



Søknad om status som merittert underviser

Med henvisning til utlysningen for 2025, søker jeg herved om tildeling av status som merittert underviser ved OsloMet – storbyuniversitetet.

Min utdanningsfaglige portefølje består av:

- Del 1: Pedagogisk profileringsdokument
- Del 2: Vedlegg

Professor Kari Almendingen

Avdeling for psykisk helse-, rus- og avhengighetsarbeid

Institutt for sykepleie og helsefremmende arbeid

Fakultet for helsevitenskap

OsloMet – storbyuniversitetet

Del 1: Pedagogisk profileringsdokument

Innholdsfortegnelse

1	Motivasjon for søknaden	3
2	pedagogisk CV	3
3	Undervisningsreportoar	5
4	Syn på undervisning og læring	5
5	Utvikling av utdannings- og undervisningskvalitet: eksempler	9
5.1	Ernæringsutdanninger – bakgrunn og status	9
5.2	Samfunnsernæring - SERNB2200 «Dietary assessment methods»	10
5.3	Samfunnsernæring - MAME5910 «Masteroppgave»	11
5.4	Ernæringskompetanse for helsepersonell – MAERN4200 «Klinisk ernæring»	12
5.5	Preklinisk digitalt ernæringsseminar ved bachelor sykepleie	13
5.6	Tverrprofesjonelt undervisningsprosjekt (INTERACT)	15
6	Andres vurderinger	18
7	Dokumentert pedagogisk utviklingsarbeid	18
7.1	Lærebøker	18
7.2	Metodehefte	18
7.3	Teknologistøttet studentaktiv undervisning	18
7.4	Internasjonalisering	19
7.5	Forskningsbasert undervisning og FoU	19
7.6	Annet	19
8	Det reflekterte tilbakeblikk	20
9	Det reflekterende framsyn	23
10	Referanser	24

1 MOTIVASJON FOR SØKNADEN

Jeg søker om å bli merittert underviser fordi jeg er dypt engasjert i å fremme studentenes læring og utvikling, og har som mål å bidra til kontinuerlig forbedring av undervisningens kvalitet. Min motivasjon stammer fra et ønske om å gjøre en positiv forskjell for studentene, der jeg kan kombinere min erfaring som både underviser, kliniker og forsker for å skape en læringsopplevelse som er relevant, utfordrende og stimulerende.

Mitt drømmescenario som merittert underviser innebærer å kunne videreutvikle undervisning som både er faglig solid og tilpasset utfordringer i et moderne samfunn. Dette innebærer at undervisningen kan være mer fleksibel og tilgjengelig, samtidig som den fremmer dybdelæring, kritisk tenkning og refleksjon. Jeg ønsker å utvikle studentaktive og teknologistøttede metoder og læringsmiljøer der studentene får mulighet til å utforske, eksperimentere og lære i en sosial og kollaborativ kontekst. Jeg ser også for meg å kunne bidra til deling av gode ideer på tvers av utdanninger, slik at vi sammen kan styrke undervisningskvaliteten og læringsutbyttet for studentene.

2 PEDAGOGISK CV

Jeg har Universitetspedagogisk basiskompetanse fra Universitetet i Oslo (UiO) (vedlegg 1). Anbefalinger til denne søknaden finnes i vedlegg 2a-l.

Jeg fullførte min grunnutdanning som klinisk ernæringsfysiolog (kef) i 1989 (vedlegg 3) og arbeidet de første årene ved ulike sykehus. Doktorgraden avla jeg i 1999 ved Det medisinske fakultet, UiO.

I 2009 ble jeg fast ansatt ved Avdeling for sykepleieutdanning, daværende Høyskolen i Akershus (HiAk), nå OsloMet. Samtidig hadde jeg en professor II-stilling ved Norges miljø- og biovitenskapelige universitet (NMBU), hvor jeg underviste, vurderte, veiledet og var emneansvarlig på masternivå.

I perioden 2011-2015 hadde jeg åremål som instituttleder for daværende Institutt for helse, ernæring og ledelse (HEL) ved campus Kjeller, med overordnet ansvar for ca 1000 studenter, 10 ulike utdanninger og 85 tilsatte (vedlegg 4).

Jeg har samarbeidet tett med støttetjenesten DIGIN (Digital innovasjon) siden oppstarten, noe som har vært avgjørende for utviklingen av min digitale pedagogiske kompetanse.

I 2015 tiltrådte jeg stillingen som fast professor i 100 % stilling ved Avdeling for ernæring, som den gang tilbød både bachelor- og masterprogram i Samfunnsernæring. Begge programmene ble avviklet henholdsvis i 2018 og 2024.

For å gjøre en positiv forskjell for de siste studentkullene, valgte jeg å unngå en rutinepreget tradisjonell tilnærming og fremmet i stedet teknologistøttet studentaktiv undervisning (1). Parallelt inviterte jeg studentene til å delta i forskningsprosjekter knyttet til overgangen til studentaktiv undervisning, samt den digitale nødundervisningen under covid-19. Metodene som ble benyttet var spørreskjemaer og fokusgruppeintervjuer (2), samt dybdeintervjuer (3). Samtidig bidro jeg med undervisning, vurdering og veiledning også ved andre utdanninger (bachelor- og masterprogrammer), der jeg også fremmet teknologistøttet, studentaktiv undervisning. Jeg igangsatte følgeforskning også i to andre settinger med betydelig større studentkull enn ved Samfunnsernæring, med henholdsvis rundt 700 studenter (bachelor i sykepleie) (4) og flere tusen (INTERACT) (5-18). Data ble samlet inn ved repeterte spørreskjema med både lukkede og åpne spørsmål, basert på tverrsnittdesign. Noen av hovedfunnene (2-18) vil bli beskrevet senere i søknaden, samt hvordan disse har påvirket undervisningspraksiser. Spesielt var dette verdifullt under planleggingen og gjennomføringen av OsloMets første heldigitale masterspesialisering, "Ernæringskompetanse for helsepersonell" (MAERN), og hvor jeg hadde en nøkkelrolle (vedlegg 2c).

Da Avdeling for ernæring ble nedlagt 31/12-23, ble jeg overført til Avdeling for psykisk helse-, rus- og avhengighetsarbeid, siden jeg fikk professorkompetanse i Mental Health Care i 2022 (vedlegg 2a).

Norsk forening for kliniske ernæringsfysiologer ga meg heder som «Årets kef» i 2017, og i begrunnelsen for kåringen sto det:

«Karis innsats har hatt innvirkning på ernæringskompetansen til sykepleiere i utdanning i Norge. Dette er en svært effektiv tilnærming til ernæringsproblematikk i helsevesenet, og har sannsynligvis hatt mye å si for pasientene.» (19)

3 UNDERVISNINGSREPORTOAR

Sammen med vedleggene i del 2, og spesielt vedlegg 3, viser det følgende hvordan kravene og kriteriene for merittering dokumenteres med pedagogisk kompetanse betydelig høyere enn basiskompetansen.

Gjennom årene har jeg beveget meg fra tradisjonelle plenumsforelesninger til omvendt undervisning og teknologistøttet studentaktiv undervisning. Jeg har erfaring en rekke former, som seminarer, gruppearbeid, case-basert undervisning, dialogbasert undervisning og med enkle digitale læringsverktøy som Menti og Padlet, men også mer avanserte verktøy.

Omvendt undervisning i kombinasjon med heldigitale læringsaktiviteter har jeg erfaring med fra flere ulike utdanninger. Jeg har undervist både alene og sammen med andre, i både særfaglige, flerfaglige og tverrfaglige sammenhenger. Når det gjelder eksamen og sensorarbeid, har jeg erfaring fra både formativ og summativ vurdering, muntlig og skriftlig. Jeg har laget arbeidskrav, vurderingskriterier og eksamensoppgaver i en årrekke, samt vurdert både muntlige og skriftlige prestasjoner internt/eksternt. Jeg har deltatt i revisjoner av program- og emneplaner, og i implementeringen av RETHOS. Jeg har veiledet en rekke bachelor- og master studenter, samt tre PhD-studenter, både enkeltvis, parvis og i grupper. Videre, jeg har veiledet kef-studenter i praksis, og i en kort periode også studenter ved Samfunnsernæring i hospiteringspraksis. Jeg har veiledet ved ulike seminar og i tverrprofesjonelle studentgrupper, og der jeg har kunnet, kombinert dette med hverandrevurdering. Jeg leverer alltid ut emnevaluering før eksamen, og hatt dialog med (tillitsvalgte) studenter, for å sikre kontinuerlig forbedring.

Ved undervisning utenfor ernæring har oppdragene variert fra korte økter på et par timer til omfattende dagsseminarer. Min erfaring spenner fra å undervise små, homogene grupper fysisk på campus til store, heterogene studentgrupper via Zoom/Teams. Jeg jobber analytisk og systematisk med støtte fra kollegaer, og i samarbeid med DIGIN.

I eksemplene i punkt 5 vektlegges innsats som går utover det ordinære, med dokumentasjon som viser at alle kriteriene er oppfylt i betydelig grad, supplert med vedleggene.

