

Pedagogisk mappe

Søknad om status som merittert underviser

Åsmund Hermansen

Søknad om status som merittert underviser

I det jeg viser til utlysningen om status som merittert underviser, søker jeg med dette opptak til kollegiet av meritterte undervisere ved OsloMet – storbyuniversitetet.

Til de formelle kravene: Jeg har jobbet som førsteamanuensis ved OsloMet – storbyuniversitetet, Fakultet for samfunnsfag, Institutt for sosialfag siden august 2017. Utover fem år med fast ansettelse ved Institutt for sosialfag og kurs i grunnleggende kompetanse i undervisning og veiledning på universitets- og høgskolenivå (se vedlegg 1), dokumenterer dette pedagogiske profileringsdokumentet erfaring gjennom 14 år som underviser i høyere utdanning. Jeg har erfaring med både forelesninger, seminarer og veiledning på bachelor, master- og PhD-nivå (se oversikt over undervisningserfaring vedlegg 2).

Meritteringsordningen gir underviser i høyere utdanning en unik mulighet til å få anerkjent sin kompetanse innenfor undervisning- og pedagogisk utvikling. Jeg håper det påfølgende pedagogiske profileringsdokumentet og vedleggene dokumenterer de kravene som forventes av en merittert underviser, og jeg ser frem til vurderingen av min søknad.

Del 1 - det pedagogiske profileringsdokumentet består av 7 464 ord.

Del 2 – består av følgende vedlegg:

- Vedlegg 1 – Vitnemål UHPED6000 Universitets- og høgskolepedagogisk basiskompetanse
- Vedlegg 2 – Pedagogisk CV med referanser
- Vedlegg 3 – Oversikt over utdanningsrelaterte utviklingsoppgaver med bekreftelser på samarbeid med DIGIN og OsloMet-akademiet
- Vedlegg 4 – Formidling relatert til undervisning
- Vedlegg 5 – Vitenskapelig artikkel i Social Work Education
- Vedlegg 6 – Diplom «Årets underviser» i 2018 og nomineringer til «Årets underviser» i 2017, 2018 og 2019
- Vedlegg 7 – Analyseporteføljen versjon v2023
- Vedlegg 8 – Populærvitenskapelig formidling
- Vedlegg 9 – Prosjektbeskrivelse for PubSAM - Åpen digital publisering av digitale læreverker i samfunnsvitenskapelig metodelære

- Vedlegg 10 – Mandat for konseptfasen - Kompetanseutvikling og undervisning for fremtiden
- Vedlegg 11 – Uttalelse fra kollega Therese Saltkjel
- Vedlegg 12 – Uttalelse fra nærmeste leder Kjetil van der Wel og instituttleder Anne Britt Djuve

Med vennlig hilsen

Åsmund Hermansen

Åsmund Hermansen

25.januar 2023, Oslo

Innholdsfortegnelse

Del 1: Profileringsdokument.....	5
1.0 Pedagogisk CV.....	5
1.2 Formidling relatert til undervisning	5
1.3 Nomineringer og utmerkelser i forbindelse med undervisning.....	6
2.0 Undervisningsrepertoar	6
2.1 Seminarundervisning	6
2.2 Forelesninger.....	7
2.3 Veiledning.....	9
2.4 Blandede læringsformer i omvendt undervisning	10
3.0 Syn på undervisning og læring - pedagogisk grunnsyn	11
4.0 Utvikling som underviser og en gradvis overgang til omvendt undervisning.....	15
5.0 Utvikling av undervisnings- og utdanningskvalitet.....	16
5.1 Nettverk for undervisere i statistisk analyse ved OsloMet.....	17
5.2 Bevaring og utvikling av valgemnet «Anvendt analyseverksted – kvantitativ metode»	18
5.3 Læringsnettverk for undervisere ved OsloMet – i samarbeid med OsloMet-akademiet	18
5.4 Samarbeid med DIGIN	19
5.5 Den gode studentopplevelsen – prosjektleder for «Faglig kvalitet, helse og trivsel».....	19
6.0 Tilbakeblikket og veien videre.....	22
6.1 Det reflekterte tilbakeblikket	22
6.2 Det reflekterte framsyn: veien videre	23
7.0 Andres vurderinger	25
8.0 Litteratur.....	26

Del 1: Profileringsdokument

Første del av dette profileringsdokumentet består av min pedagogiske CV, formidling relatert til undervisning og nomineringer og utmerkelser. Del to beskriver mitt undervisningsrepertoar fra jeg ledet min første seminargruppe med bachelorstudenter i 2008 og frem til i dag. I del tre beskrives mitt syn på undervisning og læring. I del fire beskriver jeg min utvikling som underviser og den gradvise overgangen til omvendt undervisning. Utvikling av utdannings- og undervisningskvalitet utover det ordinære arbeidet med emne- og studieplaner er beskrevet i del fem. I del seks reflekterer jeg over mine erfaringer som underviser og presenterer mine tanker om veien videre. Avslutningsvis reflekterer jeg kort over andres vurdering og hvordan dette har påvirket min utdanningspraksis.

1.0 Pedagogisk CV

Jeg lang erfaring med forelesninger, seminarer og veiledning på både bachelor-, master- og PhD-nivå, etter 14 år som underviser i høyere utdanning. Jeg har vært timetilsatt høgskole- og universitetslektor ved både tidligere Høgskolen i Buskerud, Universitetet i Oslo og tidligere Høgskolen i Oslo og Akershus (se vedlegg 2 for referanser). I august 2017 ble jeg fast tilsatt som førsteamanuensis ved Institutt for sosialfag, Fakultet for samfunnsvitenskap, OsloMet – storbyuniversitetet med ansvar for undervisning i statistisk analyse. I alt har jeg vært eller er veileder for 18 masterstudenter og 9 PhD-stipendiater. Jeg har også vært innom ulike institusjoner og undervist studenter på ulike utdanninger med svært ulik bakgrunn, og jeg har hatt en rekke utdanningsrelaterte utviklingsoppgaver (se vedlegg 3).

1.2 Formidling relatert til undervisning

Mitt engasjement for pedagogikk og undervisningskvalitet har kommet til uttrykk i formidling gjennom ulike kanaler. Jeg har deltatt på seminarer og konferanser om undervisning og læring, slik det fremkommer i oversikten over min formidlingsaktivitet (se vedlegg 4) har. Videre har jeg skrevet og formidlet erfaringer fra egen undervisning og pedagogiske utvikling i en rekke Khrono-innlegg, deltakelse i NOKUT-podden og innlegg i regi av DIGIN og andre miljøer i og utenfor OsloMet. Det pedagogiske utviklingsarbeidet jeg har drevet over flere år, er også formidlet gjennom artikkelen «*Doing it step by step: a flipped classroom approach to*

teaching statistical analysis in social work» publisert i Social Work Education. Heretter omtalt som Hermansen og Saltkjel (2022) (se vedlegg 5).

1.3 Nomineringer og utmerkelser i forbindelse med undervisning

I 2017, 2018 og 2019 ble jeg nominert av studentene til utmerkelsen «Årets underviser» som utdeles av Studentparlamentet, og jeg mottok også prisen i 2018 (se vedlegg 6). I kriteriene vektlegges det at «Årets underviser» skal ha utmerket seg innenfor ett eller flere områder som er avgjørende for god undervisning (se vedlegg 6 for detaljerte kriterier).

