

Utdanningsfaglig portefølje

Pedagogisk profileringsdokument

Siw Marita Fosstenløkken

Professor i innovasjon og entreprenørskap
Institutt for informasjonsteknologi
Fakultet for teknologi, kunst og design
OsloMet – Storbyuniversitetet

12. januar 2023

DEL I: PEDAGOGISK PROFILERINGS-DOKUMENT	3
1. Introduksjon	3
1.1 Lære hele livet - undervisning og utdanning som samfunnsoppdrag	3
1.2 Porteføljens innhold og særlig vektlegging	3
2. Pedagogisk CV	4
2.1 Universitetspedagogisk utdanning.....	4
2.2 Ansiennitet universitet og høyskole	4
2.3 Undervisningsvirksomhet, veiledningsvirksomhet, eksamen og sensorarbeid.....	5
2.4 Priser, utmerkelser, pedagogiske topprangeringer og medieomtale av studiekvalitet	6
2.5 Pedagogisk FoU virksomhet og pedagogisk komitéarbeid.....	6
2.6 Pedagogisk samarbeid, erfaringsdeling og formidling	7
2.7 Pedagogisk digital kompetanse	8
2.8 Finansiering av pedagogiske aktiviteter	8
2.9 Universitetspedagogiske kurs.....	8
2.10 Studentevalueringer.....	9
3. Undervisningsrepertoar	9
3.1 Repertoar i ulike fagtradisjoner fra fem institusjoner og på alle nivå.....	9
3.2 Forskningsdrevet undervisning og forskning på egen undervisning	10
3.3 Design thinking - prosess for studentaktiv innovasjon og entreprenørskap i praksis	10
3.4 Tilpasset veiledning og den relasjonelle kontrakten.....	11
3.5 Undervisning utenfor egen ekspertise	12
4. Syn på undervisning og læring – slik arbeider jeg med undervisning	13
4.1 Undervisning og læring som sosialt konstruerte prosesser med studentenes læring i sentrum	13
4.2 Entreprenøriell kompetanse krever autentiske læringsmiljøer	14
4.3 Didaktisk relasjonstenking som grunnmur og the curricular spider web som påbygg	15
5. Utvikling av utdannings- og undervisningskvalitet	17
5.1 Digitalt Canvas Rom - nettundervisning for livslang læring	17
5.2 Programlederrollen for M-EI.....	18
5.3 Innovation for Sustainability - nytt tverrfaglig PhD program for TKD.....	19
6. Andres vurderinger og anbefalinger	20
7. Dokumentert pedagogisk utviklingsarbeid, inkludert innovative læremidler	20
7.1 Utdanningsprisen for studentsentrert undervisning gjennom Peer Mentoring	20
7.2 Re-FLECT modellen - egenutviklet modell for studenters utvikling av praksisteori	21
7.3 Læring Ex Post Eksamen - egenutviklet verktøy i formidling av vurdering	22
8. Det reflekterte tilbakeblikk – min pedagogiske læringsreise	22
9. Det reflekterte fremsyn – læringsreisen fortsetter!	24
10. Referanser	24
DEL II: VEDLEGG	25

DEL I: PEDAGOGISK PROFILERINGSdokUMENT

1. Introduksjon

1.1 Lære hele livet - undervisning og utdanning som samfunnsoppdrag

Utdanning av studenter for fremtidig arbeidsliv er et universitets viktigste mandat og samfunnsoppdrag ([Meld. St. 14 2019-2020](#)). For å møte krav til innovasjon, digitalisering og bærekraftproblematikk i dagens komplekse samfunn, blir kunnskap, kvalitet og nyteknisk i utdanning og undervisning i form av digital kompetanse og utviklingsorientert samarbeid på tvers av fag og praksis helt avgjørende ([Meld. St. 16 2020-2021](#)). De seneste nasjonale føringer rundt innovasjon i utdanning, arbeidslivsrelevans, fleksibel utdanning og livslang læring, setter krav og rammer til oss pedagoger i utforming og utførelse av utdanningskvalitet. Gjennom utforskede pedagogikk har jeg forsøkt å ligge i forkant ved å kontinuerlig utvikle undervisnings- og utdanningskvalitet over tid. Denne porteføljen dokumenterer særlig hvordan jeg, utover det ordinære, har bygget opp og levert *forskningsbasert, studentsentrert og praksisnær* undervisning for *arbeidslivsrelevans* gjennom hele karrieren, samt hvordan jeg har jobbet frem en posisjon og ekspertise innen ny *digital undervisning for livslang læring* i de senere år. Hele tiden med vekt på innovative og utviklingsorienterte metodikker, forskning på egen undervisning, utdanningsledelse og tverrfaglighet. Gjennom mange ulike former for samarbeid internt og eksternt har jeg bidratt til å styrke kollegial kvalitet i undervisning så vel som institusjonsbyggende profilering og utdanningskvalitet.

1.2 Porteføljens innhold og særlig vektlegging

Porteføljen følger OsloMets [retningslinjer for merittering av undervisere](#). Del I Pedagogisk profileringsdokument behandler alle krav, kriterier og temaer som retningslinjene utpeker. Del II Vedlegg utdyper og kompletterer dokumentasjonen i del 1. For å vise *omfang* av pedagogisk kompetanse, dokumenteres hele undervisningskarrieren frem til i dag med erfaring fra fem ulike universitet og høyskoler med *bredde* i undervisningsrepertoar og *dybde* i min undervisning for **studenters læring over tid**, med *fokus* på vitenskapelig tilnærming, praksisrelevans, samarbeid og institusjonsbyggende strategisk utviklingsarbeid. Særlig går dokumentasjonen i detalj på utviklingen de siste åtte år (f.o.m jan 2015 og til dags dato jan 2023). Dette begrunnes i kriteriet å vise utvikling over tid *og* at de siste åtte år representerer en naturlig periode å vektlegge fordi

den viser siste utvikling inkludert programlederansvar, utdanningsprisen og professoroppykk ved NMBU, ny bistilling ved HVL med ansvar for det viktige første emnet som studentene møter i en nyopprettet master i innovasjon og ledelse og ikke minst alt utviklingsarbeidet i nåværende stilling ved OsloMet, hvor jeg har utviklet nye undervisningsformer innen entreprenørskap og innovasjon for dataingeniørstudenter ved å ta i bruk Design Thinking (DT) metodikk på et nyopprettet emne i porteføljen for Anvendt datateknologi og ved å skaffe eksternfinansiering til utvikling og gjennomføring av fire 100 % nettbaserte emner innen digital transformasjon og ledelse for å profilere og posisjonere OsloMet i markedet for etter- og videreutdanning (EVU) sammen med School of Management ved fakultet SAM og ved eget institutt ved fakultet TKD.

