. Her er eg inspirert både gjennom perspektiva frå Biggs & Tang (2022) og Hattie (2009). Biggs (1996) sin modell om «constructive alignment»,

som handlar om å skapa passeleg samanheng mellom læringsmål, aktivitetane studentane blir involvert i og til slutt måten vurdering blir gjennomført på, har vore eit viktig utgangspunkt i mitt arbeid som emneansvarleg. I tillegg har erfaringar og tilbakemeldingar eg har fått frå studentar og kollegaer spela ei rolle i korleis eg har utvikla meg som underviser. Ut i frå tilbakemeldingar eg får utviklar eg det som fungerer og justerer og går vekk frå det som ikkje fungerer.

### 2.1.1 STUDENTAKTIV LÆRING

Eg har sidan eg byrja som lærar vore oppteken av studentaktiv læring. Student aktiv læring kan definerast som undervisningsmetodar som engasjerer studentane på ulike måtar i læringsprosessen. Studentane er aktive deltakarar som utfører ulike meningsfulle aktivitetar kor dei må tenke på kva dei gjer (Prince, 2004).

Tradisjonell forelesning blir både kritisert for å bli brukt for mykje og i eksisterande studiar for å fungere bergrensande på studentane si læring fordi den fort kan være passiviserande (Damşa et al., 2015). I Meld. St. 16 Kultur for kvalitet i høgere utdanning vert det etterlyst at ein i større grad tek i bruk undervisningsformer kor studentane har ei aktiv rolle, og at ein tek i bruk digitale hjelpemiddel og ny teknologi der det er hensiktsmessig og mogleg (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 53).

Eg brukar i dag mindre forelesing i klasserommet enn eg gjorde tidlegare. I starten då eg byrja å undervise var eg nok for mykje oppteken av kva eg skulle gjera, og i dag vil eg sei eg er meir oppteken av kva studentane skal gjera. I eksempel 2.4 vil eg syne korleis det kjem til uttrykk i min praksis i dag.

Då eg byrja å undervisa, nytta eg PowerPoint presentasjonar som ofte var for omfattande. Eg forsøkte å få til dialog med studentane undervegs, og nokre gonger lukkast eg, men eg kjente ofte på at det vart for mye einvegs dialog. Eg starta alltid forelesninga med å presentere læringsutbyttet og kva eg skulle ta opp. Deretter gjekk eg vidare med å kartlegge kva studenten visste om dette temaet frå før og summerte gjerne det på tavla. Dette fungerte fint og gav en fin start på møtet med studentane, fordi det vart ein dialog i starten på undervisninga. Eg har vore oppteken av å skapa eit trygt læringsmiljø ved å oppmuntra studentane til å stilla spørsmål, ved å vise at eg tek meg tid til pausar kor dei kan spørje og forsikrar meg om at dei får svar på det dei lurar på. Eg har god erfaring med å stoppe opp å

legge inn ulike aktivitetar i undervisninga. For å få til meir aktivitet og djupare forståing av komplekst fagstoff, implementerte eg Feymanns metode i undervisninga i anatomi og fysiologi. Metoden går ut på at studentane skal forklare det dei nettopp har lært til ein medstudent, på ein så enkel som mogleg måte som du ville forklart for eit born. Dette oppmuntrar til aktiv lytting, refleksjon og identifisering av eventuelle hol i forståinga. Ein får såleis eit utgangspunkt til å ha dialog med studentane om det som trengs ei ytterlegare forklaring. Studentane gav positive tilbakemeldingar på metoden.

Involvering av studentane i forelesninga kan gjerast på mange ulike vis. Her har eg henta inspirasjon frå Harvard Activity database <https://ablconnect.harvard.edu/activity-types>, eg vart introdusert for då eg tok MOOC i omvendt undervisning. Eg har prøvd ut ulike aktivitetar i undervisning, som blant annet Pair and share, som likner Feymanns metode, og Quick Write kor ein ber studentane om kort å reformulere det som er gått gjennom og på den måten kan de sjekke ut kva de har forstått. Då får ein eit fint utgangspunkt for dialog med studentane om kva som eventuelt må forklarast meir og kva dei må lese meir på sjølve.

Til trass for at eg i dag i større grad brukar varierte læringsformer som seminar, gruppearbeid o.l, brukar eg framleis forelesing som metode. Forelesing fungerer godt ved undervisning av store studentgrupper og presentasjon av nytt stoff. Studenten kan stilla spørsmål, luften egne idear, diskutere med medstudentar og reflektere over faginnholdet og over si eiga forståing saman med lærer. Men interaksjonen kan som sagt være utfordrande å få til, og mange studentar våger seg gjerne ikkje frampå med spørsmål. Her har eg erfart at digitale responssystemer som for eksempel Mentimeter og Padlet bidra til at alle studenten blir engasjert ved at de kan skrive egne kommentarar, svar og spørsmål fritt.

### 2.1.2 DIGITAL UNDERVISNING

I digital undervisning kan det være det særleg utfordrande i å aktivisere studentane. I 2022 gjennomførte eg og to andre en scoping review med tittelen: Zoom fatigue under covid-pandemien: Hva innebærer fenomenet, og hvordan kan det forebygges? Våre funn viser at studentar opplever at det er vanskelegare å lære i Zoom-forelesningar fordi digital undervisning kan føra til kjensle av å verta utmatta, sliten og stressa (Vee et al., 2022). Årsaka til at Zoom fatigue oppstår kanforklarast i utfordringar knytt til teknologien, kognitiv belastning og oppleving av sosial distansering. Moglege tiltak for å redusere fenomenet kan være å korte ned på forelesninga, ha hyppigare pausar og gjennomføre undervisning med omvendt klasserom,

kasusundervisning, og studentaktivitet i break out rooms kan gi mindre oppleving av utmatting (Vee et al., 2022). I artikkelen beskriver vi eit konkret eksempel eg har testa ut : Først gje ei kort introduksjons forelesning som kan takast opp på video, som studentane kan sjå på nytt seinare. I etterkant gje rom for å stille spørsmål i 10 minuttar, før en fordeler studentane i grupper kor dei jobbar med oppgåver i breakout rooms i 30 min kor lærer kommer på besøk i romma. For så til slutt å samle studentane kor dei legg fram det dei har jobba med. Metoden skapar aktivitet og samhandling mellom lærarane og studentar i digital undervisning.

Eit anna grep eg brukar mykje er å utforme kasus eller problemstillingar som er relevante for praksis og yrket studenten skal ut i som eit utgangspunkt for undervisning enten den er digital eller fysisk. Eg har erfart at det skaper motivasjon og engasjement, det er lettare å få dei aktive når dei ser relevans for framtidig arbeidsliv.