2.0 Undervisningsrepertoar

Min bakgrunn er i samfunnsvitenskapelige fag, selv er jeg statsviter med en PhD i sosialt arbeid og sosial politikk, og mitt undervisningsrepertoar er preget av tradisjonene innenfor samfunnsvitenskapen. Samtidig har jeg alltid vært søkende og nysgjerrig – mitt utgangspunkt har hele veien vært å gjøre små forbedringer basert på egne erfaringer, erfaringer fra kolleger og fra pedagogisk forskning. Dette preger også utviklingen av mitt undervisningsrepertoar over tid. Jeg har undervist og veiledet studenter som har studert alt fra bachelor i lysdesign, visuell kommunikasjon og statsvitenskap (Universitetet i Sør-Øst-Norge) til studenter som har fulgt ulike lektorprogram og skulle ut i skolen (Universitetet i Oslo). Jeg har undervist og veiledet bachelor og masterstudenter i statsvitenskap (Universitetet i Oslo), og de senere årene sosialarbeidere og barnevernspedagoger ved master i sosialfag (HiOA/OsloMet) (se vedlegg 2 for referanser). I all hovedsak har det vært forskningsmetode og statistisk analyse som har vært tematikken for min undervisning, men variasjonen i studentene jeg har møtt har krevde en fleksibilitet og kreativitet for å tilpasse undervisningen til ulike studentgrupper.

2.1 Seminarundervisning

I 2008 hadde jeg min første seminargruppe i metode og statistikk for bachelorstudenter ved institutt for statsvitenskap (UIO) (se vedlegg 2 for referanse). Seminargruppene jeg hadde ansvar for som masterstudent, fikk meg til å innse at undervisning og pedagogisk utvikling var noe jeg virkelig ønsket å jobbe med. Jeg hadde brukt hele sommerferien på å forberede meg, regnet ut alle oppgavene og ordnet lysark til flipp-over slik at jeg kunne gjennomgå

oppgaver sammen med studentene. Denne første erfaringen med undervisning i høyere utdanning ga meg noen helt grunnleggende erfaringer som jeg siden har basert og bygd undervisningen min på: nemlig at gode, grundige og gjennomarbeidede forberedelser er nøkkelen til en god start og gjennomføring. Denne erfaringen har gjort seg gjeldende uavhengig av undervisningsform. Forberedelser og ikke minst det å «kjenne» studentgruppens kunnskapsnivå og faglig bakgrunn, er en avgjørende suksessfaktor for at undervisningen kan relateres til studentens ståsted.

Det er et solid kunnskapsgrunnlag som dokumenterer betydningen av læring i mindre studentgrupper (Sharan 1980; Springer et.al. 1999; Herrmann 2013; Foldnes 2016; Wang et. al 2018). Mine egne erfaringer med seminarundervisning resonnerer svært godt med funnen i denne litteraturen som peker på økt motivasjon og læring, større engasjement og bedre resultater gjennom større muligheter for studenter til å lære av hverandre. Jeg opplevde at studentene hadde lettere for å ta ordet i små grupper og gi uttrykk for det de syntes var utfordrende. Mulighetene til å gi studenter tilbakemeldinger og bidra til å øke deres forståelse av emnet i sanntid, opplevd jeg som svært tilfredsstillende. Seminargruppene utviklet seg mer i retning av en styrt kollokviegruppe. I rollen som en tydelig og trygg fagperson opplevde jeg å kunne bidra til faglige diskusjoner som ikke bare økte interessen for emnet, men ga studentene en mestringsfølelse. Seminarene var oppgavebaserte og vissheten om at jeg rettet på en mild og inkluderende måte, basert på grundige forberedelser, la grunnlaget for en tillitsfull relasjon og åpen kommunikasjon. Det å skape en tillitsfull relasjon og «møte studentene der de er» har fulgt meg hele veien siden disse første seminargruppene. En av bachelor studentene som deltok i 2008 var tilbake på et av mine seminarer for masterstudenter i statsvitenskap ved UIO i 2012. På det personlige plan tok jeg det som et stort kompliment da denne studenten ga uttrykk for at hennes valg av seminargruppe var fordi hun ønsket meg som seminarleder.

2.2 Forelesninger

I 2010 fikk jeg ansvaret for hele undervisningsopplegget i statistisk analyse på bachelor i statsvitenskap ved tidligere Høgskolen i Buskerud (HIBU). Dette ble starten på flere år med engasjement som timelærer ved HIBU og senere Universitetet i Sør-Øst-Norge (se vedlegg 2

for referanser). Sammenlignet med en liten seminargruppe var formatet langt større, men betydningen av å skape en god relasjon med studentene var den samme. Eller som vi skriver om forelesers rolle i Hermansen og Saltkjel (2002:5):

«Many of these pedagogical strategies point to the importance of the instructor's role, behavior and attitude being immediate, flexible, and available, fostering a teaching environment that encourages students to ask questions in class, makes efforts to reduce stress, shows empathy, and acknowledges any resistance on the students' behalf.»

En kritikk mot forelesninger er at store studentgrupper gir lite rom for aktivitet, dialog og individuelle tilbakemeldinger (Ramsden 2003). Mine erfaringer er imidlertid at selv i en forelesning med en stor studentgruppe er det mulig å skape rom for aktivitet og dialog. For meg handlet dette om å etablere en tillitsbasert relasjon, men også å bruke ulike studentaktive læringsformer. Ved HIBU løste jeg oppgaver sammen med studentene i forelesningen – de var oppfordret til å gjøre oppgavene på forhånd og deretter drøftet vi dem i plenum med utgangspunkt i mine forberedte løsningsforslag. Denne måten å introdusere andre læringsformer på – i en forelesningssituasjon – tok jeg med meg videre i nye timeengasjement ved Universitetet i Oslo ved institutt for lærer- og skoleforskning og etter hvert i en rekke ulike emner som timetilsatt ved tidligere Høgskolen i Oslo og Akershus (HIOA).

Ved HIOA fikk jeg blant annet ansvar for å undervise i stats- og kommunalkunnskap på første året av bachelor i sosialt arbeid. Forelesninger for et kull på mellom 130 og 150 studenter og en tematikk som opplevdes å ligge langt unna studentens interessefelt gjorde dette til en pedagogisk utfordring. Ett enkelt, men svært virkningsfullt grep for å skape engasjement og deltakelse i en så stor studentgruppe, var å bruke digital quiz (Kahoot) på slutten av hver forelesning. Disse digitale quizene tjente flere formål utover å skape studentaktivitet i en stor gruppe: studentene fikk testet egen kunnskap i en anonym setting og det ga en anerkjennelse til de som hadde fulgt med og lest pensum. Det ble også en morsom avslutning på forelesninger med krevende tematikk «innpakket» i en svært «uskyldig konkurranse». Videre

var jeg bevisst på å vektlegge den kunnskapen som treffer sosialarbeidere i deres profesjonsutøvelse. I emnet var ulike typer av makt, legalitet og utforming av beslutningsprosesser helt sentrale. Fra å være et emne studentene oppfattet som lite relevant, medførte disse grepene at denne delen av emnet ble svært positivt vurdert av studentene. Jeg fikk også endret eksamen fra en ren multiple-choice oppgave til en refleksjons- og drøftingsoppgave med vekt på sentrale statsvitenskapelige begreper som treffer sosialarbeidere i deres profesjonsutøvelse (se vedlegg 2 for referanser).