4 SYN PÅ UNDERVISNING OG LÆRING

Jeg illustrerer innledningsvis ved noen eksempler hvor mitt syn «naturlig» har kommet til uttrykk i valg av undervisningsformer:

Læringsmiljøet er en grunnleggende forutsetning for læring (1, 20). Før pandemien hadde vi begrenset erfaring med digitalt læringsmiljø og undervisning. For å utforske dette nærmere, igangsatte jeg sammen med kollegaer ved SHA og LUI et kvalitativt forskningsprosjekt basert på dybdeintervjuer med Samfunnsernæringsstudenter (3). Funnene viste blant annet at interaktive og samarbeidsorienterte digitale verktøy, som studentresponssystem (SRS)-verktøy, var nøkkelfaktorer for et godt digitalt læringsmiljø. Dette fremmet aktiv læring, økte motivasjonen og styrket studentenes mestringsfølelse. Resultatet var et mer student-sentrert læringsmiljø, hvor variasjonen i læringsaktivitetene bidro til en dypere forståelse av fagstoffet. Selv om dette er en liten studie utført i en homogen studentgruppe (3), støtter funnene at digitale teknologier kan brukes på en god pedagogisk måte (1, 20, 21). I kjølvannet av denne studien, har jeg implementert bruk av SRS-verktøy i ulike settinger. Ordskyen i figur 1 er et eksempel på hvordan undervisningen ble mer engasjerende, og bidro til å gjøre studentene aktive deltakere i stedet for passive observatører.

Når det gjelder læringsaktiviteter, så har jeg hatt som mål å fremme studentenes motivasjon, både ved å styrke deres indre motivasjon og ved å koble læringen til arbeidslivets behov, som en ytre motivasjonsfaktor (1, 22). For å oppnå dette har jeg erfart at variasjon er viktig, i tillegg til riktig bruk av verktøy (20).

Omvendt undervisning krever at studentene har gjort forarbeidet før de møter medstudenter eller meg (23-27). Hvis så, kan omvendt undervisning fremme engasjement, samarbeid, kritisk tenkning og problemløsning i en sosial kontekst (1, 28). En fordel med omvendt undervisning er fleksibel tilgang til undervisningsmateriell, som gir studentene frihet til å styre egen læring, noe jeg har erfart er spesielt viktig for studenter med jobb. Variasjon i læringsressurser gjør det også lettere for studentene å tilpasse prosessen til individuelle behov og preferanser (28, 29). Samtidig kan barrierer oppstå, som at studentene møter uforberedt. Dette kan skyldes at metoden oppleves som mer krevende enn tradisjonelle forelesninger, manglende eierskap til læringsprosessen, eller at studentene er uvante med tilnærmingen (4, 30). Motstand mot studentaktive metoder mer generelt (omfatter mer enn omvendt undervisning), er ikke et nytt fenomen (23, 30, 31). Et tiltak for å møte disse utfordringene er å designe for studentaktiv læring, med tydelig samsvar mellom læringsutbyttebeskrivelser, læringsaktiviteter og vurderingsformer, kjent som samstemt undervisning (32). Dette skaper helhet og sammenheng i studentenes læringsløp, som beskrevet i punkt 5.2 og 5.4.

Det er avgjørende å forberede studentene på et arbeidsliv der samarbeid i team vil være en sentral del. Derfor legger jeg vekt på å tilrettelegge for samarbeidslæring allerede tidlig i

utdanningsløpet, hvor studentene lærer om, av og med hverandre (33). Mine erfaringer med synkront gruppearbeid samsvarer med funn fra en systematisk litteraturgjennomgang, som er publisert av noen av mine kollegaer, og som peker på nøkkelfaktorer for vellykket gruppearbeid (34). Disse inkluderer små grupper, stabil sammensetning og felles ansvar. Samtidig identifiseres barrierer som ineffektiv gruppekommunikasjon, utfordringer med å planlegge synkrone møter og tekniske problemer. For å møte utfordringene ved digitalt gruppearbeid bruker jeg samarbeidsaktiviteter rundt SRS-verktøy som Kahoot! og Mentimeter, i tråd med våre egne funn (2, 3).

Kunnskap kan deles inn i en hierarkisk trekant, der lavere nivåer dekker å huske, forstå og anvende, mens høyere nivåer («toppen») omfatter å analysere, evaluere og skape (Blooms reviderte taksonomi) (35). I ernæringsfaget står feilinformasjon og medieskapte myter ofte i kontrast til forskningsbasert undervisning (36). Derfor er det viktig at studentene tilegner seg faktakunnskap og forståelse for å ivareta pasientsikkerheten (22). Ny kunnskap kan skapes eller konstrueres ved å akkumulere og aktualisere kunnskap fra ulike fagområder, i tråd med Blooms modell (35). Grunnleggende kunnskap er viktig for å kommunisere og samarbeide med andre i arbeidslivet. Det omfatter også å ha legitimitet, samt at det er en viktig plattform for livslang læring (22, 37).

Allerede «de gamle grekerne», som Aristoteles, var opptatt av læring. Kunnskap har ulike former, og Aristoteles' tre intellektuelle dyder – «episteme» (teori), «techne» (teknikk) og «phronesis» (praktisk klokskap) – regnes fortsatt som sentrale for profesjonskunnskap og profesjonskvalifisering (38). Dette krever et sammensatt kunnskapsgrunnlag der teori, teknikk og praktisk klokskap integreres, og studentene må skape meningsfulle sammenhenger mellom teori og praksis for å oppnå forståelse og mestring. Slike sammenhenger kalles praktiske synteser (39). Koherens mellom de ulike formene kan gi studentene økt forståelse og mestring (40). Mitt kunnskapssyn bygger på et sammensatt kunnskapsgrunnlag, der kunnskap utgjør fundamentet for kvalifisering. Studentene trenger en bredde i kunnskapsformene, fortsatt med referanse til Aristoteles' tre intellektuelle dyder, på ulike nivåer i kunnskapshierarkiet. Studentene må gis mulighet til å se relevansen av det de lærer, noe som skaper koherens mellom ulike kunnskapsformer og læringsaktiviteter. Det bidrar også til at de opplever motivasjon og mestring, samtidig som de reflekterer over og blir bevisst sine egne læringsstrategier, noe som legger grunnlaget for dypere læring. Jeg er etter nesten 30 års yrkesliv trygg på at jeg kan bidra til at studentene opplever praktiske synteser og koherens mellom teori og praksis, for eksempel via i case-basert undervisning.

Case-basert undervisning er en læringssentert tilnærming som ofte brukes innen ernæring, og helseutdanninger generelt (41). Målet er å fremme ferdigheter som kritisk tenkning, problemløsning og samarbeid, samtidig som den gir erfaring i å anvende teori på praktiske utfordringer (41). Jeg vektlegger derfor viktige kjernebegreper i caser (lavere nivåer i taksonomien), samtidig som studentene gjennom gruppearbeid løser arbeidslivsrelevante oppgaver i tilknytning til casene. Målet er å utvikle studentenes kompetanse på alle taksonominivåer. Metoden har begrensninger, som at casene kan være for smale og dermed gi studentene en begrenset forståelse av fagfeltet. Overfokus på løsninger kan også svekke refleksjon og kritisk tenkning (41). For å adressere dette har jeg erfart at det kan være positivt å kombinere case-basert gruppearbeid med tradisjonelle metoder som forelesninger, for å gi studentene både oversikt og dybde.

Som timelærer ved ulike utdanninger, bes jeg som oftest om å holde fysiske forelesninger av noen få timers varighet. Forelesning som metode har noen fordeler: den kan gi oversikt over komplekst innhold, fremme forståelse for både bredde og dybde, og gjennom opptak eller forhåndsinnspeiling, skape fleksibilitet. Ulempene inkluderer at metoden er lærerstyrt, kan oppleves som lite engasjerende og ikke alltid imøtekommer individuelle preferanser og behov. Når jeg underviser store studentgrupper, vektlegger jeg dialog gjennom summegrupper og plenumsdiskusjoner. Hvis dette ikke er mulig, har jeg god erfaring med digitale SRS-verktøy. Dette kan skape en verdifull læringsarena der studentenes bidrag integreres i undervisningen, samtidig som læringsmålene forankres i arbeidslivsrelevante diskusjoner, ettersom studentene ofte deler fra sin egen arbeidserfaring (22).

Studentene etterlyser mer veiledning og tilbakemelding, for eksempel via Studiebarometeret. For å møte dette har jeg tatt i bruk medstudentvurdering. Denne tilnærmingen gir studentene mer tilbakemelding enn jeg alene kan gi, samtidig som forskning viser at det å gi tilbakemelding ofte gir større læringsutbytte enn å motta den, da prosessen krever et høyere kognitivt engasjement (42). Tilbakemeldingskompetanse, en avgjørende ferdighet for arbeidslivet og livslang læring, bygges gradvis gjennom aktiviteter som progress seminarer. Studentenes evne til å gi og motta tilbakemelding reflekteres i hvordan de forstår tilbakemeldingen og hvordan de anvender den for å fremme egen læring (22, 43).