Når ein skal planlegge undervisning er det i tillegg til å ta utgangspunkt i læringsutbytta viktig å reflektere over kva som er god undervisning? Emnet Helsefremming og helsehjelp eg har ansvar for er utvikla i tråd med tenkinga til Biggs (1996) om «constructive alignments». Eg har forsøkt å leggja til rette for læringsaktivitetar og vurderingsmetodar som er designa for å møte læringsutbytta. Akronymet SMART som står for: Struktur, Meistring, Aktivitet, Relasjon og Transformasjon kan dannar i tillegg eit godt utgangspunkt for å tilrettelegging for god studiekvalitet i emne (Damsgaard, 2019). Med inspirera sjon frå både Biggs (1996) og Damsgård ( 2019) vil eg syne korleis eg har utvikla emnet Helsefremming og helsehjelp.

## 2.2 EKSEMPEL PÅ UTVIKLING AV EMNE OG EMNEANSVAR I EMNET HELSEFREMMING OG HELSEHJELP

**(Kriterium 1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 3,1,3.3)**

Emnet inneheld ein kombinasjon av læringsutbyttet knytt til kunnskap og ferdigheit og varar i ni veker. Læringsaktivitetane er planlagt ut i frå læringsutbytta i emnet som til dømes når det er ferdigheit som skal lærast, så må læringsaktiviteten inkludera øving i ferdigheitene. Emnet er organisert med ein tydeleg struktur med ulike tema i kvar veke som er kopla til læringsutbytta. For kvart tema er det utarbeida case i lag med andre faglærarane. Casa liknar situasjonar dei vil møte i praksis dei skal ut i etter emnet og i framtidig yrke. Det blir gitt korte introduksjonar

førelsesning til nytt stoff og demonstrasjon av helsefaglege prosedyrar som er relevant for dei ulike case. Etterpå går studentane på øvingspost i grupper kor dei får arbeide med både ferdigheitar og kunnskap knytt til det som er gått gjennom. Læresituasjonen er organisert slik at dei vil oppleve meistring fordi dei får jamleg tilbakemelding frå medstudentar og lærar.

Første dag i emnet får dei utdelt eksamen som er ein praktisk teoretisk eksamen med sju ulike case dei vil møte i dei kommande vekene og som dei slutt munnar ut i ein eksamen der dei trekk ein av oppgåve dei har jobba med. Vurderingsforma er laga med tanke på å vera læringsfremjande og motivere studentane til jamn jobbing ved å lese pensum, og tileigne seg kunnskap og ferdigheiter. Dei veit frå første dag i emnet kva dei vil bli vurdert på. Her støttar eg meg til Lave og Wenger (1991) som skriv at læring er til sjuande og sist ein strevsam og tidkrevjande og situert prosess som er forankra i sosiale samanhengar. Aktivitetane i både klasserommet og på øvingsposten er organisert slik at det fremjar relasjon via dialog og samarbeid fordi studentane jobbar saman i grupper der dei støttar kvarandre. Lærar deltek saman med studentane i det faglege læringsfellesskapet (sjå nærmare utdjuping i eksempla om undervisning i behandling av sår og i kunnskapsbasert praksis som er eksempel frå emnet). Gjennom arbeidet med emnet, utviklar studentane seg både gjennom at dei tileignar seg ny kunnskap og ferdigheitar i samarbeid med medstudentar. Det skjer ein transformasjon kor studentane får utvikle seg som fagpersonar fordi det er lagt til rette for aktivitetar og handlingar dei vil ha behov for i framtidig yrke. Det er forutsigbart kva dei skal lære allereie frå starten i emnet og dei får tilbakemelding og anerkjenning jamt og trutt på vegen mot det som skal vera oppnådde læringsutbytte.

Emnet VPL 210 Helsehjelp og helsefremming er godt evaluert av studentane. Gjennom kontinuerleg klasse møte og skriftleg individuell evaluering med studentane er emnet utvikla og justert for å skape størst mogleg samanheng mellom læringsutbytte, aktivitetar og undervisning (sjå vedlegg 1: evaluering av emne VPL 210 Helsehjelp og helsefremming).

Eg er inspirert av Biggs og Tang sine perspektiv som skriv at det ikkje finns noko som kan kallast den beste undervisningsmetoden Biggs og Tang (2022). Ein er gjerne for opptatt av kva ein sjølv skal gjera, noko eg kjenner meg godt igjen i frå tidleg karriere. Biggs og Tang (2022) meiner vi i mykje større grad bør retta merksemda over mot kva studentane skal gjere. Studentane må oppmuntrast til å bygge vidare på det de allereie kan, og undervisningsmetodar bør ha kjenneteikn som handlar om at studentane blir oppmuntra til å regulere og reflektere over egen læring. Hattie seier det på denne måten:

«... the remarkable feature of the evidence is that the biggest. Effects on students learning occur when teachers become learners of their own teaching, and when students become their own teachers. When students become their own teachers, they exhibit the self-regulatory attributes that seem most desirable for learners (self-monitoring, self-evaluation, self-assessment, self-teaching) » (Hattie, 2009, s. 271)

Eg vil vise eksempel på korleis ein kan planlegge og gjennomføre undervisning med utgangspunkt i perspektiva fra Biggs og Tang (2011) og Hattie (2009), i neste kapittel kor eg presenterer eksempelet omvendt undervisning i kunnskapsbasert praksis. Perspektiva kan også inkludera i vurderingsformer som for eksempel formativ vurdering. Formativ vurdering kjenneteiknast av systematisk tilbakemelding til studentane som har en fundamental samarbeidande form og oppstår mellom studentane og lærer kor det primære formålet er å involvere studentane i deira eiga refleksjon, og i diskusjonar om vurderingskriterier. Carless (2016) forklarar feedback slik: «Feedback involves dialogic processes whereby learners make sense of information from various sources and use it to enhance their work or learning strategies» (Carless, 2016, s. 1). Studentane involverast meir aktivt inn i utviklinga av vurderingsforma og/eller i vurdering av både seg sjølv og medstudentar. Det går ofte for lang tid mellom utførselen av oppgåvene til studenten får tilbakemelding. Det er under sjølve utførselen og når studentane jobbar med ulike oppgåver at studenten gjerne har spørsmål og har behov for tilbakemelding og støtte i gjennomføringa (Steel, 2007; Zacks & Hen, 2018).

Våren 2023 tok eg eit kurs i høgskulepedagogikk kurs for å planlegge et framtidig aksjonsforsknings prosjekt om formativ vurdering. I lag med to kollegaer starta vi et arbeid med ein scoping review: Approaches for dialogic formative feedback and their outcomes in higher education: a scoping review. Protokollen på studien ble publisert I OSF januar 2024 (vedlegg: 2). Reviewen er under arbeid samtidig som vi prøver ut formativ vurdering. Korleis vi konkret prøver det ut syner eg under eksempelet med undervisning i kunnskapsbasert praksis.