2. Pedagogisk CV

Pedagogisk CV er strukturert under 10 punkter:

2.1 Universitetspedagogisk utdanning

Jeg er utdannet pedagog (Cand. Paed.) ved Pedagogisk forskningsinstitutt (nå Institutt for pedagogikk), Universitetet i Oslo. Profesjonsstudiet i pedagogikk var normert til 6.5 år, hvorav 5 år med pedagogikk og spesialisering i læreplanarbeid, didaktikk og undervisningsledelse, inkludert høyere utdanning og voksenpedagogikk. Videre er jeg utdannet med doktorgrad (Dr. Oecon). i strategi fra BI med en avhandling om kompetanseutvikling som strategisk ressurs i profesjonelle tjenestebedrifter. Jeg har gjennomført 'Veilederkurs for PhD veiledere'. Vedlegg 1 dokumenterer universitetspedagogisk utdanning.

2.2 Ansiennitet universitet og høyskole

Jeg har jobbet med undervisning og veiledning på universitets- og høyskolenivå i over 20 år, med pedagogisk kompetanse fra tre universitet og to høyskoler, fra tre gjesteforskeropphold internasjonalt samt fra instituttsektoren. Dette gir bredde og god forståelse for undervisningskvalitet på tvers av institusjoner.

OsloMet	Institutt for informasjonsteknologi. Professor i Innovasjon og entreprenørskap feb 2020-d.d.
HVL	Høgskolen på Vestlandet, Institutt for økonomi og administrasjon. Professor II i Innovasjon og regional utvikling (bistilling 20 %) juli 2019-d.d.
NMBU	Norges miljø og biovitenskapelige universitet, Handelshøyskolen (HH). Professor i Entreprenørskap og innovasjon jun 2018-2020, Førsteamanuensis jan 2015-juni 2018. Programleder for Masterprogrammet i Entreprenørskap og Innovasjon (M-EI) juni 2018-juli 2019.
UiO	Universitetet i Oslo, Institutt for pedagogikk. Post doc jan 2012-jan 2015 Medlem av lederteamet i gruppen FALK - studier av læring i arbeid og høyere utdanning.
AFI	Arbeidsforskningsinstituttet. Gruppen for innovasjon, kompetanse og organisasjonsutvikling. Seniorforsker jan 2005-jan 2012.
BI	Handelshøyskolen BI, Institutt for strategi. Førsteamanuensis 2003-2004, amanuensis, doktorand 1999-2002. Doktorgrad (Dr. Oecon). i strategi: <i>Enhancing Intangible Resources in Professional Service Firms: A Comparative Study of How Competence Development Takes Place in Four Firms.</i>
Internasjonal erfaring	University of California at Berkeley 2022, Stanford University 2001, Stockholms Universitet 2000.

2.3 Undervisningsvirksomhet, veiledningsvirksomhet, eksamen og sensorarbeid

Min *undervisningsvirksomhet* er omfattende: Vedlegg 2 dokumenterer større undervisningsoppgaver ved institusjonene OsloMet, HVL, NMBU, UiO og BI. Jeg har hatt **emneansvar** for **17 ulike emner**. I tillegg har jeg vært medvirkende i **ti emner**. Fire ulike emner var planlagt nettbaserte uavhengig av covid-19 pandemien. Ett emne (MOØ210) var fysisk før pandemien, men undervist digitalt etter pandemien. Jeg har undervist på alle nivå: PhD, master, bachelor, høyere revisor, EVU, MBA og Master of Management. *Veiledning*: Jeg har veiledet **32 masteroppgaver**, flere bacheloroppgaver, prosjektoppgaver og PhD avhandling. Vedlegg 2 dokumenterer veiledningsvirksomhet med temaer som spenner bredt. *Eksamen og sensorarbeid*: Å utarbeide eksamensoppgaver, gjennomføre eksamen og sensur er også viktig pedagogisk virksomhet. For hvert emne utføres dette. I tillegg har jeg utført **sensorarbeid** ved en rekke institusjoner som ekstern eller intern sensor (for andres emner) og ved klagesensur (vedlegg 2). Utover det ordinære har jeg forsøkt å bygge læring for studentene ex post eksamen inn i vurderingsarbeidet, se 7.3.

2.4 Priser, utmerkelser, pedagogiske topprangeringer og medieomtale av studiekvalitet

Som faggruppe mottak vi **Utdanningsprisen** ved NMBU i 2019 for innovativ studentlæring i ‘Advancing learning through peer mentoring’ (vedlegg 4). Faggruppen ble nominert til [Utdanningskvalitetsprisen](#) i 2017 av NOKUT (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen): “A peer-mentoring model for accelerating employability of students in higher education”. [Studiebarometeret 2018](#): M-EI oppnådde **topprangering** på **studenttilfredshet**, **studentinvolvering** og **praksis**. Svarprosenten var 100 fra M-EI studentene det året jeg var programleder. [Studiebarometeret 2017](#): NOKUT trekker frem M-EI som **eksempel på beste praksis** hvor studentene er de mest tilfredse med den **tilbakemelding** og **veiledning** de får, mellom 0,5 og 0,8 høyere enn landssnittet for utdanningstypen, noe NOKUT karakteriserer som store forskjeller. Jeg formidlet resultater fra en masteroppgave til [Nettavisen](#) som laget en artikkel med studenten. Vedlegg 4 dokumenterer rangeringer/medieomtale.