I et annet emne på andre året av bachelor i sosialt arbeid fikk jeg ansvaret for undervisningen i samfunnsøkonomi. Dette var også tematikk som studentene tidligere hadde opplevd som lite relevant for sin profesjonsutøvelse. Utover å forklare relevansen av tematikken i en sosial arbeidskontekst, vel og merke utfra mitt statsvitenskapelige perspektiv, så tok jeg i bruk filmanalyser for å skape studentaktivitet i forelesningen. Tematikken jeg foreleste over handlet i stor grad om markedssvikt og basert på diskusjonsoppgaver drøftet studentene og jeg hvordan to filmer («I, Daniel Blake» og «Inside Job») illustrerte ulike former for markedssvikt. Markedssvikt er en viktig del av det teoretiske grunnlaget for en offentlig regulerende sektor, men også i en velferdsstat og hvor sosialarbeidere fyller nøkkelfunksjoner. Ved å gjøre disse koblingene eksplisitte ble relevansen for studentene langt klarere. Dette kom også klart til uttrykk i evalueringen av emnet (se referanse i vedlegg 2).

Erfaringene fra store plenumsforelesninger har vært med å forme utviklingen av min egen undervisning, nemlig det å kombinere styrkene ved den tradisjonelle forelesningsformen med mer studentaktive læringsformer, samt å bruke vurderinger og tilbakemeldinger for å øke læringsutbyttet. Disse erfaringene er dokumentert i Hermansen og Saltkjel (2022) (se vedlegg 5).

2.3 Veiledning

Veiledning av masterstudenter og etter hvert flere PhD-stipendiater er en stor del av stillingen min ved Institutt for sosialfag. Veiledning er gøy, utfordrende og faglig veldig stimulerende. De siste årene har jeg kun hatt PhD-veiledning og de fleste stipendiatene jeg veileder er engasjert i forskningsprosjekter hvor jeg også gjør min forskning. Gode veiledningsrelasjoner

bygger etter min erfaring på tillit, respekt og en åpen kommunikasjon. Samtidig skal det ikke underslås at vi som veiledere er faglige autoriteter og vet hva som skal til for å lykkes i et PhD-løp. Tinto (2007) understreker at studenter i større utstrekning vil kunne trives, forbli og ikke minst fullføre en grad dersom de gis klar og konsistent informasjon om institusjonelle forventninger og krav. I veilederrollen er det derfor viktig at vi har en omforent forståelse av de institusjonelle forventningene innenfor et master- eller PhD-program, og at vi i praktiske termer formidler disse til studentene slik at de er i en best mulig posisjon til å fullføre. I veilederrollen opplever jeg at ut over det rent faglige, jobber jeg mye med å fremsnakke betydningen av selvledelse og tidsstyring. Videre må jeg bidra til å underbygge akademisk selvsikkerhet og å motivere i de perioder kandidaten føler på manglende fremdrift og usikkerhet. Tatt i betraktning at hver enkelt student og kandidat er unik, så opplever jeg å ha funnet en god balanse i rollen som faglig støtte, pådriver og diskusjonspartner.

2.4 Blandede læringsformer i omvendt undervisning

Pedagogisk utviklingsarbeid er utrolig givende fordi det alltid er forbedringspotensiale. Samtidig krever det tålmodighet og pågangsmot å skulle drive en prosess fremover uten å ha noen definert endestasjon. Det har tatt meg mange år å akseptere at hvert semester gir tid til ett og ett steg i en utvikling som er i en fortløpende utvikling. Artikkelen «*Doing it step by step: a flipped classroom approach to teaching statistical analysis in social work*» (Hermansen og Saltkjel 2022) er på mange måter status for den utviklingen per 2022 (se vedlegg 5). I dag er min undervisning preget av blendede læringsformer i et omvendt undervisningsformat. Utover e-forelesninger, forklaringsvideoer og digital tavle (padlet), spiller analyseporteføljen en helt sentral rolle i den praktiske utøvelsen av omvendt undervisning¹. Denne porteføljen består av praktiske analyseoppgaver studentene jobber seg igjennom i løpet av emnet, og de mottar veiledning og tilbakemeldinger fra oss som faglærere og ikke minst fra andre studenter i gruppediskusjoner i forbindelse med seminarer. Slik det er beskrevet i Hermansen og Saltkjel (2020), er hele undervisningen bygd opp rundt «vurdering for læring» i undervisningen, også kjent som «formativ vurdering», med ressurser og pedagogiske grep som gjør dette mulig.

¹ I Hermansen og Saltkjel (2022) brukes begrepet «flipped classroom».

Før dette vårsemesteret la jeg ned en betydelig innsats i å revidere og ikke minst utvide analyseporteføljen basert på flere års erfaring med den forrige versjonen. En erfaring har vært at mange studenter fikk en veldig teknisk tilnærming til statistisk analyse når de som første steg måtte velge et datasett og variabler før de gikk i gang med konkrete øvelser. I den reviderte porteføljen jobber studentene seg først igjennom del én som består av ett første konkret eksempel, før de i del to skal gjennomføre sitt eget analyseprosjekt og selv velge en tematikk og data basert på egne interesser. Målsetningen med denne revisjonen er å underbygge at tematikk kommer enda mer i forgrunnen og teknikk litt mer i bakgrunnen.

For ytterligere å styrke vektleggingen av «vurdering for læring» i undervisningen, valgte vi i 2021 å endre eksamensform fra skoleeksamen til en semesteroppgave. En viktig observasjon har vært at sammenlignet med tidligere år hvor tradisjonell undervisning var mer vektlagt, gjorde studentene det betydelig bedre på eksamen etter en omlegging til omvendt undervisning. Videre opplevde jeg at skoleeksamen ga noen sterke begrensninger på mulighetene til å introdusere spørsmål som i tilstrekkelig grad ga muligheter for refleksjon og drøfting. I 2021 og 2022 leverte studentene inn store deler av den tidligere analyseporteføljen som en semesteroppgave til eksamen. I år utgjør del to av den reviderte analyseporteføljen – det vi kaller analyseprosjektet i kommunikasjonen med studentene – selve semesteroppgaven og er dermed eksamen. Gitt at studentene må jobbe med unike data som gir unike resultater, minimeres farene for fusk. Det gir også studentene sterke insentiver til å jobbe jevnt og målrettet, samt benytte seg aktivt av de ressursene som er gjort tilgjengelig (se vedlegg 7 for den nye analyseporteføljen).

3.0 Syn på undervisning og læring - pedagogisk grunnsyn

Den tradisjonelle forelesningsformen har vært og er den mest utbredte undervisningsformen ved norske universiteter og høyskoler (Ramsden 2003; Skodvin 2016). Dette til tross for at det etter hvert er velkjent at forelesninger er mindre effektive, sammenlignet med mer studentaktive læringsformer, med hensyn på læringsutbytte (Ramsden 2003). Kritikken mot tradisjonelle forelesninger har vært at denne formen for undervisning representerer en «*rigid lærersentrert oppfatning av undervisning og læring*» (Ramsden 2003:147). Gitt kritikken av

den tradisjonelle forelesningsformen kan en stille spørsmål ved hvorfor forelesninger i tradisjonell forstand fortsatt er såpass utbredt ved norske universiteter og høyskoler (Ramsden 2003; Skodvin 2016). Imidlertid har den tradisjonelle forelesningen helt klart noen gode egenskaper, og den er spesielt egnet til å orientere om et fagfelt, skape oversikt, presentere tilgjengelig informasjon, og ikke minst problematisere og engasjere studenter i emnet det undervises i. Denne undervisningsformen har også preget mye av min undervisningskarriere i høyere utdanning, og det er ingen tvil om at særlig den første forelesningen er helt sentral for å nettopp legge rammene for et emne. Det bidrar til at studentene aldri er i tvil om hva som er målet («Feed up») (Hattie og Timperley 2007).