Vurderingsgrunnlag:

1. Zoom fatigue under covid-pandemien: Hva innebærer fenomenet, og hvordan kan det forebygges: [\(vedlegg 3\)](#)
2. Praktisk teoretisk eksamen i VPL 210 Helsehjelp og helsefremming (vedlegg: 4)
3. Evaluering av emnet VPL 210 Helsehjelp og helsefremming (vedlegg: 1)

## 2.3 UNDERVISNING I BEHANDLING AV SÅR OG UTVIKLING AV SÅRKURS

**(1.1,1.2,2.1,2.2,2.3, 2.4, 3.2, 3.3)**

Gjennom utdanning og kurs i Storbritannia vart eg inspirert til å utvikle kurs i sårbehandling med utgangspunkt i korleis universitet og hudavdelingane samarbeida for å utvikla kurs for helsepersonell. Kursa tok utgangspunkt i case frå praksis og var basert problembasert læring (PBL). Med utgangspunkt i deira framgangsmåte tok eg initiativ til å utvikle liknande kurs i lag med lege og sjukepleiarar på hudavdelingane i Sogn og Fjordane. I lag med hudavdelinga ved Helse Førde utvikla vi sårkurs som vart tilbydd via kursavdelinga til Høgskulen i Sogn og Fjordane. Kursa vart planlagde med tanke på å stimulere til samarbeid og aktivitetar, der deltakarane kunne utveksla erfaringsbasert kunnskap ved å løyse case som likna situasjonar dei møtte i sitt eige arbeid. Eit eksempel på aktivitetar vi organiserte var å presentere eit case med eit bilde av sår. Her fekk dei moglegheit til å bruke kunnskapen dei nyleg var presentert og diskutere saman med andre korleis ein kunne gi best mogleg behandling. Dette er i tråd med sosiokulturell tenking og ei forståing av at læring skjer i det sosiale samspelet mellom menneske, fordi ein har ulike erfaringar og til saman kan ein utvikle ny kunnskap i fellesskap (Lave, 2003; Vygotskij, 1978). Samhandling og samarbeid mellom menneske er viktige faktorar for utvikling av ny kunnskap. Erfaringane frå kursa gav utgangspunkt for undervisning til studentane på bachelorstudiet.

Studentane får først ei kort undervisning i klasserommet med undervisning i generell sårbehandling og blir presentert for autentiske kasus med bilete av reelle sår. Dei ser video og har produsert som demonstrerer praktisk gjennomføring av sårbehandlinga før dei møtes i grupper på simuleringsarena. Med utgangspunkt i case rettleier eg gruppene undervegs, og fasiliterer diskusjonar og refleksjonar på øvingspost for å trene på praktiske ferdigheitar. Samværet med studentane på øvingspost gir god moglegheit til å være tett på studentane. Aktiviteten fremjar dialog og deltaking og det gir studentane moglegheit til å være aktiv deltakar i eigen læring og ikkje berre ein passiv mottakar av kunnskap. Det er i tråd med sosiokulturelt perspektiv på læring som legg vekt på at læring fordrar dialog og samhandling (Biggs et al., 2022). Læresituasjonen på simuleringsarenaen opnar for moglegheit for dialog kor alle partar kan stille spørsmål. Vi kan vi stille spørsmål til studentane og få dei til å grunngi handlingar og såleis få innblikk i kva dei har forstått. Dei kan spørje om det dei lurer på og få

rask tilbakemelding på arbeidet dei gjer. Det kan føre til oppleving av meistring og å lukkast med arbeidet når ein skal lære seg noko nytt. Læresituasjonen gir god moglegheit for tilbakemelding medan dei er i læresituasjonen noko som kan virke motiverande fordi dei får stadfesting på at dei meistrar og hjelp og støtte på å utvikle seg.

Under tilsetjinga på sjukepleiarhøgskulen og samarbeida eg med hudavdelinga i Helse Førde og hospiterte på hudavdelingar på lærarutveksling i Storbritannia og i Danmark. Samarbeidet gjorde det mogleg å oppdatera praktiske ferdigheitar i sårbehandling. Å oppdatere min eigen kunnskap har vore viktig for å gi god undervisning til studentane på bachelorutdanninga. Eg underviser i dag i sårbehandling for vernepleiarstudentane, og i forbindelse med tilbakemelding frå studentane utvikla ein video til bruk i undervisning etter ønske frå studentane: <https://www.youtube.com/watch?v=9nWPfGmf1XU>

Eg gjennomfører regelmessig både skriftleg og munnleg tilbakemelding på mi undervisning. Nyleg har eg gjennomført ei anonym skriftleg evaluering på ei undervisning eg hadde på tre timar i klasserommet om behandling av sår. Det var 36 av 38 studentar som svarte, tilbakemeldingane eg fekk var bra eller for det meste svært bra på totalvurderinga av opplegget. Studentane gir meg tilbakemelding på at eg er flink å engasjere, gjev rom for spørsmål og har tydleg og god formidling.

I fleire år samarbeida eg med Høgskulen i Stord Haugesund og jobba i fleire år som sensor for dei på deira vidareutdanning i sårbehandling. I lag med Arne Langøen ved HVL skreiv eg artikkelen: «Fører systematiske tiltak for å fremme sårbunnsopptimalisering, ødemkontroll og behandling av underernæring til bedret heling av sår?» Me utgangspunkt i data frå eksamensoppgåver til studentane som tok vidareutdanning i sår behandling fekk vi publisert fagartikkelen i tidsskriftet Sår: <https://bibliotek.kk.dk/ting/object/870971-tsart%3A34655650>

## 2.4 UNDERVISNING I KUNNSKAPSBASERT PRAKSIS VED BRUK AV METODEN OMVENDT KLASSEROM

**(1.1,1.2,2.1,2.2,2.3, 2.4, 3.1, 3.2, 3.3)**

Frå 2018 har eg hatt ansvar for undervisning i Kunnskapsbasert praksis (KBP) som er ein tenkearbeidsmåte for å halde seg fagleg oppdatert og utvikle praksis i helse- og omsorgstenestene. Eg har delteke i DIKU-prosjektet kunnskapsbasert praksis på tvers og på nett som er ein vidareutvikling av undervisningsopplegget i KBP.