2.5 Pedagogisk FoU virksomhet og pedagogisk komitéarbeid

- Som varamedlem av [Utdanningsutvalget TKD](#) feb. 2020-d.d. har jeg vurdert emneplaner, nye studietilbud, behandlet studiestrategi og kvalitetssikring.
- Instituttrepresentant i Innovasjonsforum TKD vår 2023: innovasjon i utdanning vedlegg 11.
- Som **Programleder** for M-EI bidro jeg til å heve kvaliteten og interessen for programmet, som viste seg i økt søkerantall med rekord fra 2019 til 2020.
- Var ansvarlig for **Internship-ordningen** ved HH NMBU.
- Jeg har drevet pedagogisk utviklingsarbeid i **25 emner**.
- Jeg har forsket på egen undervisning i to **pedagogiske artikler**.
- Medlem av **Programråd** M-EI jan 2015-jan 2020.
- Eksternt medlem av Programråd for Masterprogrammet i Naturbasert reiseliv i fem år ved Fakultet for miljøvitenskap og naturforvaltning NMBU (frivillig arbeid). Ble spurt om å følge programmet og gi innspill fordi M-EI ble sett på som et foregangsprogram.
- Invitert av NOKUT til å **gi ekspertinnspill** til prosjektet [Operasjon Praksis 2018-2020](#). Mål: samle, systematisere og dele kunnskap om kvalitet i praksis-basert høyere utdanning.
- Jeg bidro med input til søknad for [AACSB akkreditering](#) for Handelshøyskolen NMBU, 2016-2020, et omfattende, systematisk utviklings- og kvalitetsarbeid.
- Bidro til å skrive rapporten ‘**Egenevaluering av Masterprogrammet i Entreprenørskap og Innovasjon**’ 2015 og følge opp ‘Eksternevaluering av programmet’ med nye utviklingstiltak (vedlegg 3).

- Medlem av sakkyndig komite for **NOKUT i kvalitetssikring og akkreditering** av [‘Master i Innovasjonsledelse’](#) ved Høgskolen Kristiania.
- Jeg har vurdert andres pedagogiske kompetanse i 10 **sakkyndige komitéer** (seks som komitéleder) for stillinger professor/førsteamanuensis for Nord universitetet (seks kommisjoner 2019-2022), HVL (2020), Universitetet i Stavanger (2019), Swedish University of Agricultural Sciences (2019), Høgskolen i Innlandet (2017).
- Har vurdert flere hundre PhD søknader ved UiO IPED og NMBU. Bare på én utlysning i 2019 fikk vi 159 søkere til seks stillinger ved NMBU.
- Jeg satt i Innstillingsutvalget NMBU 2018-2019.

Det er svært lærerikt å vurdere utdanningsfaglig kompetanse, som i senere tid har fått styrket betydning.

2.6 Pedagogisk samarbeid, erfaringsdeling og formidling

Samarbeid inngår i alle mine emner, internt med kollegaer så vel som eksternt med gjesteforelesere fra KS til McKinsey, Patentstyret eller Telenor, til studentaktiviteter som innovasjonscamp med Ungt Entreprenørskap (UE), studentworkshop hos Forskningsrådet med BI og TIK UiO, bedriftsbesøk koordinert av tidligere studenter i DNB eller Norconsult, bransjeråd med utvalgte eksperter, utvikling av verktøy med [DigitalNorway](#), besøke studenter i internship til programevaluering med eksterntkomité. Jeg har et bredt nettverk i næringsliv, offentlig, fylkeskommunal og kommunal sektor, og særlig innen helse, teknologi, varehandel og maritim sektor. Alle disse gir læring og erfaringsdeling som bidrar til at jeg kan **videreutvikle pedagogisk innhold og kompetanse** for relevant studentlæring. Medlem av referansegruppen for [Den Gode Studentopplevelsen](#) OsloMet 2020-2022. **Erfaringsdeling** i gruppen for Innovasjon, digital transformasjon og bærekraft OsloMet 30.5.2022 om ‘Utdanningskvalitet og Inquiry-based teaching’. **Team undervisning** ved NMBU bidro til erfaringsdeling. Jeg har lært opp og veiledet nye timelærere i nettbasert undervisning i digital transformasjon og ledelse i 2020 og 2021. Dommer i panel for diverse innovasjonscamper for UE. Dommer i Ageing Globally 10.5.2022 **samarbeidsprosjekt** for studenter ved Institutt IT, Institutt for Rehabiliteringsvitenskap og helseteknologi ved Fakultet for helsevitenskap OsloMet og universitet i Canada. Har ble jeg kjent med kollegaer fra Helsevitenskap. Lærerikt å se hvordan våre kompetanser kompletterte hverandre. Medlem i Norsk forum for entreprenørskap i høyere utdanning. I tillegg til 2.5, er dette noen av mange bidrag til kollegial og institusjonsbyggende pedagogisk utvikling. Jeg har erfaring med **pedagogisk arbeid** i

praksis hos Utdanningsdirektøren i Akershus, NHO kompetanse og utdanning og Kompetanseutviklingsenheten i Storebrand (interaktive multimediaserte opplæringsprogram) 1996-1998. Jeg har **formidlet** uttalelser om pedagogisk innhold i video og annen **markedsføring** av [Digital transformasjon og ledelse](#) med School of Management OsloMet. Jeg har delt læring i **SWECO Norge** (2010) og Telenor (2007) om *Strategiske kundevalg* og *Kompetanse som strategisk ressurs* og i **HR Norge** Kompetansedagene (2008) og **Kripos** (2008) om *Læring i arbeid - nøkkelen til utvikling, måloppnåelse og konkurransekraft*.