Fordelene med den tradisjonelle forelesningen, i kombinasjon med andre former for læring, vektlegges også i Hermansen og Saltkjel (2002:6):

«Traditional forms of lectures can make a significant impact on the learning process but combined with more student-active forms of learning and formative assessments, it is possible to reduce the distance between students' knowledge and the learning objective to achieve even better learning conditions (Foldnes, 2016; Hattie & Timperley, 2007; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Combining the strengths of the traditional lecture with more student-active forms of learning, as well as the use of self- and per-student-assessments and feedback to increase learning outcomes, are the foundations of our teaching.»

I tråd med en konstruktivistisk tilnærming til læring, er det for meg et grunnleggende premiss i pedagogisk utvikling og undervisning at studentene skal ta aktiv del i og ikke minst eierskap til sin egen læringsprosess. Analyseporteføljen som er tidligere omtalt, spiller en helt sentral rolle i så måte gjennom å engasjere studentene i stoffet, gjennom problembasert læring, diskusjoner i gruppe, og at de må jobbe seg videre i fagstoffet basert på hint og hjelpemidler. Denne tilnærmingen imøtegår mye av kritikken mot tradisjonelle forelesninger gjennom en tilføring av «studentstyrt læring», «studentaktive læringsformer» og «dialogpreget

undervisning», men kanskje aller viktigst – læringsformer som legger til rette for «individuell læring». «Individuell læring» forstås i denne sammenheng som at studentene, innenfor rammene for emnet, kan tilegne seg kunnskapen i eget tempo og at progresjonen i langt større grad kan tilpasses den enkelte students forkunnskaper, innsats og ikke minst ambisjoner. Dette er utfyllende drøftet i Hermansen og Saltkjel (2022) (se vedlegg 5).

Mitt utgangspunkt er å forsøksvis ikke glemme hvordan det var å være student i møte med et fag som er helt nytt, som fremstår tildeles skremmende og tidvis uoverkommelig. For meg som underviser, er det viktig å anerkjenne denne følelsen hos studentene, og gi de en trygghet på at jeg forstår denne følelsen – jeg har erfart det på akkurat samme måte selv. Studentgruppen som jeg møter hvert vårsemester, består av studenter med sosialfaglig bakgrunn, og statistisk analyse er et av de obligatoriske emne de må gjennom som endel av master i sosialfag. Generelt er dette en studentgruppe som har mye tallfrykt og denne frykten er tematisert i den sosialfaglige pedagogiske litteraturen (se Hermansen og Saltkjel 2022 for en gjennomgang).

Min erfaring er at dersom jeg evner å formilde den faglige kunnskapen jeg besitter med utgangspunkt i studentenes faglige ståsted, så vil jeg i beste fall kunne lykkes med å «bygge» mestringsfølelse eller i det minst øke interessen og redusere frykten for tall og statistikk. Slik det er beskrevet i Hermansen og Saltkjel (2022), er hele undervisningsopplegget bygd opp rundt «vurdering for læring», også kjent som «formativ vurdering». De bærende pedagogiske elementene bygger nettopp på tilbakemeldinger som definerer målet («Feed up»), som gir en klar referanseramme for framdrift («Feed back») og som viser veien til større læringsmuligheter («Feed forward»). Tilbakemeldingene adresserer også fire ulike læringsnivåer: oppgaven, prosessen, selvregulering og selvet (Hattie og Timperley 2007). Bruk av tilbakemeldinger for læring har vist seg å være svært effektivt i læringssituasjonen (Hattie og Timperley 2007; Hattie 2009b). Det er også en erfaring som jeg har gjort meg, og jeg opplever at tilbakemeldinger i en slik struktur er med på å bygge den mestringsfølelsen og troen på egne ferdigheter. Dette skriver vi om i Khrono-innlegget «Omvendt undervisning snur frykten for å feile til gleden ved å mestre» og som jeg ble intervjuet om i NOKUT-podcasten (se vedlegg 8). Dette kommer også frem i den egen-produserte podcasten med

to tidligere studenter (se vedlegg 8). Den praktiske tilnærmingen er utfyllende beskrevet i Hermansen og Saltkjel (2022).

Utfra en konstruktivistisk tilnærming til læring, legger jeg til grunn at læring ikke overføres i en tapsfri prosess fra underviser til student. Tematikken som behandles, må bearbeides og settes sammen på en måte som gir mening for den som skal lære. Denne måten å tilnærme seg læring på, ligger slik jeg ser det, til grunn for prinsippene i «omvendt undervisning». I dette begrepet legger jeg kort fortalt følgende forståelse fra Hattie (2009a:238) til grunn, men som hos Hattie omtales som «*A model of Visible teaching – Visible learning*»:

«When teachers see learning through the eyes of the student. When students see themselves as their own teachers».

Mer konkret betyr dette et undervisningsopplegg hvor hovedvekten flyttes fra tradisjonelle forelesninger til undervisningsformer som bidrar til studentaktive læringsformer, gjennom aktiv og problembasert læring i arbeidet med analyseporteføljen. Samtidig er den studentstyrt læring i den forstand at studentene kan ta det i eget tempo og bygge opp forståelse gradvis. Videre flyttes hovedvekten over på en dialogpreget undervisning hvor vi som undervisere kan gå i dialog med studentene rundt «Feed up», «Feed back» og «Feed forward». Det aller viktigste er å legge opp til læringsformer som legger til rette for individuell læring. I arbeidet med analyseporteføljen vil hver student først løse de utfordringene hver enkelt står overfor i sin læring – før de går videre. Min forståelse av «omvendt undervisning» er også inspirert av beskrivelsen som Nicol og Macfarlane-Dick (2006:202) gir av student-sentrert-læring:

«Students interact with subject content, transforming and discussing it with others, in order to internalise meaning and make connections with what is already known.... Even though there is disagreement over the precise definition of student-centred learning, the core

assumptions are active engagement in learning and learner responsibility for the management of learning».

Gitt denne beskrivelsen av student-sentrert-læring, ser jeg på meg selv mer som en fasilitator for læring og i mindre grad som en underviser i tradisjonell forstand. I en fasilitator rolle legger jeg som underviser rammene for læringsprosessen, men studentene får muligheten til å ta ansvar for sin læringsprosess innenfor disse rammene.

4.0 Utvikling som underviser og en gradvis overgang til omvendt undervisning

Min utvikling som underviser er i stor grad beskrevet i forbindelse med punkt to i dette profileringsdokumentet. Jeg vil derfor i det etterfølgende fokusere på den senere tids utvikling. Siden 2016 har jeg hatt ansvar for undervisningen i kvantitative design og statistisk analyse ved master i sosialfag. Hvert år har jeg sakte, men sikkert lagt om undervisningen fra tradisjonelle forelesninger til mer fokus på oppgaveløsning og digitale ressurser som frigjør tid til personlig veiledning og læring i eget tempo. I 2018 la jeg ned en stor innsats for å lage et fullstendig pedagogisk opplegg som baserer seg på omvendt undervisning. I Hermansen og Saltkjel (2022) er denne pedagogiske utviklingen som har foregått over flere år, dokumentert og studentenes vurdering av dette undervisningsopplegget er undersøkt. Studentenes tilbakemeldinger er brukt systematisk for å evaluere og videreutvikle undervisningen gjennom et eget evalueringsskjema. Artikkelen er skrevet sammen med min kollega Therese Saltkjel som kom med i undervisningen fra våren 2021. Artikkelen dokumenterer hvordan denne tilnærming til omvendt undervisning bygger på studentaktive læringsformer, understøttet av digitale læringsressurser, for å motivere til studentenes lærelyst og tro på egen læring. For å ytterligere belyse hvordan artikkelen ble vurdert av fagfeller innen vårt fagfelt, er dialogen i to runder inkludert i vedlegget (se vedlegg 5). Erfaringene med omleggingen til omvendt undervisning er også formidlet i ulike Khrono-innlegg og gjennom deltakelse i NOKUT-podden. Samt at studentens perspektiv er adressert i en egen-produsert podcast. Se vedlegg 8 for populær vitenskapelig formidling.