Som eit ledd i arbeidet med å innføre undervisning i KBP i HVL ble det hausten 2017 etablert ei tverrfagleg arbeidsgruppe for å utarbeide læringsutbytte og planlegge innhaldet i undervisninga i KBP kor eg deltok. Det vart utvikla et digitalt læreverk som skulle brukast i alle helse- og -profesjonsutdanningane ved Høgskolen på Vestlandet basert på metoden omvendt klasserom. Omvendt klasserom inneberer at studentane førebur seg før forelesninga for å frigjere lærarressursar til studentkontakt og diskusjon (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 52). Moglegheitene for omvendt klasserom har auka i takt med moglegheitene for å lage digitale ressursar til studentane, som for eksempel tekst, oppgåver, videoopptak, skjermforelesingar og podkastar. Resultatet frå systematisk oversikter på omvendt klasserom har vist at studentar lærer meir ved bruk av denne tilnærminga (Akçayır & Akçayır, 2018; Van Alten et al., 2019). Å legge til rette for at studentane kan jobbe saman var også sentralt i utforminga av opplegget. Samarbeidslæring inneberer studentaktivitet der studentar jobbar saman om et felles mål – og har vist seg å fremme læring betre enn individuelt studentarbeid (Prince, 2004).

#### 2.4.1 KORLEIS ER UNDERVISNINGA I KUNNSKAPSBASERT PRAKSIS ORGANISERT

KBP på tvers er eit digitalt læreverk som inneheld ulike moduler studenten anvende gjennom hele studiet. Modulane som vart utvikla består av digitale ressursar som tekster, filmar, podkastar, oppgåver og quizzar. Prosjektet retta seg mot prioriteringsområdet aktiv læring med bruk av omvendt klasserom og samarbeidslæring. Aktivitet og engasjement i læringsprosessen er kjernen i studentaktiv læring. I klasserommet blir studentane introdusert for interaktiv læring, i motsetning til å være passive mottakar (Prince, 2004).

Først gir vi studentane ein time forklaring på metoden omvendt klasserom og introduserer det digitale læreverket.

Opplegget organiserast slik:

1) Introduksjon til temaet

Sjølvsstudie: Studentane forbereder seg til undervisning ved bruk av digitale ressursar som organiserast i en strukturert modul i Canvas, publisert minst ei veke før undervisningen. Det vert sett av tid på timeplanen kor det kjem frem kva studentane skal gjere med lenke til de aktuelle videoar og tekst dei skal lese før dei kjem til klassen.

Kunngjering i Canvas om korleis dei skal førebu seg :

## Om undervisning i kunnskapsbaserte faglige retningslinjer, veiledere og prosedyrer <sup>▲</sup>

4. november skal me ha undervisning om kunnskapsbasert praksis, og då særleg om kunnskapsbaserte faglige retningslinjer, veiledere og prosedyrer.

Møt førebudde til denne dagen - de må rekne med ca 2 timar til førebuing heime før de kjem til undervisning!

Det vert veldig mykje lettare for dykk å levere arbeidskravet om de kjem førebudde til denne økta!

Det finst ein del digitale ressursar knytt til temaet KBP. De må inn i emnet KBP på tvers og gjere dykk kjende her <https://hvl.instructure.com/courses/27028>. Gå inn i desse modulene i KBP:

Refleksjon

Spørsmålsformulering

Litteratursøk

- kunnskapspyramiden
- nivåene i kunnskapspyramiden
- profesjonsspesifikke eksempler på søk etter retningslinjer

Eit godt alternativ til denne Canvasmodulen er Helsebiblioteket sin [Kunnskapsbasertpraksis.no](#). Dette er ein enkel, informativ og interaktiv ressurs som tek dykk gjennom KBP steg for seg. Bruk gjerne tid på den.

De skal jobbe med å kritisk vurdere ei retningslinje. De skal difor gjere dykk kjende i [Nasjonal retningslinje for forebygging og behandling av underernæring](#).

Gå i tillegg gjennom modulen:

Kritisk vurdering

- generelle prinsipp for kritisk vurdering av forskningsbasert kunnskap
- profesjonsspesifikke eksempler på kritisk vurdering av kapittel i oppslagsverk
- sjekklister for retningslinjer

Med bakgrunn i det de har tilegna dykk av kunnskap gjennom førebuing i modulene, undervisninga på skulen så skal de starte med å arbeide med arbeidskravet i grupper på tre. Det er då ein viktig føresetnad at de har brukt tid på førebuing.

Helsing Tove og Janette.

Studentane møter til undervisning der eg startar med å kartlegge kva dei har fått med seg enten på tavle eller ved quiz som ligger i Canvas.

Her er føremålet å få fram kva studenten har forstått og kva dei synes er vanskeleg. Vi har dialog om kva dei ikkje har forstått og kva dei må jobbe vidare med. Eg har ein kort presentasjon

om kunnskapspyramiden og bruk av kunnskapsbaserte retningslinjer for helsefaglege problemstillingar. Det er på forhånd utarbeida ei kasus oppgåve dei skal løyse som gruppe der de må anvende kunnskap de har tilegnet seg gjennom forarbeidet og i arbeidet på skulen. Kasus er laga med utgangspunkt i problemstillingar de vil møte i framtidig praksis og arbeid.

## 2) Gruppebasert problemløysing

Gruppene får utdelt oppgåvene der dei skal velje to relevante problemstillingar knytt til et tema dei nettopp har blitt introdusert for, som krev at dei avvender kunnskap frå ulike nivå i kunnskapspyramiden. Oppgåva vert gjennomgått i plenum og kriteria for kva som er eit godt svar blir diskutert i sammen med studentane i tråd med Carless (2006) sin beskriving av formativ vurdering. Studenten startar med oppgåva på skolen i en økt som varer i tre timar, to lærarar går rundt og har dialog med gruppene og legg opp til formativ tilbakemelding. Her får vi god moglegheit til å undersøke kva dei har forstått av undervisninga. Når studentane stiller spørsmål, er ikkje vår rolle å gje fasitsvar. Vår rolle er å være rettleiar og la spørsmålet gå vidare til heile gruppa og forsøke å få engasjert dei. Vanlegvis har nokon idear til korleis vi kan løyse det, og som dannar utgangspunkt for diskusjon og refleksjon. Ofte kjem studentane med gode innspel og av og til er dessa innspela egna for plenumsdiskusjon med heile klassen. Både Biggs og Vygotsky er opptekne av at læring skjer i samhandling, og me lærer når me endrar vår oppfatning (Biggs, 1996; Vygotskij, 1978). Opplegget er designa for formativ vurdering fordi det gir lærar moglegheit til finne ut kor studentane er i læreprosessen og hjelpe dei til å komme vidare. Det er når studentane er i arbeidsprosessen ein lettare kan få til samtaler, refleksjon og gi konstruktiv tilbakemelding. Studentane jobbar vidare i to dagar med oppgåva si og vi opprettar diskusjonsforum i Canvas kor dei kan stille spørsmål. Vi opplever stor pågang i diskusjonsforumet og at studentane jobbar intens og godt med oppgåva rett etter gjennomført undervisning. Oppgåva leverast inn etter fire dagar, noko som fordrar hard jobbing som er aktiv, sosial og intens i tråd med Lave & Wenger, som påpeika at læring til sjuande og sist er ein strevsam og tidkrevjande prosess som er djupt forankra i sosial samanhengar (Lave & Wenger, 1991)