2.7 Pedagogisk digital kompetanse

Ekspertise innen **digital undervisning av fleksible nettbaserte emner** ved OsloMet, se 5.1. Invitert som **foredragsholder** om hvordan lykkes med digital transformasjon og ledelse for medlemmer av Econa og Bibliotekforbundet i 2020. Ledet Podcast hos fagforlaget Cappelen Damm, samtale om boklansering med lærebokforfatteren av «Digital transformasjon» 6.1.2023 (www.cappelendammundervisning.no/cdu/podcast/index.action).

2.8 Finansiering av pedagogiske aktiviteter

Jeg har deltatt i tre pedagogiske forskningsprosjekter: **Developing entrepreneurial mind-sets across cultures: A Norway - South-Africa collaboration** for Student Exchange (INTPART). Norges forskningsråd. Søknads/prosjektnr. ES616217/286747. Partnere: Nord universitetet, HVL, NMBU. **Teaching, learning and outreach: Promoting practice in teaching** 2016-2017. The Norwegian Centre for International Cooperation in Education (SIU). Partnere: HH og Noragric NMBU; RU-German-Russian Exchange, Russia; University of Tampere, Finland. **Mentoring in entrepreneurial expertise: Developing the mentor role in entrepreneurship education**. Norgesuniversitetet, 2014-2015, 2 MNOK. Partnere: NMBU, HVL, Høgskolen i Telemark, Senter for entreprenørskap, UiO; UE Norge.

2.9 Universitetspedagogiske kurs

Jeg har gjennomført omfattende opplæring med [DIGIN](#) OsloMet om digitale verktøy og undervisningspraksis, deltatt på pedagogiske konferanser som [Fleksikonferansen 2021](#) og Læringsfestivalen NMBU årlig og gått kurs: **‘Lederutviklingskurs i forskning og utdanning’**, NMBU, 22.1, 26.-27.2, 28.-29.5, 11.-12.9. 2019, ledet av Mobilize Nordic med 34 deltakere, hjemmeoppgaver og samarbeid med læringspartner. Kurs i **‘Presentasjonsteknikk - verbal og non-verbal retorikk’**, NMBU 25.3.2019, instruktør Tove Skagestad. **Lederkurs** ‘På randen av

ledelse' NMBU 16.10.2018, instruktør Frode Dale, De Gode Hjelperne AS. Deltok i UiOs **Karriere- og mentorprogram** for kvinnelige postdoktorer 2013-2014, omfattende prosess, inklusiv oppbygging av undervisningskomponenten. To dagers kurs i the **Harvard Case-Method** undervist av Clayton Christensen, BI. Dokumenteres i vedlegg 1.

2.10 Studentevalueringer

Jeg kan vise til meget gode studentevalueringer ved nåværende og andre universitet og høyskoler som et uttrykk for pedagogisk kompetanse, inkludert [fornøyde studenter med fleksible studietilbud](#) (vedlegg 8).

3. Undervisningsrepertoar

Universitetsundervisning består gjerne i (for?) stort omfang av forelesninger (Børthe, Nesje og Lillejord 2020), der læreren står foran en forsamling studenter og snakker om et lærestoff støttet av ppt slides som vises på et stort lerret. Jeg gjør også dette som del av min undervisning. Det er den mest ordinære formen for undervisning, tradisjonelt og som forventet. Imidlertid spiller jeg på et mye bredere repertoar av fagtradisjoner, grep som aktiviserer studentene og som er praksisrelevant, digital og forskningsdrevet.

3.1 Repertoar i ulike fagtradisjoner fra fem institusjoner og på alle nivå

Et bredt undervisningsrepertoar er opparbeidet gjennom engasjement. Nysgjerrig har jeg gått inn i nye fagområder nettopp for å lære noe nytt. Jeg har erfart at mye læring skjer i bevegelse mellom ulike fag og institusjoner. **Forskningsbasert, praksisrelevant og studentsentrert undervisning er kjernen** i mitt repertoar. *Faglig bredde og tverrfaglighet:* Pedagogikk, Strategi, Prosjektledelse, Kvalitativ metode, Innovasjon, Entreprenørskap, Industrielle rettigheter, Internship, Digital transformasjon og ledelse, Teknologi. Jeg har utdannet MSc, siviløkonomer, revisorer, pedagoger, endringsagenter i innovasjon og ledelse, entreprenører og gründere, doktorgradskandidater, ingeniører (data/bygg/energiteknikk/maskin/kjemi) og yrkesaktive i privat og offentlig sektor samt jobbsøkere og permitterte. *Form:* klasseromsundervisning, forelesninger, case-basert undervisning, prosessbasert Design Thinking og peer mentoring, online-emner, seminarer, work-shops, eksterne besøk og samlinger, innovasjonscamp og veiledning. *Alle nivå* med hovedvekt på masternivå.

Klassestørrelse: Antall studenter har variert fra små klasser på rundt 10 studenter (DATA3300) til middels på rundt 25-40 (gjelder stort sett alle masteremnene jeg har undervist ved BI, NMBU, HVL og OsloMet) og store klasser på 231 (TEK2800). Min pedagogikk fungerer best på middels klasser med kritisk grense ved 40-50 studenter. Ved digital undervisning kan det være flere. Her er fire eksempler på repertoar: ‘Forskningsdrevet undervisning’, ‘Design Thinking’, ‘Tilpasset veiledning’ og ‘Undervisning utenfor egen ekspertise’.