Denne måten å utforme et kurs i statistisk analyse på, handler i stor grad om en strukturering av læringsprosessen, hvor tilbakemeldinger og rommet for individuelle læring står helt

sentralt. Kort sagt skal ikke studentene være i tvil om hva som er målet («Feed up) eller hvordan de ligger an med hensyn til hva som forventes («Feed back»). Denne struktureringen av læringsprosessen hvor tilbakemeldinger på oppgaven og prosessen står sentralt vil potensielt kunne bidra til effektiv læring. Videre vil den også kunne føre til bedre selvregulering dersom undervisningen bidrar til at studentene begynner å se seg selv som sine egne lærere og lærerne utvikler læringsressurser som muliggjør en slik prosess (Hattie og Timperley 2007; Hattie 2009a). En investering over tid i utviklingen av ressurser som e-forelesninger, en analyseportefølje med alle nødvendige ressurser og ressurser for medstudentvurdering. Samt kontinuerlig justeringer basert på studentens tilbakemeldinger, har lagt rammer og gitt tid som muliggjør en overgang til omvendt undervisning. Dette undervisningsopplegget har igjen, slik jeg vurderer det, fylt begreper som «studentstyrt læring», «studentaktive læringsformer» og «dialogpreget undervisning» med konkret innhold, basert på en tilnærming hvor «individuell tilpasset undervisning» er kjernen.

5.0 Utvikling av undervisnings- og utdanningskvalitet

For å kunne oppnå status som merittert underviser, kreves det et dokumentert ansvar for å forbedre kvaliteten på undervisning og utdanning. I min stilling som fast undervisnings- og forskningstilsatt, er arbeidet med emne- og studieplan² en helt sentral del av mitt virke. Slik det er beskrevet under punkt to, har jeg i flere omganger arbeidet frem endringer i eksamensformer med den målsetning å styrke undervisningskvaliteten. Dette gjennom en sterkere vektlegging av «vurdering for læring» eller «formativ vurdering», som igjen er et bidrag til å heve utdanningskvaliteten. Videre har jeg beskrevet mitt pedagogiske utviklingsarbeid under punkt tre, og dette er utfyllende dokumentert i Hermansen og Saltkjel (2022). I denne delen vil jeg derfor forsøke å trekke frem det som har vært i tillegg til det ordinære arbeidet med undervisnings- og utdanningskvalitet.

Da jeg mottok utmerkelsen «Årets underviser» i 2018, vektla jeg i takketalen at jeg delte denne utmerkelsen med mange andre, nettopp fordi «*god undervisning ikke er ett enkeltmannsforetak*». Erkjennelsen av at gode samarbeidsrelasjoner er avgjørende for å

² Ved vårt institutt bruker vi begrepet «programplan».

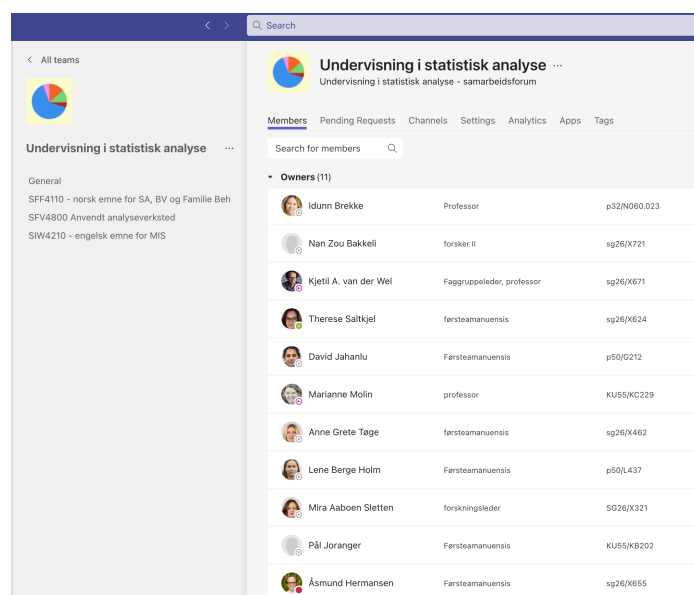
kunne realisere og ikke minst videreutvikle undervisningen, har gjort at jeg kontinuerlig søker samarbeid og at jeg deler alt av ressurser jeg selv har utviklet. Jeg vil komme nærmere inn på viktigheten av delingskultur under «Det reflekterte framsynet».

I nyere tid har utviklingsarbeid i forbindelse med nye studieplaner for to nye masterprogram i barnevern og barnevernsarbeid, vært en viktig del av mitt arbeid og har lagt de videre rammene for dette arbeidet. I arbeidet med å forberede 60 nye plasser på de to barnevernsmasterne og ytterligere utvikle undervisningen i tråd med studieplanen for disse masterprogrammene, har vi igangsatt prosjektet PubSam. Målsetningen med dette prosjektet er å utvikle et digitalt læreverk i statistisk analyse som muliggjør å ta i bruk registerdata på barnevernsfeltet i undervisningen via løsningen Microdata.no utviklet av Statistisk sentralbyrå (SSB) og SIKT. Dette er en del av det institutt-finansierte prosjektet «Satsning på registerbasert barnevernsforskning». Jeg er prosjektleder for denne satsningen og PubSam-prosjektet er dokumentert i en egen prosjektbeskrivelse (se vedlegg 9).

5.1 Nettverk for undervisere i statistisk analyse ved OsloMet

Utover emne- og studieplanarbeidet som jeg ordinært jobber med i min rolle som emneansvarlig, har jeg hele tiden vært svært opptatt av at vi kan heve undervisningskvaliteten dersom vi som undervisere samarbeider om utviklingen av undervisningsressurser i langt større grad.

Bilde av Teamsrom for undervisernettsverk i statistisk analyse



Dette var utgangspunktet for at jeg i 2018 tok initiativ til et undervisernettsverk i statistisk analyse. I dette nettverket har vi hatt møter hvor vi har delt erfaringer, og undervisningsopplegg, og diskutert videre samarbeid. I dette nettverket har jeg bedrevet utstrakt deling av undervisningsressurser og håpet er at et tettere samarbeid skal medføre at vi etter hvert kan utarbeide mer felles ressurser. I sin nåværende form er dette nettverket organisert som en gruppe på Teams hvor flere og flere undervisere i statistisk analyse legges til (se bilde over).

5.2 Bevaring og utvikling av valgemnet «Anvendt analyseverksted – kvantitativ metode»

Høsten 2017 holdt jeg et innlegg sammen med NOVA-forsker Mira Aaboen Sletten under tittelen «Forskning inn i utdanning», og min del av innlegget het «Forskning + utdanning = sant!». Det var en uttalt ambisjon fra OsloMet (den gang HIOA) og forskningsinstituttene som inngår i Senter for velferds- og arbeidslivsforskning (SVA) at sistnevnte skulle få en større rolle i utdanningene ved OsloMet. Mira og jeg hadde samarbeidet nært rundt bevaringen og videreføringen av valgemnet «Ungdataverkstedet» som startet opp som et pilotprosjekt. Vårt argument overfor ledelsen ved instituttet var at dette emnet var og er avgjørende for å håndtere et stort antall masterstudenter som bruke statistisk analyse i sin masteroppgave. I utviklingen av emnet ble navnet endret til «Anvendt analyseverksted – kvantitativ metode». Det ble også organisert egne skriveseminarer, i form av gruppeveiledning, for masterstudenter som valgte å skrive en masteroppgave basert på statistisk analyse.