Studentane har evaluert opplegget godt. Dei seier at å jobbe i gruppe med oppgåva rett etter undervisning, samt å få tilbakemelding medan dei er i prosessen har vore bra. Studentane får tilbakemeldingar på oppgåva ut ifrå kriteria de ble gjort kjent med i oppstarten av oppgåva. Vi erfarer at oppgåvene vi får inn har høgre kvalitet og færre grupper må levere inn på nytt for å få godkjent etter at vi gjekk over til formativ vurdering der studentane får tilbakemelding

undervegs i prosessen. Det er i tråd med Carless som argumenterer for at vi bør innføre ei meir læringsfokuserert form for tilbakemelding, kor vi oppmuntrar studentane til å bli meir aktive deltakarar i sin eiga tilbakemelding (Carless, 2006). I kunnskapsbasert praksis har vi endra vurderingsform og gått over til ei meir dialogisk form for tilbakemelding der vi trekk studentane med i vurderinga av eige arbeid. Vi har og kontinuerleg vidareutvikla og justert undervisninga ut i frå tilbakemeldingar både frå studentane og kollegaer. Eg har hatt kollegaretleiing ved tre høve knytt til undervisningsopplegg i kunnskapsbasert praksis som har gitt viktige innspel. Studentane har gjeve tilbakemelding på at det har vore for omfattande undervisning på ein dag og eg har i lag med kollegaer jobba med å forenkla og korta ned undervisninga. Dei siste fem åra eg har undervist i kunnskapsbasert praksis synes eg vi no har fått eit opplegg som studentane er veldig fornøgd med og som dei gir god tilbakemelding på. Vi forsøker å heile tid bruke case frå praksis for å syne nytteverdien og få fram relevans for framtidig arbeid.

Dokumentasjon:

1. Utvikling av video saman med ein kollega til bruk i undervisning i modulen kritisk vurdering som er ein del av undervisningsopplegget i KBP:
2. Eksempel på eigen kollegaretleiing for å utvikle undervisninga i kunnskapsbasert praksis (vedlegg: 5)
3. Eksempel på oppgåve eg har utvikla i kunnskapsbasert praksis (vedlegg: 6)

## 2.5 SKRIVING SOM LÆRINGSSTRATEGI

**(1.1,1.2,2.1,2.2,2.3, 2.4, 3.2)**

I masteroppgåva mi i pedagogikk i 2006 undersøkte eg korleis sjukepleiarstudentar erfarte skriving som læringsstrategi. Data vart samla inn ved hjelp av to fokusgruppe-intervju blant sjukepleiarstudentar i siste året av utdanninga. Funna peika på at studentane lærte av oppgåver som gav dei høve å integrere teori og praksis og at skriving er ein nyttig strategi for å læra, fordi oppgåver jamt fordelt i studiet fører til at dei må lese, skrive og tenkje. Sosiokulturell teori trekk fram aspektet at læring er meditert ved reiskapane eller verktøya vi har tilgang til, i tillegg er språket sentralt for læring i det sosiokulturelle perspektivet (Dysthe, 2001). «Mediering» kan

forklarast som all typar støtte eller bidrag som er til hjelp i læringsprosessen, anten det er personar eller reiskapar i vid forstand. Ein av dei viktigaste medierande reiskapane er språket. Å nytte skriving som metode for å lære baserer seg på ei slik tenking.

Studentane gav uttrykk for at det ein-sidede fokuset på innlevering av oppgåver vi i for stor grad hadde lagt opp til, gjorde at det vart mindre tid til å lese mindre på anna litteratur som ikkje var direkte knytt til oppgåvene dei skulle levera inn. I etterkant av dette arbeidet publiserte eg i 2008 ein fagfelleurdert artikkel i tidsskriftet Sykepleien Forskning. I same perioden laga eg eit undervisningsopplegg for studentane der eg gjekk gjennom innhaldet i kvalitetsreforma, litt om ulike perspektiv på læring og korleis vi la opp til ulike læringsaktivitetar for å fremja læring hjå studentane. I tillegg hadde eg ei innføring for studentane om mappevurdering. Undervisningsopplegget var dialogprega, der føremålet var å få studentane til å reflektere over korleis dei lærer og gjere dei medvitne på kva som krevjast av eigeninnsats for å lukkast med studiane. Dette var godt evaluert av studentane. Eg gjennomførte eit liknande opplegg for alle kollegane på helsefag på ein fagdag for dei tilsette.

I etterkant av masterstudiet i pedagogikk engasjerte eg meg i arbeidet med innføringa av kvalitetsreforma i høgare utdanning med særleg vekt på studentaktive læringsformer. Vi nytta i stort omfang forelesing som undervisningsmetode og det var eit ønske om å gå over til meir varierte og studentaktive læringsformer. Eg vart med i ei gruppe som jobba med dette, der vi skulle få inn meir skriving, samt ei meir læringsfremjande for vurdering som mellom anna mappevurdering. Ei større vektlegging av skriving i studiet var eitt tiltak. Dysthe (2000) var ei kjelde til inspirasjon. Ho peikar på at gjennom skriving kan ein oppdage, utforske og gjere tanken synleg. Skriving gjer det mogleg å ta vare på tanken. I tillegg kan skrivinga vere ein måte å sjå nye samanhengar og til å avsløre mangel på samanheng og forståing. Ho meiner at skriving fører til djupnelæring i staden for overflatisk læring, og hjelper oss til å gjera fagstoff til vårt eige. Difor er skriving ein viktig læringsstrategi (Dysthe, 2000). Dysthe (2000) er oppteken av at det å skrive handlar om å skrive seg inn i ein fagkultur. Det er ikkje nok å sitje inne med mykje fagkunnskap, ein må kunna uttrykkje den. Å skrive fagtekstar er ein måte å dokumentere sin fagkunnskap på i tillegg til å være ein måte å tenkje fagleg på (Dysthe, 2000).

Me utarbeida eit sett med oppgåver til tema i kommunehelseteneste og psykiatri i sjukepleiarutdanninga. Dei seks oppgåvene utgjorde mappevurderinga. Dei fekk tilbakemelding av både lærar og medstudentar undervegs i semesteret. Føremålet var å leggje til rette for ei meir læringsfremjande vurderingsform enn det summativ vurdering er.