3.2 Forskningsdrevet undervisning og forskning på egen undervisning

Min undervisning har gjennomgående vært *forskningsbasert* (Kyvik og Vågan 2014), dvs. at undervisning og pensum har vært tuftet på kunnskap fremkommet gjennom forskning (inkludert egen) publisert i anerkjente tidsskrift. Samtidig har jeg bidratt til *forskningsdrevet* undervisning ved å drive forskningsfeltet fremover gjennom *forskning på egen undervisning*. For meg er det et skille mellom forskning på egen utdanningspraksis og min «ordinære» forskning som for øvrig også er på kompetanse, kunnskap og læring innen fagfeltene strategi, innovasjon og entreprenørskap (f.eks. Fosstenløyken, Kubberød og Viciunaite 2023; Guile og Fosstenløyken 2018; Grønning og Fosstenløyken 2015; Skjølvik, Kvålshaugen, Løwendahl og Fosstenløyken 2007). Det er ingen motsetning mellom forskningsbasert undervisning og praksisnær undervisning, som Lewin (1945) påpekte: ‘Nothing is so practical as a good theory’. F.eks. var vår undervisning ved BI sterkt forskningsdrevet ved at jeg underviste og forsket sammen med noen av de ledende forskerne på feltet vi underviste i, som i GRA6823 (Løwendahl m.fl. 2001; Fosstenløyken m.fl. 2003) (vedlegg 10). I AFI lærte jeg å forske på egen virksomhet samtidig som vi drev endrings- og utviklingsarbeid i praksis (Hildrum og Fosstenløyken 2009). Det banet vei for overgangen til å forske på egen undervisning. Så ved OsloMet og NMBU har min undervisning vært forskningsbasert og forskningsdrevet gjennom forskning på egen undervisning publisert i det pedagogiske tidsskriftet Education + Training (Kubberød, Fosstenløyken og Erstad 2018) og i Magma (Fjuk og Fosstenløyken 2021), Norges største fagtidsskrift for økonomi og ledelse. Vedlegg 14 dokumenterer forskning på egen undervisning.

3.3 Design thinking - prosess for studentaktiv innovasjon og entreprenørskap i praksis

Ifølge Freeman m.fl. (2014), bidrar studentaktiv læring til økt forståelse og gjennomføring i ingeniørfag. ‘DATA3300 Entreprenørskap i praksis’ er et nytt spesialiseringsemne som ble tilbudt ved OsloMet første gang i 2021 (vedlegg 5), utviklet for å komplettere eksisterende program med et annerledes emne av høy studentaktivitet fordi forskning viser at studenter som

er aktive lærer mer enn i tradisjonelle forelesninger som mer «passive» mottakere (Deslauriers m.fl. 2019). Her har jeg med stor suksess kjørt den godt dokumenterte DT prosessen med klassen i samarbeid med Gründergarasjen. Det er nytt at DT kjøres i fullskala til ‘minimum viable product’ for ingeniørstudenter på bachelorstudiet Anvendt data. DT er en prosess for kreativ problemløsning og innovasjon som bygger på tverrfaglighet, kundefokus, prototyping, testing, rask iterering og læring (Lyons 2020). DATA3300 er et annerledes emne - slik studentene opplever det. Med studenten i sentrum, dokumenteres emnet fra deres ståsted (vedlegg 5). Alle studentene fra begge kull skrev i evalueringen at de ville anbefale emnet. Slike samstemte tilbakemeldinger gir høy troverdighet (Patton 1990). Studentantallet doblet seg fra første (5) til andre gang (10). Målet er en ny dobling i 2023 (20).

Mens fakultetets eksaminering består av 53 % skoleeksamen (prodekan Marius Lysebo sin presentasjon om ‘Eksamen og vurderingsformer’ på instituttmøte 8.12.2022), har jeg ingen slike. Målet er økt variasjon i eksamens- og vurderingsformer ved TKD. Mine undervisningsopplegg bidrar i så måte. Eksamen i DATA3300 er en form for mappevurdering som 5 % bruker. Det er team- og individuell innlevering. Med mye «student-gjøring» hvor handling og kunnskap er gjensidig avhengig av hverandre – ‘learn to know by doing, and to do by knowing’ (Dewey 1916), anbefales refleksjon over praksis for å samle, prosessere og modne læringen (Schön 1983). Studentenes presentasjoner av gruppeprosjekt og forretningsmodell på Share & Care i [Gründergarasjen](#) 2.11.2022, et arrangement med gründere, forretningsutviklere, data- og entreprenørskapsstudenter som pitcher innovasjonsideer, opplevdes av studentene som en slags «eksamen». Et utviklingspunkt er å bruke dette som eksamensform ved at studentene presenterer foran et panel som stiller spørsmål og gir innspill, i tråd med prinsippene til Villarroel m.fl. (2019) om autentisk vurdering. Videre å følge opp de to ønskene om forbedring som kom frem i evalueringen: (i) At vi drar ut på bedriftsbesøk. Hittil har jeg prioritert DT og besøk av gründere til oss fordi gjesteforelesere er en god komplementær læringskilde (Jablon-Roberts og McCracken 2022). (ii) Unngå kveldsundervisning slik vi hadde hver onsdag, ved å ikke velge 2x2 timers bolker etter hverandre i samme rom, men på ulike steder for å få flere valgmuligheter på dagtid.

3.4 Tilpasset veiledning og den relasjonelle kontrakten

MasterTorg var kick-off for masteroppgaven ved M-EI, med en strukturert heldags gjennomgang av de viktigste elementene i oppgaven. Navnet kom av at vi la mange (30+) tidligere oppgaver utover bordene slik at studentene kunne komme til «torg» og se på varene

som andre hadde produsert: ide, tema, innholdsfortegnelse, at flere veier og type metodikk leder frem. Tidlig setter jeg opp kontrakten med studenten(e). Dette er ikke den formelle kontrakten mellom student og institutt, men en '*relasjonell kontrakt*' som skal skape god kommunikasjon og forståelse mellom student og veileder. Denne relasjonen er ifølge Dysthe (2006) den viktigste variabelen som påvirker en vellykket forskningsprosess. Jeg bruker mye tid på å bli kjent, forstå hva slags prosess studenten ser for seg, ambisjonsnivå for resultat/veiledningen. Forventninger er svært viktig å avklare og samkjøre. Kontrakten gir rettigheter og forpliktelser for begge parter. Jeg utvikler *studentsensitivitet* for å forstå hva slags støtte som gir progresjon. Jeg legger opp veiledningen individuelt, med møtehyppighet etter behov og prioriterer raske avklaringer. Tidligere i karrieren brukte jeg mye tid på å lese de ulike utkast, men nå er jeg trygg på at jeg følger logikken, har oversikt og bruker i stedet mer tid på å diskutere med studentene, gå dypere i materien og ikke minst stille flere spørsmål på en slik måte at studentene selv kommer frem til løsninger som er riktige for fremdriften, slik at deres eierskap og motivasjon øker. Det er studenten som eier prosjektet, men vi står i prosessen sammen, samtidig som det skal gjøres et selvstendig arbeid.