5.3 Læringsnettverk for undervisere ved OsloMet – i samarbeid med OsloMet-akademiet

Mitt ønske om samarbeid og ikke minst formidling rundt utviklingen av egen undervisning, har ledet til et samarbeid med OsloMet-akademiet om etableringen, utviklingen og driften av «Læringsnettverket for undervisere ved OsloMet – storbyuniversitet». Formålet med nettverket, som hadde sitt første møte i september 2019, er å samle undervisere ved OsloMet for fasilitere utveksling av pedagogisk kunnskap og erfaringer mellom undervisere på tvers av universitetets fakulteter. Læringsnettverket er et underviserdrevet nettverk hvor undervisere ved OsloMet presenterer og diskuterer undervisningsopplegg og pedagogisk utviklingsarbeid. Gjennom presentasjoner av case hentet fra egen undervisning og

utviklingsarbeid, samt innlegg fra DIGIN og Universitetsbiblioteket, har nettverket bidratt til å initiere pedagogiske diskusjoner på tvers av fakulteter og bidratt til samarbeid mellom undervisere. Den kollektive innsatsen og ikke minst arenaer for pedagogisk diskusjon er avgjørende både for å utvikle undervisningskvalitet og inspirasjon til utprøving av nye undervisnings-, veilednings- eller vurderingsformer. Nettverket er åpent for alle undervisere ved OsloMet, og vi driver aktiv rekruttering for å øke antallet deltakere. Av de 36 som per nå er deltakere i nettverket, kommer 6 deltakere fra institutt for sosialfag (se vedlegg 3 for bekreftelse på samarbeid).

5.4 Samarbeid med DIGIN

Jeg har i ulike sammenhenger blitt bedt om å holde innlegg på seminarer i regi av DIGIN (se vedlegg 3 med oversikt over formidlingsaktivitet). Utover dette har mitt samarbeid med DIGIN i stor grad dreid seg om satsningen på medstudentvurdering, omtalt som «per-student assessment» i Hermansen og Saltkjel (2022) (se vedlegg 5). Jeg tok i bruk medstudentvurdering i en prøveperiode hvor lisensene til medstudent-vurderings-verktøyet i Canvas var begrenset. I min rolle som prosjektleder for område to «Faglig kvalitet, helse og trivsel» i forbindelse med «Den gode studentopplevelsen» var jeg med på å sikre finansiering for lisenskostnadene for et medstudentvurderingsverktøy til bruk i Canvas for alle ansatte ved OsloMet. I forlengelsen av dette, deltok jeg i en prosjektgruppe ledet fra DIGIN i forbindelse med utformingen av en søknad til DIKU med tittelen: «*Utvikling av tilbakemeldingskompetanse for økt læring*». Formålet med prosjektet var å sikre finansiering til en utstrakt bruk av medstudentvurdering ved ulike utdanninger ved OsloMet. Prosjektet fikk ikke støtte av DIKU, men er drevet videre basert på interne midler. I den forbindelse sikret jeg et samarbeid med Institutt for sosialfag, og jeg har delt ressurser som jeg har utviklet for å understøtte medstudentvurdering i form av et generisk skjema for tilbakemelding på analyseporteføljen som benyttes i statistisk analyse (se vedlegg 3 for bekreftelse på samarbeid).

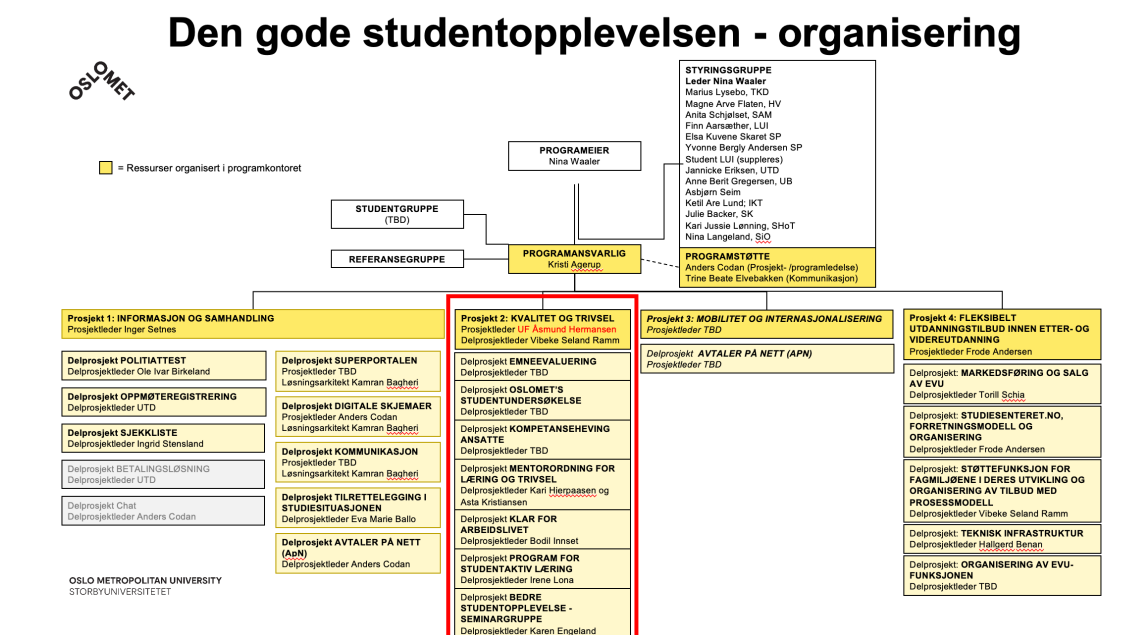
5.5 Den gode studentopplevelsen – prosjektleder for «Faglig kvalitet, helse og trivsel»

I løpet av 2019 ble jeg intervjuet i to omganger av et eksternt konsulentfirma i forbindelse med utformingen av en søknad som skulle legges frem for Porteføljestyret ved OsloMet. Det

skulle søkes om finansiering av en større strategisk satsning – i form av det fireårige programmet «Den gode studentopplevelsen» i perioden 2020 til 2024. Jeg deltok også som en av to representanter fra undervisersiden i en utvidet referansegruppe som ga innspill til selve søknaden. Jeg opplevde dette som en svært viktig og god satsning som satte undervisnings- og utdanningskvalitet på agendaen.

I slutten av april 2020 ble jeg forespurt av daværende prorektor Nina Waaler om å lede område to «Faglig kvalitet, helse og trivsel» som et av fire hovedområder i den strategiske satsningen – «Den gode studentopplevelsen» (DGS), og jeg fikk ansvaret fra august 2020. Overordnet sett skal studentens perspektiv være styrende for alle delprosjekter som settes i gang under de fire områdene. Strukturen på programmet er illustrert under, og jeg ledet området i andre søyle «Faglig kvalitet, helse og trivsel» forkortet til «Kvalitet og trivsel»:

Bilde av strukturen for programmet «Den gode studentopplevelsen»



I rollen som prosjektleder for «Faglig kvalitet, helse og trivsel» bygde jeg videre på samarbeidet med OsloMet-akademiet og DIGIN, samt at jeg i utstrakt grad samarbeidet med Seksjon for analyse og kvalitet i fellesadministrasjonen. I samarbeid med Seksjon for analyse og kvalitet, ble det under mitt område igangsatt et prosjekt som skulle utrede en felles løsning for emneevalueringer ved OsloMet. Jeg mente da og mener fortsatt at emneevalueringer er

en uutnyttet kilde til spennende forskningsdata (se Hermansen og Saltkjel 2022 for en mulig måte å bruke slike data på), og at det vil kunne utgjøre svært nyttig kilde til både forsknings- og styringsdata dersom de kobles sammen med registerdata fra Felles studentsystem (FS). En slik kobling, hvis den godkjennes juridisk, kan gi svært viktig innsikt i frafall og gjennomstrømming. I mitt samarbeid med Seksjon for analyse og kvalitet, diskuterte vi også bedre utnyttelse av dataene fra alle studentundersøkelsene som gjennomføres, men som sjelden når ned til undervisere i et format som innebærer at de kan utnyttes i pedagogisk utviklingsarbeid.