Etterkvart erkjente vi i lærerteamet at det vart for ressurskrevjande, og i tillegg vart det frå studentane si side gjeitt tilbakemelding på at det vart for einsidig lagt vekt på skriving av oppgåver. Me gjekk vekk frå mappevurdering, og la opp til meir variasjon i ulike typar former vurdering som skuleeksamen, munnleg framlegg og heimeeksamen. I dag er eg oppteken av å utvikle praksis for formativ vurdering. Å gi konstruktive tilbakemeldingar i rettleiing både i direkte møte med studenten og på tekst er noko eg heile vegen forsøker å bli betre på. I 2023 tok eg kurset rettleiing på masternivå i forbindelse med at eg byrja å rettleie masterstudent som var nyttig. Her tok eg meg idear om korleis styrke dialogen i rettleiing, sørge for at studenten blir styrka ved at studenten si stemma får komma fram og korleis etablere ein gode rettleiingsrelasjon. Eg forsøker å bli ein betre lyttar, syna interesse, vëra tilgjengeleg og komma med konstruktive råd. Tilbakemelding må poengtere «gapet» og kva som skal til for å minske «gapet» som fører til framdrift i arbeidet.

Å gi studentane tilbakemeldingar på deira arbeid undervegs i studiet er viktig for læring som eg tidlegare har gjort greie for. I evalueringar frå studentane kjem det ofte fram at dei ikkje er fornøgde med tilbakemeldingane dei får. Mange av kollegane vel nettopp å ha kollagrettleiing på korleis dei gir tilbakemelding på skriftleg arbeid i si kollegarettleiing. Dette har gitt mange gode diskusjonar i kollegiet om korleis vi kan legge til rette for ein praksis i tråd med formativ vurdering. Vi jobbar kontinuerleg i lag gjennom møter i kollegarettleiinga korleis vi kan forbetre vår vurderingspraksis.

Dokumentasjon:

<https://sykepleien.no/sites/default/files/documents/forsknings/117367.pdf>

### 3.0 UTDANNINGSLEIING OG SAMARBEID MED KOLLEGAER FOR Å UTVIKLE UNDERVISNING

(1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 2.1,2.2, 2.3, 2.4, 3.1, 3.2,3.3)

Eg vil syne korleis eg er ein aktiv bidragsytar med fokus på deling av erfaringar knytt til utdanningskvalitet og korleis eg i lag med kollegane mine arbeider for å utvikle undervisning. I 2017 blei eg spurt om å leie ei forskingsgruppe som skulle etablerast med namnet: Nettverk for pedagogisk forskning og utviklingsarbeid (vedlegg 8). Eg leia denne frå 2017 til 2019 fram til høgskulane på Vestlandet fusjonerte og vi ble innlemma i ei større forskingsgruppe Utdanningsforskning leia frå Bergen. Når Stortingsmeldinga om kultur for kvalitet i høgere utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2017) kom, ble det formidla ei auka satsing på forbetring av kvaliteten på undervisning. Det var ei forventning om å få på plass system for å verdsette god undervisning, meir utvikling av pedagogisk kompetanse og gjerne gjennom kollegarettleiing og fagfellevurdert undervisning.

I tråd med det skisserte forventning etablerte vi ei gruppe med lærar frå bachelor utdanninga i vernepleie ved to høgskular Høgskulen på Vestlandet (HVL) og Høyskolen i Østfold (HIØ) om et samarbeidsprosjekt for kollegarettleiing i 2017. Formålet var å etablere et utviklingsprosjekt med formål om utvikling av undervisningskvalitet. Ved å etablere kollegarettleiing ønsket vi å etablere en arena for pedagogisk forbetningsarbeid kor vi kunne utvikle oss som undervisarar og på denne måten gje studentane best mogleg forutsetning for læring.

### 3.1 KORLEIS GJEKK VI FRAM FOR Å ETABLERE KOLLEGARETTLEIING?

I regi av nettverket for pedagogisk forskning og utviklingsarbeid eg leia i saman med dosent Jon Arne Løkke frå Høyskolen i Østfold, tok vi initiativ til møte med leiinga for å presentere ideen med å etablere kollegarettleiing. Dei støtta prosjektet og gav deltakarane nokre timar på arbeidsplanen. Vi oppdaterte oss på forskning og publiserte ei scoping review med tittelen: Fagfellevurdert undervisning og kollegarettleiing i høgare utdanning. Frå modell til gjennomføring (Vee et al., 2020). Vi undersøkte kva modeller som var beskrive i litteraturen og kva modell som var den anbefalte modell for kollegarettleiing i høgare utdanning. Og til slutt kva faktorar som påverkar gjennomføringa av kollegarettleiing.

Vi rekrutterte 12 frivillige kollegaer frå dei to campusane som starta med å prøve ut kollegarettleiing i tråd med Handal og Lauvås sitt forslag for gjennomføring (Lauvås et al., 2016). Vi som leia prosjektet på kvar vår campus, sendte ut invitasjon til alle kollegaer for å

informere om at vi var i gang med kollegarettleiing og kva som var føremålet. Sakte men sikkert etablerte det seg ein kultur for kollegarettleiing kor vi jobba i tråd med våre funn frå scoping reviewen der Gosling sin kollegabaserte modell for kollegarettleiing peika seg ut som den føretrekte modellen (Vee et al., 2020). Den kollegabaserte modellen til Gosling (Gosling, 2014) kjenneteiknast av ei samarbeidande form for kollegarettleiing der kollegaer møtes for å støtte å lære av kvarandre med tanke på å utvikle egen undervisning. Modellen må utviklast frå eit nedanfrå og opp perspektiv der dei som deltar utviklar en form på kollegarettleiinga som passer i deira kontekst. Det må være frivillig å delta, dei som deltar bestemmer sjølve kva område for kollegarettleiinga. Det kan dreie seg om alle forhold som knyter seg til undervisning som for eksempel undervisning i klasserom, utvikle seminar, lage arbeidskrav, rettleie på oppgåver, skriftleg tilbakemelding på oppgåver og utvikling av emne planer.

Vi jobba systematisk inspirert frå (Gosling 2005, 2014). Lærarane som deltok blei invitert til faste møter kor vi delte erfaringar om undervisningsopplegg, og fordelte oss i grupper som gjennomførte kollegarettleiing. Kollegarettleiinga vart gjennomført ein gong i semesteret ved før rettleiing mellom deltakarane kor ein presenterte eit rettleiingsgrunnlag, sjølve observasjonen og etter rettleiing beståande av refleksjon, eigen vurdering og tilbakemelding frå kollegaer.