For å oppsummere, er mine undervisningspraksiser primært forankret i et sosiokulturelt læringssyn, men de tilpasses etter behov. Som en del av et lite fagmiljø som har blitt faset ut, og som ofte brukes som timelærer ved andre utdanninger, er fleksibilitet avgjørende. Dersom

et oppdrag ikke helt samsvarer med en sosiokulturell tilnærming, tilpasser jeg det gjerne så godt jeg kan, som vist ovenfor.

Inspirert av Vygotskys teorier understreker den sosiokulturelle tilnærmingen betydningen av språk, kultur og sosiale relasjoner i læring (44). Mennesker er flokkdyr, og grunnleggende sosiale, og læring forstås som en sosial prosess der mellommenneskelig interaksjon spiller en sentral rolle. Det er selve samhandlingen og kommunikasjonen i et sosialt miljø som er avgjørende for læringen. Læring skjer innenfor det som kalles «den nærmeste utviklingssonen» (ZPD), hvor studenter mottar støtte fra mer erfarne personer, som lærere eller medstudenter, og oppnår mer gjennom samarbeid. Ulike former av samarbeidslæring, som gruppearbeid, er derfor en viktig del av min praksis. Kvalifisering innebærer samtidig læring gjennom erfaring, hvor de lærer ved å gjøre, slik det skjer i et mester-lærling-forhold (Nielsen & Kvale, 1999). I mesterlære arbeider mesteren innenfor svennens ZPD, ved å tilpasse oppgaver og utfordringer til deres ferdighetsnivå, og gradvis øke kompleksiteten i takt med svennens utvikling (45)

I en ideell verden ville mitt pedagogiske grunnsyn alltid hengt godt sammen med valg av undervisnings-, veilednings- og vurderingsformer. Noen av eksemplene mine, har et samstemt læringsdesign, og er i tråd med sosiokulturelle perspektiver, mens andre eksempler etter min mening har forbedringspotensialer.

5 UTVIKLING AV UTDANNINGS- OG UNDERVISNINGSKVALITET: EKSEMPLER

5.1 Ernæringsutdanninger – bakgrunn og status

Noen utdanninger ved OsloMet har lang historie og høye studentvolum, men for ernæring er situasjonen annerledes:

Den første offentlige utdanningen på høyere nivå innen praktisk matlaging, hygiene, økonomi, husstell og storhushold, [Statens lærerinneskole i husstell](#), ble opprettet i 1909 (senere Stabekk høyskole) (46, 47). Da ernæringsutdanningene ved Stabekk ble flyttet til HiAk i 2004, var de først organisert ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier (LUI), før de ble overført til HV i 2010. Bachelor- og masterutdanningene i ernæring ble avviklet i henholdsvis 2018 og 2024 på grunn av nedgang i søkertall. Dette skyldtes sannsynligvis opprettelsen av nye [profesjonsstudier i klinisk ernæring](#) ved universitetene i de

største byene, økt antall studieplasser ved UiO, samt etableringen av ernæringsutdanninger ved private høyskoler.

Historien til profesjonsstudiet i klinisk ernæring begynte i 1961, da det ble besluttet å etablere en felles nordisk akademisk utdanning i ernæring, kjent som «Nordisk høyskole for husholdsvitenskap» (47). Første del av denne utdanningen, som inkluderte preklinisk basalmedisinsk undervisning, lå ved UiO. Den andre delen, spesialiseringen i klinisk ernæring, lå ved Universitetet i Göteborg, og målsetting var «å gi kunnskaper i dietetikk med sykdomslære, samtalsmetodikk med psykologi og pedagogikk, trening i selvstendig og kritisk vurdering av medisinske og næringsfysiologiske data og trening i tillempling av innhentede kunnskaper i praktisk terapeutisk virksomhet». I mange andre land er ernæringsutdanninger knyttet til fakulteter for matematisk- naturvitenskapelige- eller landbruksfag, eventuelt med pedagogiske utdanninger. En ny norsk utdanning i klinisk ernæring ble lagt til Det medisinske fakultet/UiO etter at det nordiske utdanningssamarbeidet ble avsluttet i 1996 (47).

Autorisasjon for kliniske ernæringsfysiologer (kef) trådte i kraft i 2001.

Ernæring er både et grunnleggende behov og en menneskerettighet. Helse- og omsorgstjenestene har et ansvar for å ivareta pasienter/brukeres ulike ernæringsbehov, men tilsyn viser dessverre at dette kan svikte. Helsepersonellkommissjonen understreker behovet for at profesjonsutdanningene, men også andre yrkesgrupper, får styrket ernærings- og matfagligkompetanse (48). Derfor er det positivt at OsloMet fra 2025 tilbyr den digitale deltidsmasteren «Ernæringskompetanse for helsepersonell» (MAERN) og styrker ernæringskompetansen i andre utdanninger. Det antas at omlegging fra heltid til deltid vil føre til flere søkere, samt at studenter vil kunne fullføre studiet på normert tid.

5.2 Samfunnsernæring - SERNB2200 «Dietary assessment methods»

Jeg trekker frem emnet SERNB2200 som et eksempel hvor det gradvis ble drevet frem bruk av studentaktiv undervisning og samstemt undervisning (32). Jeg var først underviser, og deretter både emneansvarlig og underviser, de siste årene før utdanningen ble nedlagt.

Samarbeidspartnere var kollegaer fra ernæring og fra LUI/OsloMet (vedlegg 2b, c, i, k og l).

Eksamen var en individuell hjemmeeksamen hvor studentene fikk utdelt en SPSS-fil med studentens individuelle data (klassesett), innlevert via obligatoriske arbeidskrav.

Eksamensoppgaven (vedlegg 5a) krevde at studentene integrerte kunnskap og ferdigheter fra hele kurset. Siden eksamen var basert på arbeidskravene, utviklet læringskurven seg kollektivt

blant studentene. Læringsaktivitetene besto av en kombinasjon av studentaktive aktiviteter: individuelt, i grupper og i plenum, og som hang godt sammen med læringsmålene. Omvendt undervisning (28) ble tatt i bruk i form av videoer og artikler for å støtte studentenes forberedelser. «Peer instruction» (PI) (49, 50) ble gjennomført ved at det ble laget flervalgsspørsmål knyttet til læringsmål, og studentene måtte velge svaralternativer (A-D) ved fysisk å stille seg ved lapper med tilsvarende bokstaver plassert i klasserommet. Etter å ha valgt svar diskuterte studentene sine valg med andre som hadde valgt samme alternativ og deretter med dem som hadde valgt ulike alternativer (28). PI fokuserte hele tiden på å stimulere til dypere læring gjennom aktiv deltakelse. En annen aktiviserende tilnærming var via metoden veid registrering, der all mat og drikke veies for å sikre nøyaktig kostregistrering. Studentgrupper estimerte den absolutte vekten i gram av ulike matvarer, som jeg hadde tatt med og fordelt på ulike «poster» i klasserommet. Avvik fra den målte vekten ble deretter diskutert gruppevis, før resultatene ble gjennomgått i plenum. Denne øvelsen ble gjennomført før egenregistrering, og målet var å gi studentene innsikt i konsekvensene av unøyaktige kostregistreringer, særlig i situasjoner der presise kostdata er avgjørende for pasientsikkerheten, som for eksempel hos nyrepasienter med proteinrestriksjon. Studentene ga tilbakemelding om at å gjennomføre alle registreringene via arbeidskrav før de ble brukt i eksamensoppgaven, ga en bratt læringskurve, men også dypere forståelse fordi de fikk verdifull trening i å knytte teori og praksis sammen.

Å følge denne prosessen ga meg viktig erfaring som bidro til min pedagogiske utvikling, da jeg observerte hvilke deler av undervisningen som hadde gitt varig læring hos studentene og hvordan de senere som masterstudenter anvendte denne kunnskapen, se neste eksempel:

5.3 Samfunnsernæring - MAME5910 «Masteroppgave»

Da jeg begynte ved HiAk, ble jeg inspirert av progressmasterseminarene i masterprogrammet Empowerment. Målet var å stimulere til jevn progresjon og forberede studentene på den muntlige masterhøringen.

Under covid-19-pandemien videreutviklet jeg progresseminarene for mastergraden i Samfunnsernæring (MAME5910) til heldigitale seminarer (Zoom). Jeg reviderte innholdet i Canvas, utarbeidet vurderingskriterier (vedlegg 5b), og innførte en forutsigbar rotasjon der student- og opponentpar ble byttet ut for hvert arbeidskrav. Dette grepet bidro trolig til økt

kollektiv læring. For «pandemikullene» valgte jeg å holde vurderingskriteriene enkle: I dag er funksjoner som skjermdeling, chat og muligheten til å unnmute seg selv velkjente for de fleste, men på den tiden lærte studentene seg disse ferdighetene gjennom dette emnet. Studentene lærte minst av å presentere selv. Dette samsvarer med forskning som viser at det å gi tilbakemelding ofte gir større læringsutbytte enn å motta det, siden prosessen krever høyere kognitiv innsats (42). Dette er et eksempel på hvordan lærerrollen endres gjennom bruk av studentaktive undervisningsmetoder: seminarene ble mindre lærerstyrt, noe som bidro til økt studentengasjement og en mer aktiv læringsprosess.