Min viktigste rolle er å sørge for at studenten går fra samtalen med fornyet forståelse og pågangsmot. Jeg bruker en del bildefortellinger og eksempler i veiledning for å få studentene til å lettere forstå helheten og sammenhengene mellom ulike deler. Se for deg at du ser en knakende god kriminalfilm. Da vil du bli overrasket om det plutselig bringes frem en avgjørende effekt som ikke tidligere har blitt introdusert, slik er det i forskning også. Jeg ser tidlig for meg en skisse av hele (av)handlingen som jeg prøver å formidle til studenten fordi det gjør det mye lettere å jobbe seg fremover i riktig spor (dette er helt avgjørende for å levere i tide), for så å bearbeide detaljer, innsikt og innhold etter hvert. Dette fungerer godt, da jeg kun har hatt én student som ikke har levert sin masteroppgave. Det fine var at vedkommende en god stund senere plutselig sendte en melding for å takke for god støtte og muligheten jeg hadde gitt til å kjempe seg opp igjen. Veiledning av studenter som skriver masteroppgaven er kanskje det pedagogiske arbeidet jeg setter aller mest pris på fordi det er givende å se den store utviklingen på kort tid.

3.5 Undervisning utenfor egen ekspertise

Vårt institutt hadde et seminar 8.9.2022 om nytte og utfordringer ved å undervise utenfor egen ekspertise med Therese Huston (Huston 2012). Dette gav meg en tydeligere bevissthet rundt at jeg nå underviser mest i kjernen av min ekspertise, men at jeg også i stor grad har undervist

utenfor egen ekspertise, som når jeg har begynt å undervise nye fagområder ved nye arbeidsplasser. Det største spranget var nok da jeg som nyutdannet gikk fra pedagogikk på Blindern til bedriftsøkonomiske fag ved BI med nettopp pedagogikken, kompetanse og læring som fagmessig bindeledd - fra læring i utdanningskontekst til kompetanse som strategisk ressurs for å genere verdi for kunden og overskudd til eierne, fra metaforer om gartner og vekstpedagogikk og troen på iboende utvikling til opportunistebegrepet, marked og hierarkier, fra humanistisk epistemologi til funksjonalistiske paradigmer og verdisyn, for å sette det litt på spissen. I disse grensdragningene utviklet jeg min første undervisningspraksis, hele tiden på tå-hev for å ha misforstått noe, men så veldig åpen for ny læring og kunnskap. På veien fra content novice (Huston 2012) og fra newcomer til old-timer (Lave og Wenger 1991) har stressnivået vært høyt ved å være utenfor komfortsonen, men samtidig gitt mye læring nettopp av den grunn og gjennom andre og nye perspektiv hvor jeg har vært nødt til å gjøre litt andre prioriteringer og forberedelser, sette meg enda bedre inn i ting for å kunne svare på spørsmål fra studenter og få orden på sammenhenger og historikken på fagfeltet, elementer i undervisning som eksperter tar mer for gitt (Jensen m.fl. 2015). Slik ga seminaret i kombinasjon med bruk av 'reflection over action' (Schön 1983) ny innsikt og terminologi til eget undervisningsrepertoar over tid.

4. Syn på undervisning og læring – slik arbeider jeg med undervisning

4.1 Undervisning og læring som sosialt konstruerte prosesser med studentenes læring i sentrum

Mitt pedagogiske ståsted er i all gjøren og laden å ha studentenes læring i sentrum. Min undervisning skal gi læring av kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse i emnet. Målet med faget/undervisningen bestemmer innhold. Lærings- og eksamensformer må tilpasses det som skal læres og vurderes i emnets LUB. Læring favner bredt, former tenkning og atferd og kan «kjennes på kroppen» ved å gi glede, oppleves nervepirrende, lett eller vanskelig, slitsomt eller endog smertefullt. Å lære sammen med andre kan gjøre det både lettere og mer komplisert. Dessuten, *"learning is not something we do when we do nothing else, or stop doing when we do something else"* (Wenger 1998:8). Læring foregår hele tiden, er gjerne ubevisst og erfaringsnært, et kontekstuellt, flyktig og flertydig begrep. Jeg ser på læring som endring i form av økt mestring (Hatlevik og Havnes 2017), en prosess som former og endrer opplevelse og

tenkning i samspill med lærestoff, erfaring og miljø. Jeg ser på god undervisning og læring som sosialt konstruert (Berger og Luckmann 1966) fremfor funksjonalistisk eller operant betinget (Burrell og Morgan 1979). Det betyr at læring i mine emner er kontekstuell og foregår i samspill med omverden, i et sosialt og kulturelt miljø av tradisjoner og forventninger som påvirker verdi, hva som læres (kunnskap) og hvordan vi lærer (metoder og vurdering) (Säljö 2001). Selv om læringen er situert er den også individorientert i den forstand at studentene i min undervisning er aktive og autonome (Illeris 2009; Billett 2011). Læring omfatter dermed både kognitive og sosiale prosesser, hvor læringsutbyttet avhenger av studentens egeninnsats og deltakelse i emnets faglige virksomhet. Når jeg underviser er studenten «*aktør i egen læring og læring innebærer å skape mening og forståelse mellom ny og allerede ervervet kunnskap, mellom ulike innholdskomponenter i utdanningen og mellom utdanningens læringsinnhold og mulige fremtidige kompetansebehov*» (Hatlevik og Havnes 2017:194). Dette illustreres under.