I samarbeid med OsloMet-akademiet, tok jeg initiativ til et prosjekt som i starten hadde arbeidstittelen «Kompetanseheving ansatte». I løpet av tiden jeg var tilknyttet DGS, ble det en sterkere og sterkere vektlegging av at programmet skulle fungere som en læringsarena for å bedre prosjektstyringen ved OsloMet. Dette medførte at pågående prosjekter og tiltak ble pålagt å rapportere månedlig på aktiviteter og økonomi, og det ble et krav om at nye større prosjekter skulle følge de seks fasene i prosjektmalen til Direktoratet for forvaltning og økonomistyring (DFØ). I tråd med dette brukte jeg mye tid, i samarbeid med OsloMet-akademiet, på å skrive en skisse for den såkalte «konseptfasen», og prosjektet fikk navnet «Kompetanseutvikling og undervisning for fremtiden». Søknaden fikk støtte av både DIGIN og Universitetsbiblioteket. Tanken bak prosjektet var i større grad å strukturere og samle kompetansetilbudet til undervisere for å kunne heve kompetansen på digital og studentaktiv pedagogikk og dermed utdanningskvaliteten. Styringsgruppen for DGS vedtok å ikke finansiere en konseptutredning av dette prosjektet.

I ettertid ser jeg at jeg med min bakgrunn som underviser ikke hadde den nødvendige forståelsen av de organisatoriske motsetninger som eksisterer i en stor organisasjon som OsloMet. Jeg mente et viktig argument var høringssvaret fra Studentparlamentet i rapporten «Evaluerer av koronasituasjonens effekt på digitalisering», gjengitt i søknaden for konseptutredningen (se vedlegg 10). Videre mente jeg at de øvrige erfaringene etter COVID-19 viste behovet for et slikt prosjekt. Jeg var også den eneste med lang underviserbakgrunn i den sentrale ledelsen av DGS, og jeg opplevde å ikke å få gjennomslag for hvor viktig underviserperspektivet nettopp er for «studentopplevelsen». Min høyst subjektive opplevelse

var at selve programstrukturen, prosjektstyringen og designet var det som ble tillagt størst vekt. Jeg opplevde at viktigheten av å jobbe for å fremme prosjekter som hevet undervisningskvaliteten og styrket OsloMet som utdanningsinstitusjon ikke ble tillagt nok vekt. Dette ga jeg også uttrykk for i ulike møter i den sentrale DGS ledelsen. Til slutt valgte jeg å gå av som prosjektleder for «Faglig kvalitet, helse og trivsel» og heller konsentrere meg om min jobb ved Instituttet for sosialfag.

6.0 Tilbakeblikket og veien videre

6.1 Det reflekterte tilbakeblikket

I boken «Studielivskvalitet – studenters erfaringer med og opplevelse av kvalitet i høyere utdanning» bruker Damsgaard (2019) begrepet «studielivskvalitet» som en betegnelse for studentenes erfaringer med og opplevelsen av kvalitet i det studiet de er en del av. «Studielivskvalitet» består av de fem dimensjonene «struktur», «mestring», «aktivitet», «relasjon» og «transformasjon». Studentenes fortellinger viser at de legger vekt på struktur og forutsigbarhet, samt klare krav og forventninger. Betydningen av mestringserfaringer og aktiviteter som fremmer dialog og samarbeid om læring, er viktig for studentene. Utviklingen som studentene opplever både faglig og personlig gjennom studiet, gir en erfaring av transformasjon (Damsgaard 2019). Disse studentstemmene og de dimensjonene som Damgaard presenterer, resonnerer svært godt med mine egne erfaringer og hvordan jeg gjennom flere år med utviklingsarbeid har søkt å utvikle et pedagogisk opplegg som ivaretar disse fem dimensjonene. Selv om begrepene er noe annerledes, er tenkningen rundt pedagogikk den samme som presenteres i Hermansen og Saltkjel (2022), om enn med utgangspunkt i formidlingen av et konkret emne i møte med en gitt profesjonsgruppe.

I tilbakeblikk er det ingen tvil om at pedagogisk utviklingsarbeid er en prosess fremover uten å ha noen definert endestasjon. Det er stadig rom for forbedringer og grep som bidrar til å heve og styrke «studielivskvalitet». Samtidig er viktig å understreke at mange av disse grepene ikke er av ny karakter, og kanskje vel så viktig er det å jobbe for å styrke den pedagogiske debatten og dialogen, slik at flere undervisere tar del og ser potensialet for samarbeid og deling i dette utviklingsarbeidet.

I artikkelen «*Teaching statistics without sadistics*» beskriver Forte (1995) et utviklingsprosjekt i fem trinn «...*designed to take the sadistics out of statistics*». Utgangspunktet for artikkelen er at «*Social work students generally dread statistics courses, and social work educators appear to share this apprehension*» (Forte 1995:204). Etter snart tredve år er denne artikkelen like aktuell, og de dimensjonene Forte vektlegger resonnerer svært godt med de samme erfaringene jeg har gjort meg i møte med sosialarbeidere. Disse erfaringene har vært en viktig motivasjon for utviklingsarbeidet jeg har drevet over flere år. Så fort jeg får muligheten om å snakke om omvendt undervisning i statistisk analyse, så vektlegger jeg at det i bunn og grunn handler om å bygge mestringsfølelse og få studenter til å tro på at de faktisk kan klare å mestre et fag de opplever som vanskelig. Det som bygger mestringsfølelse og ikke minst snur studentens frykt for å feile til glede ved å mestre, har etter min erfaring vært bruken av omvendt undervisning.

Min erfaring er at en omlegging til omvendt undervisning, bør skje stegvis gjennom en introduksjon av ulike digitale ressurser som frigir undervisningstid og gir rom for mer studentaktiv læring. Det gir rom for å utvikle disse ressursene over tid, og ikke minst prøve ut ulike ressurser som til sammen kan legge rammene for en fullstendig overgang til omvendt undervisning, slik jeg gjorde tilbake i 2018.

6.2 Det reflekterte framsyn: veien videre

Etter min mening foregår den beste læringen i det fysiske møtet mellom studenter og undervisere i undervisningssituasjonen, og digitaliseringen gir noen fantastiske muligheter til å frigjøre tid for å «møte studentene der de er» og til å utvikle den faglige dialogen. Jeg mener med andre ord at fysisk undervisning versus digitalisering, slik debatten etter COVID-19 ofte har fremstått, er «falsk dikotomi». Jeg vil som merittert underviser målbære at vi må utnytte potensialet i digitaliseringen for å styrke den fysiske undervisningen slik vi dokumenterer i Hermansen og Saltkjel (2022). Videre vil jeg målbære betydningen av studentaktive læringsformer og omvendt undervisning i den pedagogiske debatten slik jeg har gjort i ulike Khrono-innlegg, men også i fora jeg håper etableres i fortsettelsen ved OsloMet. Blant annet har jeg sammen med en rekke andre kolleger tatt til orde for OsloMets årlige utdanningskonferanse i ett Khrono-innlegg (se vedlegg 4). Videre vil jeg bidra til å

understøtte initiativ som «SAMs utdanningslab» hvor ansatte ved Fakultet for samfunnsvitenskap og eksterne innledere over ulike utdanningsrelaterte tema. Jeg ønsker også å videreføre arbeidet med «Læringsnettverket for undervisere ved OsloMet» i samarbeid med OsloMet-akademiet.