Erfaringene fra dette emnet har vært viktige for min pedagogiske utvikling, både fordi jeg observerte en økning i studentenes tilbakemeldingskompetanse i løpet av emnet (43), og fordi tilnærmingen krevde færre ressurser til individuell masterveiledning, samtidig som den pedagogiske fremgangsmåten ble godt evaluert (vedlegg 5c).

5.4 Ernæringskompetanse for helsepersonell – MAERN4200 «Klinisk ernæring»

Spesialiseringen MAERN under paraplymasteren Master i Helsevitenskap (MAVIT), er OsloMets første heldigitale master, og samtidig nyopprettet (51). Jeg omtales av spesialiseringsansvarlig som MAERN nøkkelperson, som både emneansvarlig og underviser (vedlegg 2c).

Sammen med kollegaer hadde jeg før dette, gjennomført studier som fokuserte på studentens erfaring med teknologistøttede studentaktive undervisnings- og læringsformer (2, 5-9, 14-17). Våren 2021 gjennomførte vi også dybdeintervjuer (3), hvor studentene påpekte flere fordeler med digital undervisning, som tilgjengelighet, fleksibilitet og effektivitet. Samtidig opplevde de mangel på sosial kontakt og samarbeid med medstudenter som en utfordring. Til tross for disse utfordringene ble aktiv læringsteknologi, som SRS, delte dokumenter og bruk av kamera, vurdert som avgjørende for vellykket digital undervisning (3). Ved utformingen av læringsopplegget i MAERN tok vi utgangspunkt i forskningsfunnene og fokuserte på hva studentene skulle oppnå (læringsmål), hva de skulle gjøre (aktiviteter), og hvordan læringen skulle vurderes (oppgaver) (32). Av plasshensyn fokuseres på emnet MAERN4200 (vedlegg 6a-d): Den summative vurderingen var en individuell case-eksamen, innlevering av lyd/videoopptak, og påfølgende eksaminering (vedlegg 6b) som var basert innleverte arbeidskrav og læringsaktiviteter. En studiene våre viste at innlevering av podcast som

vurderingsform ga høyere læringsutbytte enn tradisjonelle fagtekster (8). Analysen av tekstsvar indikerte at podcaster fremmet diskusjon, refleksjon og tverrprofesjonelt samarbeid. Case-baserte podcastoppgaver kan derfor forberede studentene på samarbeid om komplekse og realistiske scenarier (8). Den case-baserte undervisningen var en kombinasjon av omvendt undervisning og synkrone seminardager (40%). Den synkrone undervisningen var en kombinasjon av plenumsundervisning og synkront gruppearbeid. Arbeidslivsrelevante caser ble utviklet for å integrere teori og praksis (28). Casene var delt i to deler: del 1 introduserte casene med bakgrunnsinformasjon og problemstillinger, mens del 2 videreutviklet casene ved å gjøre sykdomsforløpet mer komplekst og utfordrende. Studentgruppene skulle formulere studiespørsmål til hver case, noe som skulle hjelpe dem å nå læringsmålene. Eksempler på studiespørsmål studentene formulerte inkluderte: «Hvordan er kostholdet til Ruth? (energi, makro- og mikronæringsstoffer?)» (tilsvarer de laveste nivåene i taksonomien); «Hvilke tiltak kan på dette stadiet bedre Ruth sin ernæringsstatus, og hvem bør implementere tiltakene?» (tilsvarer de høyere nivåene i taksonomien). Hensikten med studiespørsmålene var å gjøre det lettere for studentene å jobbe med fagstoffet, men det ble erfart at de trengte en del veiledning i å formulere spørsmålene. Studentaktive læringsaktiviteter omfattet både individuelle og gruppebaserte oppgaver, samt bruk av ulike SRS. Blant de individuelle aktivitetene var asynkrone quizer med automatisk retting og forhåndsdefinerte tilbakemeldinger, uavhengig av om svarene var riktige eller feil. Flervalgsspørsmålene var hovedsakelig delt inn i kategoriene kunnskap og ferdigheter. Padlet ble benyttet både synkront og asynkront. Andre aktiviteter ga studentene praktisk trening med verktøy som er i bruk i helsevesenet. Casene og studiespørsmålene ble diskutert i plenum, før det avslutningsvis ble publisert en video som oppsummerte læringsmålene og besvarte studiespørsmålene. Studentene ga emnet gode evalueringer (vedlegg 6c, 6d). Mange studenter var imidlertid i jobb, hvilket utfordret undervisningsopplegget, som i stor grad var basert på aktiv, synkron deltakelse. Resultatet ble et uheldig skille mellom studenter som deltok synkront og de som ikke deltok like regelmessig.

For min utvikling har MAERN vært viktig, og leder meg i retning av mer fleksible undervisningspraksiser.

5.5 Preklinisk digitalt ernæringsseminar ved bachelor sykepleie

Jeg ble invitert av studieleder og emneansvarlig ved bachelor i sykepleie på Kjeller til å styrke ernæring i utdanningen. Invitasjonen var basert på vår forskning, der nesten 600 sykepleiestudenter deltok i datainnsamlingen. Funnene viste at ernæringsstatus blant eldre

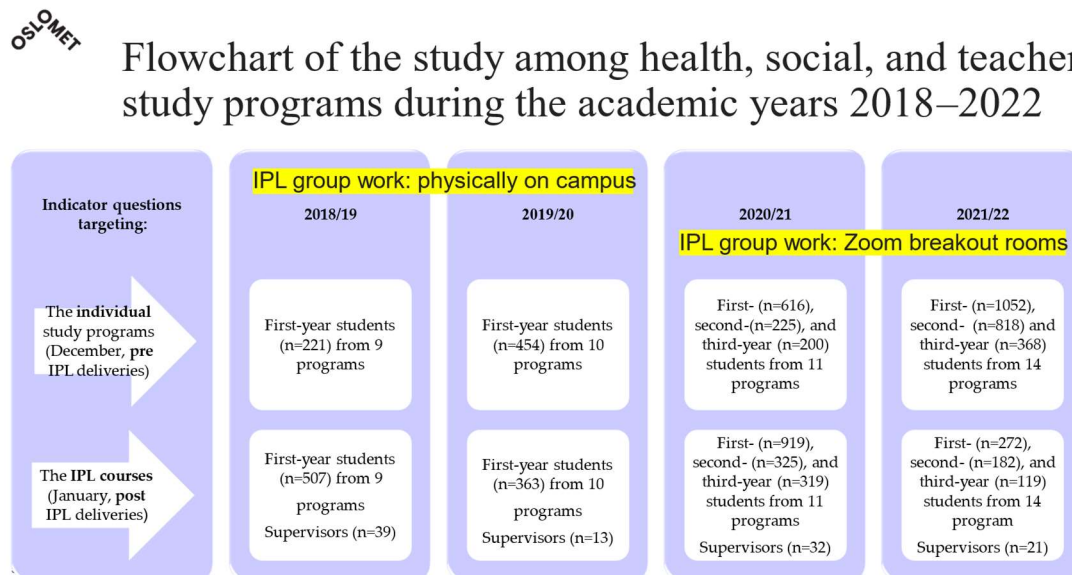
5.6 Tverrprofesjonelt undervisningsprosjekt (INTERACT)

Se vedleggene 2f, 2g, 9a-i, og 2b.

«Interprofessional Interaction with Children and Youth» (INTERACT) er et undervisningsprosjekt ved OsloMet som har som mål «å fremme tverrfaglig samarbeidskompetanse hos studenter på helse-, sosial- og pedagogiske utdanninger, samt formidle kunnskap om samhandling med barn, unge og deres familier» (57, 58), i tråd med nasjonale føringer (59, 60). Undervisningsopplegget justeres kontinuerlig (58), men baseres på en kombinasjon av omvendt undervisning, synkrone seminardager, gruppearbeid i tverrprofesjonelle grupper, og hovedsakelig case-basert (57, 61). Pr dd er dette obligatorisk arbeidskrav for over 5200 studenter fra 15 ulike studieprogrammer, med årlige digitale seminardager i tre år (58). Universitetet i Agder hadde fra 2014 et tilsvarende undervisningsopplegg, Profesjoner i samspill - PROFUND (62, 63).

Fra oktober 2018 ble jeg bedt av prorektor for utdanning om å overta som prosjektleder og dermed lede oppskaleringen fra 350 til 1500 studenter på campus (Figur 2). Det ble da foretatt en rekke endringer i dialog med studenter, styringsgruppe, referansegruppe, fagråd, arbeidsgruppe og andre internt/eksternt (vedlegg 9a-i) (5): plenumsforelesninger ble erstattet med selvstyrt studentgruppesamarbeid som ideelt sett skulle bestå av studenter fra åtte ulike utdanninger. På grunn av det høye antallet studenter måtte de 196 gruppene fordeles på 122 ulike rom i ni bygninger, noe som umuliggjorde felles synkron fellesaktivitet. Fra studieåret 2020/21 ble INTERACT heldigitalt under ledelse av prosjektleder etter meg (vedlegg 2g). Det ble da også lagt til nye læringsaktiviteter. Min erfaring er undervisningskvaliteten da økte, bla fordi gruppearbeid kunne kombineres med synkrone plenumsaktiviteter. Studentene kjenner ikke hverandre fra før, og som INTERACT-veileder gjennom 4 år erfarte jeg at noen av disse aktivitetene fungerte som viktigere «icebreakere».