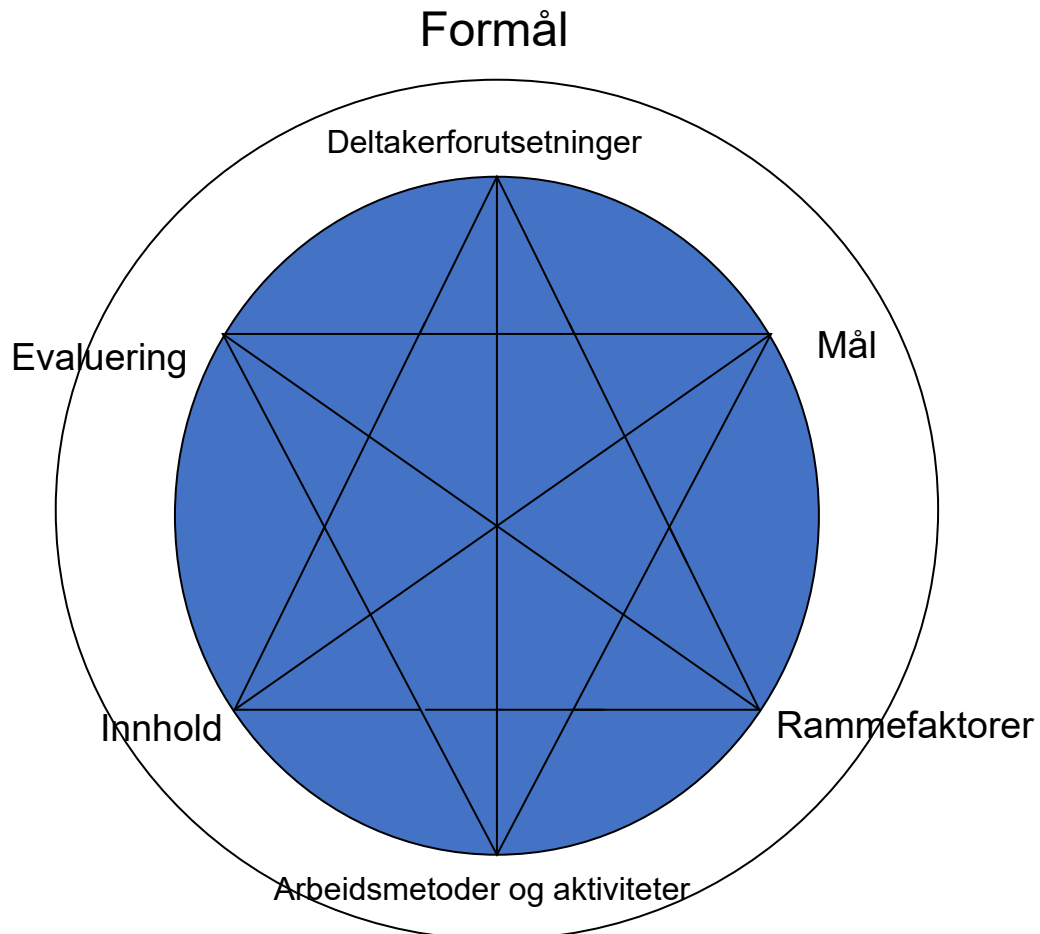
4.2 Entreprenøriell kompetanse krever autentiske læringsmiljøer

Studenten som aktør i egen læring. Sentralt i mitt nåværende fagfelt ved OsloMet er teknologi, entreprenørskap og innovasjon. I dagens samfunn spiller kreativ tenkning en nøkkelrolle for bærekraftige samfunn og verdiskaping (Tidd og Bessant 2020). Å skape innovativ, entreprenøriell kompetanse gjennom utdanning og opplæring er derfor viktig for OsloMet. Forskning understreker at spesielt entreprenørskaps-evne utvikles gjennom læringsmiljøer som er autentiske eller ligger nært opptil praksis, som speiler hvordan en entreprenør virkelig lærer (Pittaway og Cope 2007). Å utvikle slik kompetanse, er en kompleks transformasjonsprosess som ikke kan bare undervises gjennom tradisjonelle forelesninger, men gjennom mulighetssentrert og handlingsbasert praksis og kollektive læringsprosesser (Rae og Wang 2015) der studentene er aktører i egen læring. Gjennom tilpasset læringsstøtte prøver jeg å treffe «the zone of proximal development» (Vygotsky 1978), læringssonen mellom studentens/klassens kompetanse her-og-nå og neste utviklingssteg, *mellom ny og ervervet kunnskap*. Dette er en krevende form for undervisning hvor ressursene må balanseres - skreddersøm, exploration og tett oppfølging mot kostnad, studentomfang og gjenbruk (March 1991). Slik praksisbasert undervisning er i tråd med OsloMets profesjonsstudier «tett på samfunns- og arbeidslivets behov» ([Strategi 2024 OsloMet](#)). Teknologi understøtter innovasjon, så utdanning av mulighetssøkende dataingeniører trengs. Når disse forstår seg på verdiskaping i en forretningsmessig kontekst, blir det en kraftfull og svært attraktiv kombinasjon som arbeidslivet etterspør. Det er i streben etter mer autentiske læringsfelt at jeg