Det neste store utviklingsprosjektet i statistisk analyse, er prosjektet PubSam. Målet med dette prosjektet er som nevnt å utvikle et digitalt læreverk i statistisk analyse som muliggjør å ta i bruk registerdata på barnevernsfeltet i undervisningen via løsningen Microdata.no som er utviklet av Statistisk sentralbyrå (SSB) og SIKT. I opprettelsen av PubSam-prosjektet, har jeg samarbeidet med kolleger i nær dialog med ledelsen ved instituttet. Dette har lagt grunnlaget for et prosjekt som vil bidra til en videreutvikling av undervisningskvaliteten i statistisk analyse. I forbindelse med dette prosjektet har vi nedsatt en redaksjon hvor Helge Høivik og jeg er redaktører, Therese Saltkjel er redaksjonsmedlem, og de siste seks månedene av 2022 var masterstudent hos oss, Ingvild Olimb, ansatt som vitenskapelig assistent/redaksjonssekretær. Dette prosjektet innebærer ikke bare en betydelig forbedring av statistisk analyse som enkeltemne, men også av hele masterprogrammet i den forstand at studentene får jobbe med registerdata som er direkte relevant for sin profesjon. Dette er et instituttovergripende samarbeidsprosjekt som er forankret i instituttets strategiske planer. Undervisningsdelen av denne satsningen håper vi kan få nasjonal betydning i samarbeid med SSB/SIKT, Barne- Ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir) og andre sosialfaglige utdanningsmiljøer.

Jeg har vært og vil som merittert underviser fortsette å være engasjert i debatten rundt utdanningskvalitet og digitalisering, slik dette fremkommer i ulike innlegg blant annet i Khrono (se vedlegg 4). Videre ønsker jeg som merittert underviser å jobbe for en styrket delingskultur. Jeg mener god undervisning tjener på en utstrakt delingskultur, og at en innarbeidet delingskultur er avgjørende for å løfte undervisnings- og dermed utdanningskvaliteten i fellesskap. Nettverk på tvers av utdanninger, men hvor tematikken for undervisningen er noenlunde lik, vil kunne danne utgangspunktet for en slik delingskultur. Under COVID-19 pandemien delte jeg hele mitt undervisningsopplegg med andre jeg kom i kontakt med gjennom Facebook-gruppen «Digital dugnad i høyere utdanning». Gitt at vårt

undervisningsopplegg i stor grad baserer seg på digitale ressurser, kunne vi uten utfordringer gå over til heldigital undervisning under nedstengingen.

7.0 Andres vurderinger

Studentenes vurderinger og tilbakemeldinger har vært en viktig motivasjonsfaktor for utviklingen av det pedagogiske opplegget i all undervisningen jeg har hatt, og de er en viktig retningsgiver for den videre utviklingen. For å bruke ordene til en student som virkelig «så» meg og hva jeg som underviser ønsker å formidle: «*Han har tro på deg, når du ikke har det selv*». Dette sitatet ble brukt på diplommet jeg fikk i 2018 i forbindelse med utdelingen av hedersbetegnelsen «Årets underviser» (se vedlegg 6). Disse elleve ordene oppsummerer min erfaring av hvordan mange studenter opplever å møte et fag som statistisk analyse, og hvordan mye av min innsats over år har handlet om å legge til rette for å bygge mestringsfølelse hos studentene.

Analyser av emneevalueringer gjennom tre år utgjør en viktig del av de empiriske analysene i Hermansen og Saltkjel (2020) (se vedlegg 5). Samtidig har de åpne svarene i de ulike emneevalueringen gitt viktige innspill som vi har tatt med oss i den videre utviklingen av undervisningen. Hvert år har vi stilt de åpne spørsmålene «Hvilke endringer vil du anbefale for å forbedre dette kurset?», «Hva likte du best ved undervisning?» og «Eventuelle andre, konstruktive kommentarer?». Særlig har studentene ønsket seg flere undervisere som kan forklare og hjelpe til i arbeidet med analyseporteføljen, og flere har ønsket mer tid til forelesninger. Gitt at vi har benyttet det samme evalueringsskjemaet over tid, har vi hatt muligheten til å se på utviklingen i svarene og hvilke vurderinger som går igjen år etter år. Basert på disse tilbakemeldingene, har vi gått i dialog med ledelsen og fra vårsemesteret 2022 fikk vi tilført ekstra timeressurser.

Therese Saltkjel og jeg har jobbet tett som kolleger siden hun kom inn i undervisningen våren 2021. På bakgrunn av dette uttaler Saltkjel seg om vårt samarbeid i vedlegg 11. Tilbakemeldingen som jeg fikk i forbindelse med nomineringene til «Årets underviser» (se vedlegg 6), har vært en viktig motivasjonsfaktor for mange og lange dager med forberedelser og utvikling av undervisningsressurser. Likeså er en god støtte og oppmuntring fra instituttets

ledelse av stor betydning. Uttalelsen fra min faggruppeteleder Kjetil van der Wel og instituttleder Anne Britt Djuve er å finne i vedlegg 12.

8.0 Litteratur

- Dammsgaard, H. L. (2019). *Studielivskvalitet – Studenters erfaringer med og opplevelse av kvalitet i høyere utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Foldnes, N. (2016). The flipped classroom and cooperative learning: Evidence from a randomized experiment. *Active Learning in Higher Education*, 17(1), 39–49.
<https://doi.org/10.1177/1469787415616726>
- Forte, J. A. (1995). Teaching statistics without sadistics. *Journal of Social Work Education*, 31(2), 204–218. <https://doi.org/10.1080/10437797.1995.10672258>
- Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31:2, 199-218.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback, *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hattie, J. (2009a). *Visible Learning*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2009b). The black box of tertiary assessment: An impending revolution. *Tertiary assessment & higher education student outcomes: Policy, practice & research*, 259-275.
- Hermansen, Å. & Saltkjel, T. (2022). Doing it step by step: a flipped classroom approach to teaching statistical analysis in social work. *Social Work Education*, DOI: 10.1080/02615479.2022.2123912
- Herrmann, K. J. (2013). The impact of cooperative learning on student engagement: Results from an intervention. *Active Learning in Higher Education*, 14(3), 175–187.
<https://doi.org/10.1177/1469787413498035>
- Morton, A. (2009). Lecturing to large groups. I: H. Fry, S. Ketteridge, & S. Marshall (Red.). *A handbook for teaching and learning in higher education. Enhancing academic practice. Third Edition*. London: Routledge.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education, 2. ed*. London: RoutledgeFalmer.
- Sharan, S. (1980). Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes, and ethnic relations. *Review of Educational Research*, 50(2), 241–271.

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

Springer, L., Stanne, M. E., & Donovan, S. S. (1999). *Effects of small-group learning on under-graduates in science, mathematics, engineering, and technology: A meta-analysis*. *Review of Educational Research*, 69(1), 21–51.
<https://doi.org/10.3102/00346543069001021>

Tinto, V. (2007). *Taking student retention seriously*. Syracuse, NY: Syracuse University.

Wang, Q., Chen, W., & Liang, Y. (2018). The effects of cooperative learning on critical thinking among Chinese university students. *Educational Research and Evaluation*, 24(3), 229–247.

Wilson, K., & Korn, J. H. (2007). Attention during lectures: Beyond ten minutes. *Teaching of Psychology*, 34(2), 85-89.