Figur 2: “Flowchart of the Interprofessional learning (IPL) educational intervention study among health, social, and teacher educational study programs during the academic years 2018–2022” (16) *



*“By 2022: Early Childhood Education and Care, Teacher Education, Supplementary Teacher Education, Teacher in Design, Arts, and Crafts; Social Work, Child Welfare; Occupational Therapy, Physiotherapy, Prosthetics and Orthotics, Paramedics, Nursing, Social Education”

På bakgrunn av tidspress, min erfaring med å utvikle spørreskjema for store undersøkelser, m.m., initierte jeg høsten 2018 en gjentakende FoU-spørreskjemaundersøkelse, blant studenter og veiledere relevant for undervisningsopplegget (5-17). Figur 2 viser oppskalering av antall respondenter i perioden 2018-22 (svarprosentene lå på samme nivå som i tilsvarende studier). For utfyllende forklaring om metodevalg, se punkt 7.5. Noen hovedfunn fra evalueringen av perioden 2018-22 (16, 17), inkluderer:

- De deltagende utdanningene varierer veldig i studentvolum, noe som kan resultere i skjevt sammensatte grupper som ikke alltid er like «tverrprofesjonelle».
- Utfordringer for synkront digitalt gruppearbeid omfattet blant annet gruppestørrelse, gruppesammensetning, grupperoller og gruppekommunikasjon.
- Studentene mente likevel at breakout rooms er en egnet læringsarena for å øve på å snakke om sensitive temaer. De yngste studentene var mer positive til dette enn de eldre.

- Lærerutdannings- og barnevernstudentene ga tilbakemelding om at den faglige tilnærmingen var for grunnleggende og repetitiv. Samtidig meldte helse- og sosialfagsstudentene at opplegget ikke var relevant for dem, uavhengig av hvilket studieår de var på. Læringsressurser som ble oppfattet som enkle eller krevende å mestre, var sannsynligvis ulike for studenter fra forskjellige studieprogrammer.
- En oppsummering av funn 2018-22 gjenfinnes også i våre konkrete anbefalinger til tilsvarende undervisningsopplegg for økt læring, Figur 3.

Gjennom 4 år var jeg tett på dette undervisningsopplegget, og erfaringene herifra var bla vesentlige for at mitt bidrag inn i det digitale ernæringsseminaret og MAERN.

Figur 3: Anbefalinger etter 4 års gjennomføring av INTERACT (16)

Our advice to minimize barriers and obstacles and to increase the learning outcomes for students from both teacher, social, and health study programs include structural, pedagogical, ethical, and legal aspects:

Structural:

- Close collaboration with the individual attaining study programs in preparing the students for IPL and IPC, to ensure relevance for all study programs;
- Train the students in both physical, hybrid, blended, and digital collaboration and communication ahead of IPL;
- Ensure that the student groups are truly interprofessional, as unbalanced IPL groups will reduce the learning outcome for all the participating students. The size of the student groups should be considered. Smaller groups could favor more student activity;
- Place the students in groups with unfamiliar peers but provide them with tools to strengthen their generic skills and optimize group dynamics;
- Revise the IPL deliveries each year according to feedback from students, teaching staff, supervisors, and working life, to keep updated with changes in society and legislation;
- Embrace IPL/IPC as a catalyst for needed changes in education, such as approaching sustainability goals.

Pedagogical:

- Use small group learning and student active methods;
- Include game-based training or simulation to stimulate collaboration and team learning;
- Reduce the IPL curriculum to a minimum;
- The most significant learning outcome for the students is the group discussion and, thus, learning resources stimulating real-life realistic group discussions perceived as relevant for all student groups, are crucial;
- Include current cases from the news headlines and challenge each student to prepare themselves ahead of IPL to present their own professional role and legal responsibilities with respect to that case;
- Consider adding a plenary session summing up the tasks or substituting the supervision component with a plenary session;
- Communicate clearly that different opinions between the student groups may reflect IPC challenges in working life and that other views should be welcomed.

Ethical and legal aspects:

- Teach the students about GDPR and IPL/IPC, particularly concerning the grey zones;
- Collaborate with the individual study programs to prepare the students concerning legislation, duties of confidentiality, but also sources of challenges such as different terminology, procedures, and understandings of what is in the best interest of the child;
- Prepare all the different student groups for future challenging experiences in their professions such as navigating adverse childhood experiences for their clients and mandatory reporting.

6 ANDRES VURDERINGER

Jeg henviser til vedlagte anbefalinger (vedlegg 2a-l), evalueringer og artikler som viser at jeg har jobbet systematisk med studenttilbakemeldinger for å videreutvikle undervisningen, samarbeidet med ledelse, kollegaer og studenter for å forbedre undervisningskvaliteten, samt hatt en plan for faglig utvikling i ulike settinger. Vedleggene illustrerer hvordan jeg i noen tilfeller har bidratt primært i form av lederansvar for andre (for eksempel som instituttleder og i INTERACT), mens jeg i de andre eksempler selv har drevet utviklingen, eller støttet opp om andres utvikling. Gjennom min yrkeskarriere har jeg alltid hatt gleden av å arbeide i miljøer med høy kompetanse, der kollegaer har fungert som verdifulle ressurser og samarbeidspartnere.

7 DOKUMENTERT PEDAGOGISK UTVIKLINGSARBEID

7.1 Lærebøker

Sammen med en tidligere masterstudent og mangeårige kollega (vedlegg 2l), skrev jeg et kapittel i en lærebok om Samfunnsernæring (46), og sammen med en mangeårig kollega og studieleder reviderte jeg en lærebok for sykepleiere «Ernæring – mer enn mat og drikke» (64). NFFO har gitt meg støtte til å skrive en ny lærebok (Ernæring og psykisk helse), og her handler min motivasjon om at det er stort behov for en slik lærebok.

7.2 Metodehefte

Mitt doktorgradsarbeid var det første i sitt slag i Norge, og den praktiske biten var veldig krevende. Min motivasjon for å lage en metodebok, var at jeg ønsket å dele erfaringene mine med andre, og som et bidrag da jeg senere ble invitert inn i samarbeid i tilsvarende studier (vedlegg 2i).

7.3 Teknologistøttet studentaktiv undervisning

Her henviser jeg til eksemplene, og anbefalingen fra DIGIN spesielt (vedlegg 2f).

7.4 Internasjonalisering

Myndighetene understreker at internasjonalisering er nødvendig for å styrke kvaliteten i høyere utdanning (1). Jeg har selv studert og jobbet i Sverige, og ilar yrkeslivet jobbet for å fremme internasjonalisering i ulike sammenhenger, se tabell 3.5 i vedlegg 3.

7.5 Forskningsbasert undervisning og FoU

Ved Samfunnsnærning, en liten og homogen utdanning, utførte vi en kvalitativ studie (3), og hvis funn var viktige da vi planla og driftet MAERN. Imidlertid var bruk av lukkende og åpne spørsmål uten innsamling av personsensitive data den realistiske tilnærmingen i settingene med mange ulike studentgrupper, store studentvolum, tidspress, etc. (2, 3, 5-7, 9-11, 13-18, 52-56). Prinsippet om uavhengighet i analyser, har vært fulgt ved at andre personer enn meg hovedsakelig har gjennomført analysene (jeg har selv vært for tett på undervisningsoppleggene og/eller studentene). Statistiske analyser ble utført av en ekstern professor i statistikk, mens åpne tekstsvaer ble analysert av fagpersoner med kvalitativ kompetanse. Sammen har vi lært mye, for eksempel om digitalt læringsmiljø, og som få av oss hadde erfaring med fra før pandemien. Metodevalgene her handler derfor ikke om læringsfilosofi, for utvilsomt ville det ha vært en styrke om andre forskningsdesign og metoder (spesielt kvalitative) hadde vært utført i noen av settingene. Til tross for at det ikke var avsatt ekstra tid eller ressurser til FoU i noen av disse settingene, fikk vi likevel utført disse eksplorative studiene takket være godt samarbeid, i en periode preget av mange endringer

Når det gjelder å bidra til kompetanseheving av kollegaer, har flere medforfatter brukt artiklene i sine opprykksøknader, samt ifm. andre søknader

Undervisningen er basert på relevant forskning, inkludert forskning fra kollegaer. Siden mitt eget doktorgradsarbeid har jeg invitert studenter til å være både deltakere og samarbeidspartnere i FoU-prosjekter, slik at de får verdifull erfaring, samt også at de gis mulighet til å publisere (52-56, 65-73).

7.6 Annet

Mitt engasjement for undervisningskvalitet og pedagogikk har blitt formildet internt og eksternt (vedlegg 11, 12 og 13), og hvor jeg har bidratt til kompetanseheving av kollegaer. Jeg

har deltatt på seminarer og konferanser om undervisning og læring (bla Læringsfestivalen, [DIGITAL Fagdag](#) ved OsloMet og i TPS-nettverket), og hatt dialog med ulike fagmiljøer både innenfor og utenfor OsloMet. Jeg har vært mentor på kvalifiseringsprogram, og tatt initiativ til samarbeid om Gründercamp med andre miljøer (vedlegg 12).