Prosjektlearane etablerte ei Facebook-gruppe kor informasjon og artiklar vart delt. Facebook fungerte som en delingsarena og ein plass kor dei som ville kunne avtale og planlegge kollegarettleiing effektivt. I felles møter diskuterte kva form vi ønska å ha på kollegarettleiinga for at vi skulle oppleve den som nyttig, og ikkje minst mogleg å gjennomføra i løpet av arbeidstida. Etter kvart som vi fekk meir kunnskap på feltet ble det arrangert fagdagar om kollegarettleiing på tvers av de to campusane. Her var det mitt ansvar å planlegge, kalle inn og gjennomføre. Me la fram frå studien vår og introduserte (Gosling 2005, 2014) sin kollagabaserte modell for KV som vi tilpassa og utvikla i lag. I fagdagan tok vi opp tema som korleis være en god fagfelle og korleis stille gode spørsmål som kunne fremme refleksjon og diskusjon. Alle som deltok i kollegarettleiinga hadde korte innlegg om korleis dei erfarte å delta i kollegarettleiing. Siste del av fagdagan handla om i fellesskap å reflekterte over kva form vi ønska å ha på kollegarettleiinga for å få den til å passe inn i vår kontekst. I tråd med prinsippet i Sholarship of Teaching and Learning referert av Mårtensen at om en skal lykkes med å utvikle ein kultur for kvalitet i undervisning må deltakarane ha eigarforhold til kollegarettleiinga og være med å utvikle den (Mårtensson et al., 2011). Dersom ein skal lykkes med å holde kollegarettleiing gåande over tid, må modellen utviklast av lærarane som skal anvende den, det

må opplevast nyttig og ikkje ta for mye tid (Vee et al., 2020). Med dette som utgangspunkt utarbeida me i lag vårt konsept for kollegarettleiing som har resultert i boka: Kollegaveiledning i praksis som kom ut på Universitetsforlaget i juni 2024.

Avdeling for læring og undervisning ved HVL spurte oss om å utvikle ein modul i høgskulepedagogikk om KV, noko vi gjorde og gjennomførte kurset som vart ein valfri modul i høgskulepedagogikk. I den forbindelse produserte vi en video om KV som var en smakebit for kurset.

I kollegarettleiingsprosjektet har eg forsøkt å vise at eg har hatt ei sentral rolle i å leie og fasilitere prosessen. Eg har i lag med kollegaer bidrege til å utvikle ein modell for kollegabasert fagfellevurdering basert på Goslings modell, og har organisert workshops og møter for å engasjere og rettleie kollegaer sidan 2017. Gjennom mitt engasjement i prosjektet har eg bidrege i lag med kollegaer til å skape en kultur for openheit, deling og kontinuerleg forbetring av undervisninga ved HVL som er i tråd med Strategiplan for HVL 2023-230. Her vert det nemnt at vi utviklar kunnskap og erfaring gjennom samspel internt og via omgjevnadane. Ved å samhandling fremjar vi kreativitet, læring, nyskaping og fagleg relevans.

### 3.2 ANDRE EKSEMPEL PÅ DELING AV ERFARING OG SAMARBEID MED LEIING OG KOLLEGAER

Eg har ved fleire høve blitt spurt om å dela erfaringar vi har gjort oss i kollegarettleiingsprosjektet. Til dømes har eg hatt innlegg på instituttmøter og haldt workshop for å dela våre erfaringar og hjelpa andre til å komma i gang. Eg har hatt ein halv dag med workshop om kollegarettleiing, innlegg om rettleiing på bacheloroppgåva og nyleg om metoden omvendt klasserom.

Eg har ved fleire høve blitt spurt om å dela vegen til førstelektor. Her har eg hatt bidrag i kvinnenettverk ved HISF, og har nyleg arrangert ein fire timars inspirasjonsworkshop, der eg introduserte nye krav til opprykk. I tillegg la dei fem som deltok fram sitt arbeid på kor langt dei var komme i sitt arbeid mot førstelektor, og vi gav tilbakemelding til kvarandre. I 2022 tok eg initiativ til å etablere ei gruppe for kollegaer som jobbar for opprykk til dosent. Her deler vi no på å arrangere møter tre gonger i året kor vi inviterer ressurspersonar inn og legg fram arbeid for kvarandre for å hjelpe kvarandre fram. I vinter har eg delteke på eit KI-kurs i regi av

dosentforeninga der eg er medlem. Eg har blitt veldig inspirert og har brukt ulike KI-verktøy og har lært meg å utvikla læringsobjekt i H5P. Kunnskapen og ferdigheitene eg tileignar meg deler eg aktivt med kollegane mine. Eg har sagt ja til å delta i FHS KI forum og ynskjer å utvikle meg å lære meir om korleis vi kan bruke KI både i undervisning og i eksperimentelt utviklingsarbeid framover. Eg har utvikla eit læringsobjekt kor eg har integrert podkast og video laga av KI. Her har eg lært meg korleis KI kan lage video og pokast basert på ulike frelesningsnotater. Eg har utvikla eit læringsobjekt basert på KI som eg har publisert i Canvas for å forsøke å gje studentane eit tilbod som kan være nyttig for dei nær dei er på utveksling. Læringsobjektet må utviklast vidare og her vil studentane gje meg tilbakemelding om kva som eventuelt var til hjelp og kva som kan vidareutviklast vidare. Eksempla er i tråd med strategien til HVL kor vi skal utvikle og dele kunnskap og erfaring gjennom samspel, læring, nyskaping og fagleg relevans.

#### Vurderingsgrunnlag:

1. Fagfellevurdert artikkel i UNIPED:  
Fagfellevurdert undervisning og kollegarettleiing i høgare utdanning. Frå modell til gjennomføring, Vee, T, Løkke, J. A og Halvorsen, L. R (2020)  
[:https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1893-8981-2020-02-02](https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1893-8981-2020-02-02) (vedlegg :8)
2. Video kollegarettleiing  
<https://www.youtube.com/watch?v=JdUbQfRRKzMhvl> (vedlegg: 9)
3. Modul høgskulepedagogikk i regi Avdeling for læring og undervisning (ALU), Høgskulen på Vestlandet: <https://www.hvl.no/globalassets/hvl-internett/bilde/alu/fd-modul-13-forslag-til-fagdidaktisk-modul-i-kollegaveiledning-oppdatert-versjon-1.pdf> (vedlegg: 10)
4. Bok: Kollegaveiledning i praksis, Vee, T. S og Løkke, J.A (2024) Universitetsforlaget  
[file:///Users/tovevee/Desktop/9788215067438\\_Vee\\_og\\_Lokke\\_Kollegaveiledning\\_i\\_praksis.pdf](file:///Users/tovevee/Desktop/9788215067438_Vee_og_Lokke_Kollegaveiledning_i_praksis.pdf)  
<https://www.universitetsforlaget.no/kollegaveiledning-i-praksis> (vedlegg:11)
5. Podkast fra vernepleierpodden om kollegaveiledning i praksis:  
<https://www.podplay.com/no-no/podcasts/vernepleierpodden-461487/episodes/232-tove-sandvoll-vee-og-jon-a-lokke-kollegaveiledning-i-praksis-396170234>

6. Anbefalingsbrev noverande leiar Vigdis Reisæter og tidlegare leiar Unni Aasen (vedlegg 12 a/b)

#### 4.0 OPPSUMMERING OG VEGEN VIDARE

Eg har vist korleis eg har utvikla meg som underviser og korleis eg samarbeider med studentar og kollegaer. Eg har synt til brei og variert erfaring med undervisning og kva eg legg vekt på når utviklar emne og utarbeider gode læresituasjonar for studentane.