Studiekvalitetssystemet på OsloMet legger til rette for en kontinuerlig vurderingsprosess, og jeg tok i bruk emneevalueringsverktøyet CES (Course Evaluations and Surveys) i Canvas da det ble lansert som en del av satsingen «Den gode studentopplevelsen», og frem til verktøyet ble avviklet ved OsloMet.

Jeg har deltatt som styremedlem, og medlem i valgkomiteen, i nasjonalt nettverk for tverrprofesjonelt samarbeid og samarbeidslæring- [TPS-nettverket](#) siden 2018 (sammenslutning av utdannings- og forskningsmiljø ved norske utdanningsinstitusjoner og relevante praksisfelt), samt i Nettverk for utdanningsforskning ved HV (vedlegg 2h). Jeg har holdt flere foredrag i begge nettverk.

Jeg fikk INTERACT med i nasjonalt forskningsprosjekt om effekten av tverrprofesjonell undervisning (18) (vedlegg 2h).

Den nasjonale studentundersøkelsen om studiekvalitet, Studiebarometeret, viste i 2015 at sykepleiestudentene på Campus Kjeller var langt mer fornøyde enn sine medstudenter andre steder (vedlegg 8d). Siden det ikke nødvendigvis er en sammenheng mellom studentenes egenrapporterte tilfredshet og høy utdanningskvalitet, fikk Senter for profesjonsstudier i oppdrag å undersøke mulige årsaker. Ifølge deres rapport (74) skåret Kjeller over landsgjennomsnittet innenfor en rekke områder. Jeg var stolt instituttleder for studielederne og deres dyktige fagstab (vedlegg 4 og 13d).

8 DET REFLEKTERTE TILBAKEBLIKK

Mitt reflekterte tilbakeblikk henger sammen med hvordan jeg gradvis har videreutviklet undervisningen min fra tradisjonelle undervisningsformer til teknologistøttet studentaktiv undervisning, samtidig som jeg har integrert mer fleksible løsninger.

Under studietiden, spesielt ved Universitetet i Göteborg, fikk jeg erfaring med varierte studentaktive undervisningsmetoder. Dette inkluderte blant annet en form av mester-svenn-opplæring (45) ved sykehuskjøkken, men også pararbeid hvor to studenter sammen skulle utvikle og holde et omfattende kveldskurs for pasienter, og samskriving av en avsluttende

valgfri oppgave med en annen medstudent. Underveis presenterte vi arbeidet for medstudenter, noe som ga meg min første erfaring med hverandrevurdering (og dermed også med mindre grad av lærerstyring). Siden studentene kom fra hele Norden, ble dette også en verdifull erfaring som har vært nyttig i arbeid med internasjonale emner og utvekslingsstudenter senere.

Omfanget av min undervisning i ernæring ved OsloMet har spent fra noen få timer som timelærer, til dyp involvering sammen med ernæringsmiljøet i egen ernæringsmastergrad. Dette har krevd fleksibilitet og tilpasning til ulike undervisningskontekster og behov, men det har også vært bekreftende ift at profesjonskunnskap forutsetter undervisning av både teori, teknikk og praksis. Jeg ivrer for at studentene velger ernæring som tema i oppgaver, fordi da beveger de seg høyere opp i taksonomien (vedlegg 2e). Selv når jeg foreleser for store studentgrupper, har jeg erfart at aktiviserende tiltak som summegrupper og SRS-verktøy, engasjerer studentene. Erfaringsvis besitter studentene erfaringer om for eksempel «sykehussult», og dette kan jeg kople til teori, samt til vår egen forskning hvor nesten 600 bachelor studenter via sin datainnsamling dokumenterte svikt i ernæringsomsorgen (52, 53).

Da vi utviklet MAERN fra bunnen av, formulerte vi en rekke LUB-er for emnene, der vi benyttet Blooms taksonomi både for å vurdere studentenes utbytte og selve undervisningen. Senere reviderte vi formuleringene til mer åpne formuleringer, ettersom vi erfarte at de opprinnelige formuleringene ikke godt nok samsvarte med de overordnede læringsutbyttene for studieprogrammet, samt at de var begrensende ift å få til en god sammensetning av læringsaktiviteter. Dette ble også gjort for å unngå å detaljere for mye.

Bruk av omvendt undervisning gir mer tid til studentaktive læringsformer som case-basert læring i grupper, samarbeid og erfaringslæring. Det frigis også tid for læringsfremmende tilbakemelding underveis. De første gjennomføringene mine av omvendt undervisning inkluderte alt for lange videoer, og quizer basert på «puggespørsmål». I min iver etter å utnytte nye digitale verktøy som ble tilgjengelige fra 2020, overvurderte jeg i starten også behovet for avansert teknologi som ikke var direkte relevant for ernæringsfaget. Dette førte til at den pedagogiske tilnærmingen ikke fungerte som tiltenkt, men snarere heller hemmet studentenes evne til å oppnå en dyp faglig forståelse (20). Dette kan skyldes at studentene bruker for mye tid og energi på de tekniske sidene av verktøyet, i stedet for å fokusere på faglig forståelse og anvendelse nødvendig for læringsmålene (75). For eksempel rangerte studentene læringsutbyttet fra et nytt verktøy som lavt i en studie (punkt 3.5), mens «enkle» SRS-verktøy ga høyere læringsutbytte (4). Jeg bruker i dag verktøy fra arbeidslivet sammen

med SRS-verktøy, noe som effektivt engasjerer studentene og knytter læringen til arbeidsoppgaver de vil møte i yrkeslivet.

Uavhengig av om gruppearbeid foregår på campus eller digitalt, utfordres de i min erfaring av mange sammenfallende barrierer (se for eksempel figur 3) (34). Ikke bare utdanningskvalitet, men også studentens egeninnsats, har betydning for læringsutbyttet. Målet bør derfor være å utvikle undervisning som både motiverer og engasjerer studentene, mens som også stiller krav til forberedelse og egeninnsats. I MAME5910 var det først ikke krav om å stille forberedt til hverandrevurdering. Da jeg innførte et klart krav om å ha fem forberedte spørsmål til sin medstudent for å få godkjent arbeidskravet, tok studentene dette på alvor og forberedelsene ble mer grundige (43). Min erfaring er hovedsakelig fra synkrone samarbeid, men DIGIN har lansert verktøy for økt fleksibilitet, og som sannsynligvis vil minske noen av barrierene. MAERN ble utfordret av at en stor andel av undervisningen var basert på synkron deltakelse. Med den erfaringen jeg har nå, ville jeg i dag ha gått inn for et mer interaktivt og fleksibelt utdanningsløp.

En annen erfaring jeg vil trekke frem er at masterstudenter som arbeider i par, lærer av hverandre og motiverer hverandre til fremdrift. Jeg har derfor bidratt til MAVIT mastertorget med oppgaveforslag for pararbeid. Masterveiledningen ellers består av gjentatte skriftlige tilbakemeldinger og korte, synkrone møter. Kombinert med deltakelse i progress seminarer ledet av spesialiseringsansvarlig, brukes totalt sett færre lærerressurser, samtidig som studentene ikke bare lærer fagstoff, men også øver på å både gi og motta tilbakemeldinger (22, 43).

Arbeidskrav og formativ vurdering skal ideelt sett forbedre studenten til eksamen og arbeidslivet. Studenter kan ha en strategisk læringstilnærming der eksamen er den primære motivasjonsfaktoren, og ikke hva arbeidslivet har behov for. Derfor er det viktig å bruke vurderingsformer som er i samsvar med læringsaktiviteter og læringsmål (32), og som reflekterer den kunnskapen arbeidslivet etterspør. Både i det digitale ernæringsseminaret og i MAERN4200 måtte vi imidlertid endre vurderingsform til quiz på grunn av økonomiske hensyn. For å forebygge «juks» benyttet vi mange spørsmål med kort svartid, men utfordringen er at denne vurderingsformen primært måler kunnskap på et lavt nivå i kunnskapshierarkiet. Sannsynligvis vil vurderingsformer endre seg i tiden som kommer, særlig på grunn av kunstig intelligens (76).

9 DET REFLEKTERENDE FRAMSYN

Mitt reflekterende fremsyn handler om at jeg vil bidra til mer fleksible utdanningsløp, i tråd med at vi står overfor økende behov for kompetanse og arbeidskraft, særlig innen profesjonsutdanninger, samtidig som mindre årskull utfordrer rekrutteringen (77). For å møte dette må utdanningstilbudet gjøres mer tilgjengelig (1).

Hvis jeg får status som meritert underviser, skal midlene brukes til å implementere det digitale læringsverktøyet [FeedbackFruits](#) (FBF) som en rød tråd gjennom emnene ved Avdeling for psykisk helse, rus og avhengigarbeid. Vi vil bygge på erfaringene fra bachelorprogrammet i sykepleie, der FBF har fremmet deltakelse, samarbeid og interaksjon mellom studentene (78).

Studentene har ofte relevant arbeidslivserfaring, og målet er samarbeidslæring hvor de lærer om, av og med hverandre. Vi vil fokusere på funksjonene som styrker studentenes tilbakemeldingskompetanse, fordi dette er en kjerneferdighet som er viktig både i studietiden og i arbeidslivet. Tilbakemeldinger gir studentene innsikt i egen innsats og fremgang (42), og dette etterspørres ofte av studentene. En effektiv tilbakemeldingsprosess, kombinert med muligheten for automatisering av deler av vurderingen, gir også læreren mer tid til individuell oppfølging og pedagogisk støtte. Videre vil vi utnytte FBFs funksjoner for deltakelse i de faste studiegruppene synkront/asynkront, siden gruppene ikke alltid fungerer optimalt på campus. Spesielt ønsker vi å bruke FBF for asynkron samhandling om faginnhold og pensum, fordi det er vist å fremme akademisk lesing, styrke faglig læring og øke studentinteraksjon (79). For eldre studenter med yrkeserfaring, som ofte opplever akademisk lesing som utfordrende, kan dette være spesielt verdifullt. Samlet sett er målet å utvikle et dynamisk, refleksjonsfokusert og samarbeidende læringsmiljø som støtter både individuell og kollektiv utvikling, samtidig som det styrker studentenes kommunikasjonsevner og samarbeidsferdigheter. I tillegg genererer FBF data som kan brukes i forskning på læring og undervisning.

Videre ønsker vi å bruke midlene til å styrke bruken av omvendt undervisning i avdelingen ytterligere, fordi fleksible utdanningsløp er i tråd med føringer om livslang læring.

Som medlem av kollegiet av meriterte undervisere vil jeg i tillegg det som er beskrevet i punkt 1, også gjerne bidra positivt til utviklingen av en variert vurderingspraksis som aktivt adresserer de utfordringene kunstig intelligens bringer med seg.

10 REFERANSER

1. Meld. St. 16 (2016-2017). Kultur for kvalitet i høyere utdanning. Oslo: Kunnskapsdepartementet; 2017.
2. Almendingen K, Morseth M, Gjølstad E, Brevik A, Tørris C. Student's experiences with online teaching following COVID-19 lockdown: a mixed methods explorative study. *PloS one*. 2021;16(8):e0250378.
3. Tørris C, Gjølstad E, Morseth M, Debesay J, Almendingen K. Students' Experiences with Online Teaching and Learning in Norway: A Qualitative Study into Nutrition Education One Year after the COVID-19 Lockdown. *Education Sciences*. 2022;12(10):670.
4. Almendingen K, Knutsen IR, Hjerpaasen KJ, Henjum S, Hakestad KA. 'It Enables Us to Reflect More on Nutrition': A Mixed Methods Cross-Sectional Study on Preclinical Digital Training in Nurse Education. *Education Sciences*. 2023;13(1):32.
5. Almendingen K, Šaltytė Benth J, Molin M. Large Scale Blended Learning Design in an Interprofessional Undergraduate Course in Norway: Context Description and Supervisors' Perspective. *MedEdPublish*. 2021;10(162):1-21.
6. Almendingen K, Molin M, Šaltytė Benth J. Large-Scale Blended Learning Design in an Undergraduate Interprofessional Course in Norway: Students' Perspectives from an Exploratory Study. *Journal of Research in Interprofessional Practice and Education*. 2021;11(1):1-26.
7. Almendingen K, Molin M, Šaltytė Benth J. Preparedness for Interprofessional Learning: An Exploratory Study Among Health, Social Care, and Teacher Education Programs. *Journal of Research in Interprofessional Practice and Education*. 2021;11(1):1-11.
8. Almendingen K, Torbjørnsen A, Sparboe-Nilsen B, Kvarme LG, Šaltytė Benth J. Small Group Student-Produced Podcasts Were Favoured as Assignment Tool for Large-Scale Interprofessional Learning: An Exploratory Study Among Health, Social Care, and Teacher Education Program. *Frontiers in Education*. 2021;6(365):1-10.
9. Almendingen K, Nilsen B, Kvarme L, Šaltytė Benth J. Core Competencies for Interprofessional Collaborative Practice Among Teacher Education, Health and Social Care Students in a Large Scaled Blended Learning Course. *Journal of Multidisciplinary Healthcare* 2021;14:2249-60.
10. Almendingen K, Tørstad M, Sparboe-Nilsen B, Kvarme LG, Šaltytė Benth J. A Gap Between Children's Rights and Curricular Content in Health, Social Care, and Teacher Education Programs: An Exploratory Cross-Sectional Study. *J Multidiscip Healthc*. 2021;14:3463-83.
11. Almendingen K, Bergem AK, Nilsen B, Kvarme L, Šaltytė Benth J. Children as Next of Kin in Higher Education: An Exploratory Cross-Sectional Study Among Health, Social Care, and Teacher Education Programs. *J Multidiscip Healthc* 2021;14:3295-308.
12. Garnweidner L, Almendingen K. Is Interprofessional Learning Only Meant for Professions Within Healthcare? - A Qualitative Analysis of Associations with the Term Interprofessional Collaborative Learning Among Professional Students. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*. 2022;Volume 15:1945-54.
13. Almendingen K, Skotheim T, Ervik B, Magnus EM. Multidisciplinary Student Groups Support Digital Education as a Public Health Precautional Action to Prevent Spread of COVID-19 Infection: A Mixed Methods Study. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*. 2022;15:1369-82.
14. Almendingen K, Skotheim T, Magnus EM. 'A Lot Takes Place Digitally Now, so It Can Be Good to Train on It': A Large-Scale Repeated Cross-Sectional Study on Recording Live-Streamed Educational Activities among Health, Social, and Education Students. *Education Sciences*. 2022;12(11):747.

15. Almendingen K, Skotheim T, Magnus EM. Breakout Rooms Serve as a Suitable Tool for Interprofessional Pre-Service Online Training among Students within Health, Social, and Education Study Programs. *Education Sciences*. 2022;12(12):871.
16. Almendingen K, Skotheim T, Magnus EM. Transformation from Blended to Online Learning: A Four-year Longitudinal Cross-sectional Interprofessional Study. *Education Sciences* 2023;13(116):22.
17. Almendingen K, Skotheim T, Magnus EM. Supervisors Perspectives on Online Interprofessional Supervision: Results from a Mixed-Methods Longitudinal Cross-Sectional Study. *Education Sciences*. 2023;13(1):34.
18. Lunde L, Bærheim A, Johannessen A, Aase I, Almendingen K, Andersen IA, et al. Evidence of validity for the Norwegian version of the interprofessional collaborative competency attainment survey (ICCAS). *JInterprof Care*. 2020:1-8.
19. Øvrebø B. Årets KEF. *Norsk tidsskrift for ernæring*. 2017;15(2):50-2.
20. Korseberg L, Svartefoss SM, Bergene AC, Hovdhaugen E. Pedagogisk bruk av digital teknologi i høyere utdanning. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU); 2022.
21. Lillejord S, Børte K. Learning and Teaching With Technology in Higher Education - a systematic review. Oslo; 2018.
22. Meld. St. 16 (2020–2021). Utdanning for omstilling — Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning. Oslo: Kunnskapsdepartementet; 2021.
23. Raaheim A, Nysveen H. Studentaktiv læring. *Uniped*. 2019;42(2):215-34.
24. Tørris C. Kan omvendt undervisning gi bedre læringsutbytte i legemiddelregning, sammenlignet med tradisjonell undervisning? En kvasieksperimentell kontrollert studie. , 16(1), . *Nordisk Tidsskrift for Helseforskning*. 2020;16(15):15-24.
25. Molin M, Meyer ME, Medin T. Anatomi, fysiologi og biokjemi: sykepleierstudenters opplevde læringsutbytte ved omvendt undervisning *Sykepleien Forskning*. 2020;15(82467):e-82467.
26. Røe Y, Ødegaard NB, Dahl-Michelsen T. Flipping the classroom in physiotherapy education: experiences, opportunities and challenges. *Nordic Journal of Digital Literacy*. 2018;13(4):24-37.
27. Røe Y, Rowe M, Ødegaard NB, Sylliaas H, Dahl-Michelsen T. Learning with technology in physiotherapy education: design, implementation and evaluation of a flipped classroom teaching approach. *BMC medical education*. 2019;19(1):291.
28. Baig MI, Yadegaridehkordi E. Flipped classroom in higher education: a systematic literature review and research challenges. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2023;20(1):61.
29. Damşa C, de Lange T, Elken M, Esterhazy R, Fosslund T, Frølich N, et al. Quality in Norwegian Higher Education: A review of research on aspects affecting student learning. Oslo: Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education (NIFU); 2015. Report No.: 2015:24.
30. Børte K, Nesje K, Lillejord S. Barriers to student active learning in higher education. *Teaching in Higher Education*. 2020:1-19.
31. Røe Y, Wojniusz S, Bjerke AH. The Digital Transformation of Higher Education Teaching: Four Pedagogical Prescriptions to Move Active Learning Pedagogy Forward. *Frontiers in Education*. 2022;6.
32. Biggs J, Tang K. Teaching for quality learning at University 4ed. Berkshire: McGraw Hill: Open University Press; 2011.
33. The World Health Organisation (WHO). Framework for Action on Interprofessional Education & Collaborative Practice. Geneva, Switzerland: WHO Press; 2010.