Heilt i frå eg byrja som lærar, har eg hatt fokus kring studentane si læring, og har forsøkt å ha ei vitskapleg tilnærming til undervisning ved å halde med oppdatert være engasjert og samarbeide med kollegaer for å utvikle meg som underviser. Eg har involvert meg i ulike utvikling- og forskingsprosjektet, vore interessert i å lære og prøvd å være ein pådrivar for å jobbe med undervisningskvalitet.

Å utvikle undervisning er eit kontinuerleg arbeid som aldri tek slutt. Planen framover er å utforske korleis ein kan utvikle og gjennomføre formativ vurdering. Her får vi ny kunnskap og inspirasjon gjennom arbeidet med scoping reviewen : Approaches for dialogic formative feedback and their outcomes in higher education.

Vidare vil eg forsette med:

- Å ha ansvar for kollegarettleiinga og utvikle og tilpasse den vårt behov i lag med kollegar.
- Forsette å utvikle metodar for studentaktiv læring som er i tråd med HVL sin strategi
- Utforske KI, sette meg inn i ulike KI verktøy og nytte det i praksis.
- Dele mine erfaringar med bruk av KI med kollegar og arrangerte nyleg ein workshop.
- Delta i nettverket: Enhanced Learning with Artificial Intelligence ved OsloMet. Framover vil eg bruke tid på å sette med meir inn i korleis studentane vil ha nytte

av KI og prøve ut nye måtar å samarbeide med studentane på der vi aktivt brukar KI verktøy.

- Forsette samarbeidet i med Universitetet på Innlandet i prosjektet: Neurostudents. Det er eit samarbeidsprosjekt med Universitetet på Innlandet der eg har ansvar for å rettleie på det eine delprosjektet. Mi rolle i prosjektet er forklart i anbefalingsbrev frå prosjektleiar (vedlegg 13 c).
- Formidle kunnskap via publikasjonar og deltaking i workshop og liknande.

Samarbeidet her vil gi meg ny kunnskap som forskar og rettleiar. Arbeidet i høgskulen byr på stadig nye moglegheiter og utfordringar og vil forsette med å halde fokus på å setje både studentar og kollegane si læring i fokus for arbeidet mitt, for å bidra til studiekvalitet.

## LITTERATURLISTE

- Akçayır, G. & Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education*, 126, 334–345.
- Biggs, J. (1996). Enhancing Teaching through Constructive Alignment. *Higher Education*, 32(3), 347–364. <https://doi.org/10.1007/bf00138871>
- Biggs, J., Tang, C. & Kennedy, G. (2022). *Teaching for quality learning at university 5e*. McGraw-hill education (UK).
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31(2), 219–233. <https://doi.org/10.1080/03075070600572132>
- Carless, D. (2016). Feedback as dialogue. *Encyclopedia of educational philosophy and theory*, 1–6.
- Damşa, C., de Lange, T., Elken, M., Esterhazy, R., Fosslund, T., Frølich, N., Hovdhaugen, E., Maassen, P., Nerland, M. & Nordkvelle, Y. T. (2015). Quality in Norwegian Higher Education: A review of research on aspects affecting student learning. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2360199>
- Damsgaard, H. L. (2019). Studielivskvalitet: Studenters erfaringer med og opplevelse av kvalitet i høyere utdanning. Universitetsforlaget.
- Dysthe, O. (2000). *Skrive for å lære: Skrivning i høyere utdanning*. Abstrakt forl.
- Dysthe, O. (2001). Dialog, samspel og læring. Abstrakt forl. [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2016011905002](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2016011905002)
- Gosling, D. (2005). Peer observation of teaching. SEDA paper, 118. SEDA PAPER, 118.
- Gosling, D. (2014). Collaborative Peer-Supported Review of Teaching. I J. Sachs & M. Parsell (Red.), *Peer Review of Learning and Teaching in Higher Education* (s. 13–31). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-7639-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-007-7639-5_2)

- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Illeris, K. (2000). *Læring: Aktuell læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx* (2. opl.). Roskilde Universitetsforl. Gyldendal akademisk. [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2008101400080](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008101400080)
- Kunnskapsdepartementet. (2017, 27. januar). Meld. St. 16 (2016–2017) [Stortingsmelding]. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- Lauvås, P., Lycke, K. H. & Handal, G. (2016). *Kollegaveiledning med kritiske venner* (4. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Lave, J. (2003). *Situert læring—Og andre tekster*. Reitzel.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Lillejord, S., Nordahl, T. & Manger, T. (2013). *Livet i skolen: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: 2: Lærerprofesjonalitet* (2. utg., Bd. 2). Fagbokforl. [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2013071008049](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2013071008049)
- Mårtensson, K., Roxå, T. & Olsson, T. (2011). Developing a quality culture through the Scholarship of Teaching and Learning. *Higher Education Research & Development*, 30(1), 51–62. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.536972>
- Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological bulletin*, 133(1), 65.
- Säljö, R. (2024). *Læring: En introduksjon til perspektiver og metaforer* (2. utgave.). Cappelen Damm akademisk. [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_pliktmonografi\\_000036398](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_pliktmonografi_000036398)
- Van Alten, D. C., Phielix, C., Janssen, J. & Kester, L. (2019). Effects of flipping the classroom on learning outcomes and satisfaction: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 100281.
- Vee, T. S., Løkke, J. A. & Halvorsen, L. R. (2020). Fagfellevurdert undervisning og kollegarettleing i høgare utdanning. Frå modell til gjennomføring. *Uniped*, 43(2), 83–103. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2020-02-02>
- Vee, T. S., Orm, S. & Løkke, J. A. (2022). Zoom fatigue under covid-19-pandemien: Hva innebærer fenomenet, og hvordan kan det forebygges? *Uniped*, 45(4), 264–279. <https://doi.org/10.18261/uniped.45.4.3>
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Zacks, S. & Hen, M. (2018). Academic interventions for academic procrastination: A review of the literature. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 46(2), 117–130. <https://doi.org/10.1080/10852352.2016.1198154>