34. Edvardsen Tonheim L, Molin M, Brevik A, Wøhlk Gundersen M, Garnweidner-Holme L. Facilitators and barriers to online group work in higher education within health sciences – a scoping review. *Medical education online*. 2024;29(1):2341508.
35. Anderson LW, Krathwohl DR. A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: complete edition. New York: Longman USA; 2001.
36. Myklebust-Hansen T, Norum M. Alternative fakta i ernæringskommunikasjon. *Norsk tidsskrift for ernæring*. 2019;17(1):1-10.
37. 12 N. Lærekraftig utvikling — Livslang læring for omstilling og konkurranseevne. In: Kunnskapsdepartementet, editor. Oslo: regjeringen.no; 2019.
38. Smeby J-C, Mausethagen S. Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse. Smeby J-C, Mausethagen S, editors. Oslo: Universitetsforlaget; 2017.
39. Gilje N. Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse. In: Smeby J-C, Mausethagen IS, editors. *Profesjonskunnskapens elementære former*: Universitetsforlaget; 2017. p. 21-33.
40. Hatlevik IKR, Havnes A. Perspektiver på læring i profesjonsutdanninger: Fruktbare spenninger og meningsfulle sammenhenger. In: Smeby J-C, Mausethagen IS, editors. *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*: Universitetsforlaget; 2017. p. 191-203.
41. Thistlethwaite JE, Davies D, Ekeocha S, Kidd JM, MacDougall C, Matthews P, et al. The effectiveness of case-based learning in health professional education. A BEME systematic review: BEME Guide No. 23. *Medical teacher*. 2012;34(6):e421-44.
42. Nicol D, Thomson A, Breslin C. Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2014;39(1):102-22.
43. Carless D, Boud D. The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2018;43(8):1315-25.
44. Vygotsky LS. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. . London: Harvard University Press UK; 1978.
45. Nielsen K, Kvale S. Mesterlære som aktuell læringsform. In: Nielsen K, Kvale S, editors. *Mesterlære: Læring som sosial praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S; 1999. p. 17-35.
46. Almendingen K, Molin M. Samfunnsernæringens betydning i samfunnet før og nå. In: Engeset D, Torheim LE, Øverby NC, editors. *Samfunnsernæring*. Oslo: Universitetsforlaget; 2020. p. 235-9.
47. Blomhoff R. Historien om utdanning av kliniske ernæringsfysiologer i Norge. *Norsk tidsskrift for ernæring*. 2024;22(1):13-6.
48. Tid for handling. Personellet i en bærekraftig helse- og omsorgstjenest. Oslo: Regjeringen.no; 2023.
49. Crouch CH, Mazur E. Peer instruction: Ten years of experience and results. *American journal of physics*. 2001;69(9):970-7.
50. Fakoya AOJ, Ndrio M, McCarthy KJ. Facilitating Active Collaborative Learning in Medical Education; a Literature Review of Peer Instruction Method. *Advances in medical education and practice*. 2023;14:1087-99.
51. Kvaalem HE, Almendingen K, Brevik A, Bye A, Garnweidner-Holme L, Henjum S, et al. Mer ernæringskompetanse for helsepersonell vinner alle på! *Norsk tidsskrift for ernæring*. 2020;4:1-3.
52. Eide HK, Saltyte Benth J, Sortland K, Halvorsen K, Almendingen K. Prevalence of nutritional risk in the non-demented hospitalised elderly: a cross-sectional study from Norway using stratified sampling. *Journal of nutritional science*. 2015;4:e18.
53. Eide HK, Šaltytė Benth J, Sortland K, Halvorsen K, Almendingen K. Are Nutritional Care Adequate for Elderly Hospitalized Patients? A Cross-Sectional Study. *SAGE Open*. 2016;6(4):2158244016682060.

54. Halvorsen K, Eide HK, Sortland K, Almendingen K. Documentation and communication of nutritional care for elderly hospitalized patients: perspectives of nurses and undergraduate nurses in hospitals and nursing homes. *BMC nursing*. 2016;15:70.
55. Eide HD, Halvorsen K, Almendingen K. Barriers to nutritional care for the undernourished hospitalised elderly: perspectives of nurses. *Journal of clinical nursing*. 2015;24(5-6):696-706.
56. Sortland K, Halvorsen K, Šaltytė Benth J, Almendingen K. Involving nursing students into clinical research projects: Reliability of data and experiences of students? *Journal of clinical nursing*. 2020;29(19-20):3860-9.
57. Foss C, Guldbrandsen LM, Løndal K, Ulleberg I, Ødegaard NB, Øien I. Constructing Interprofessional Education: The case of INTERACT (Interprofessional Interaction with Children and Youth). editor. Its 21 4th conference on interdisciplinary teamwork skills for the 21st century; 16-17 June 2018; Trondheim, Norway. Trondheim: NTNU; 2018.
58. Hva er INTERACT? Oslo: OsloMet; 2024
59. Ministry of Education and Research. National Curriculum Regulations for Norwegian Health and Welfare Education (RETHOS). In: Research MoEa, editor. Norway2017.
60. Ministry of Education and Research. The School of the Future: Renewal of subjects and competences. In: Research MoEa, editor. Oslo2015.
61. Jevne K, Ulleberg I, Øien I. Why and how? Case-based teaching in interprofessional and interdisciplinary education. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*. 2021;15:51-68.
62. Gundersen ED, Ask TA, Melby KL, Herlofsen C, Vikstøl Olsen AK, Breistein A. Profesjoner i samspill. Uniped. 2021;44(4):274-86.
63. University of Agder. PROFUND 2019
64. Sortland K, Almendingen K. Ernæring - mer enn mat og drikke 6ed. Oslo: Fagbokforlaget; 2022 13/12/2022.
65. Almendingen K, Jordal O, Kierulf P, Sandstad B, Pedersen JI. Effects of partially hydrogenated fish oil, partially hydrogenated soybean oil, and butter on serum lipoproteins and Lp[a] in men. *J Lipid Res*. 1995;36(6):1370-84.
66. Almendingen K, Seljeflot I, Sandstad B, Pedersen JI. Effects of partially hydrogenated fish oil, partially hydrogenated soybean oil, and butter on hemostatic variables in men. *Arterioscler Thromb Vasc Biol*. 1996;16(3):375-80.
67. Halvorsen B, Almendingen K, Nenseter MS, Pedersen JI, Christiansen EN. Effects of partially hydrogenated fish oil, partially hydrogenated soybean oil and butter on the susceptibility of low density lipoprotein to oxidative modification in men. *Eur J Clin Nutr*. 1996;50(6):364-70.
68. Almendingen K, Trygg K, Pedersen JI. An assessment of the use of simple methods to predict individual energy intakes for intervention studies. *Eur J Clin Nutr*. 1998;52(1):54-9.
69. Telle-Hansen VH, Larsen LN, Høstmark AT, Molin M, Dahl L, Almendingen K, et al. Daily Intake of Cod or Salmon for 2 Weeks Decreases the 18:1n-9/18:0 Ratio and Serum Triacylglycerols in Healthy Subjects. *Lipids*. 2012;47(2):151-60.
70. Almendingen K, Meltzer HM, Pedersen JI, Nilsen BN, Ellekjaer M. Near infrared spectroscopy-a potentially useful method for rapid determination of fat and protein content in homogenized diets. *Eur J Clin Nutr*. 2000;54(1):20-3.
71. Almendingen K, Trygg K, Pedersen JI. Dietary related risk factors for coronary heart disease among male cooks. *Scandinavian Journal of Nutrition/Naringsforskning*. 1998;42:69-

72. Holmen H, Riiser K, Løyland B, Sandbekken IH, Almendingen K, Andenæs R, et al. Students' top 10 priorities of research uncertainties on students' sleep: a pragmatic James Lind Alliance approach. *BMJ Open*. 2021;11(1):e043697.
73. Molin M, Berstad P, Benth JS, Alexander J, Paulsen JE, Almendingen K. Effect of different degrees of hydrogenated fish oil on intestinal carcinogenesis in Min/+ mice. *Anticancer Res*. 2013;33(2):477-83.
74. Hatlevik IK, Leseth A, Osland O. Utdanningskvalitet i sykepleieutdanningene ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Oslo: Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo og Akershus 2015. Report No.: Småskrift 205 nr 3
75. Korseberg L, Svartefoss SM. «Nesten virksomhetskritisk for det pedagogiske» – barrierer for pedagogisk bruk av digital teknologi i norsk høyere utdanning. *Uniped*. 2024;47(2):155-66.
76. Korseberg L, Drange CV. Kunstig intelligens i høgare utdanning: kva tenkjer lærestadane nå, etter halvtanna år med ChatGPT? Oslo; 2024 09/06/24.
77. Haugen A, Holme T, Mundal B, Rabben ÅK. Fleksible profesjonsutdanninger. En undersøkelse av studietilbud og studenter. Oslo: Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse; 2023.
78. DIGIN (Digital Innovasjon). Nye læringsformer engasjerer Oslo: OsloMet; 2024
79. Josefsson KA, Lona I, Lunde GH. Bedre lesing og forståelse av pensum med støtte av digital sosial annotering. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 2023;107(3):283-7.