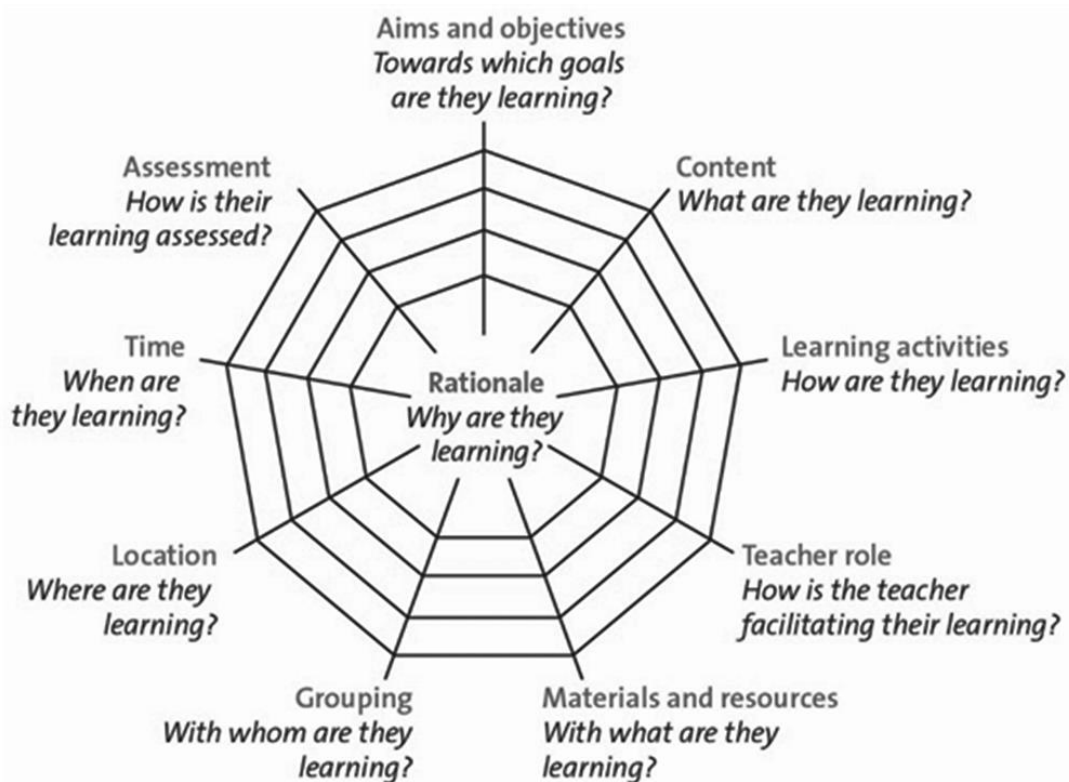
bidrar med min undervisning: (i) tilbyr innovasjon og entreprenørskap i praksis til ingeniørstudenter og (ii) bringer kunnskap i digital transformasjon direkte ut i arbeidslivet.

4.3 Didaktisk relasjonstenking som grunnmur og the curricular spider web som påbygg

Undervisningens innholdskomponenter og læringsinnhold. Med et dynamisk og relasjonelt syn på undervisningsprosessen, bruker jeg didaktisk relasjonstenking som fundament for læring. Det er et fleksibelt rammeverk som tilpasses ulike formål og grupperinger hvor jeg gjør mange valg og vurderinger i forkant og mindre justeringer underveis for å planlegge, gjennomføre, veilede, vurdere og modifisere undervisning. Modellen består av seks likeverdige faktorer som påvirker hverandre gjensidig og linjene illustrerer dynamikken i undervisningsprosessene. Ved å vurdere deler og helhet i en kompleks sammenheng (Biggs 1999), foretar jeg en systematisk gjennomtenkning av undervisningen, inkludert en selvkritisk holdning og refleksjon over egen praksis som lærer. For å vise transparens i hvordan jeg jobber, gir vedlegg 9 en mer detaljert presentasjon av innholdet i undervisningsdiamanten. Figur 1. Didaktisk relasjonstenking (Bjørndal og Lieberg 1978).



The curricular spider web (Akker 2004) (figur 2) anvender jeg som en videreutvikling og påbygning av didaktisk relasjonstenkning. Særlig fire tilleggsdimensjoner er sentrale: ‘Gruppering’ - hvordan skal studentene lære, individuelt, i team, som hel klasse eller i kombinasjoner av dette? Jeg foretrekker kombinasjoner. ‘Lokasjon’ - hvor skal læring foregå, i klasserommet, digitalt, hjemme, på bedriftsbesøk, innovasjonscamp eller ute i arbeidspraksis? Jeg har variert og tilpasset alle disse i ulike emner. ‘Lærerrolle’ - foreleser, tilrettelegger, veileder, sparringspartner eller mentor? Her gjelder også variasjon etter læringsmål. ‘Tid’ - hva er tidshorizonten for enkeltoppgaver og totalt sett? Dette er en sentral vurdering i prosessuell jobbing og særlig i teamarbeid hvor flere er avhengig av at andre gjør sin jobb i tide. Spider web viser sårbarhet i avhengigheter. For å oppnå en balansert og konsistent læreplan kan jeg ikke ta med alle ambisjoner. Da blir det overfylt og usammenhengende. I profesjonsfag med sterk praksisforankring er det også viktig å vurdere *fremtidige kompetansebehov* (som i Bransjeråd og Relevansseminar) og være bevisst et langsiktig perspektiv fremfor kortvarige trender. Larry Cuban, en kjent skoleforsker, påminner at ‘schools (og likedan universiteter) should not feel obliged to scratch the back of society every time society has an itch’ (Cuban (1992). Figur 2. The curricular spider web.



5. Utvikling av utdannings- og undervisningskvalitet

Jeg har gått i spissen for å utvikle undervisnings- og utdanningskvalitet på mange måter, bl.a. gjennom Utdanningsutvalget ved OsloMet, programlederansvar for M-EI, samt i en rekke helt nye emner på bachelor, master, PhD og EVU nivå. For å vise noe av bredden i kvalitetsarbeidet, trekker jeg frem følgende innsats: Digital undervisning for livslang læring, programlederrollen, utviklingen av nytt tverrfaglig PhD program.

5.1 Digitalt Canvas Rom - nettundervisning for livslang læring

EVU er en ny satsning der fleksible, digitale tilbud er viktig for å nå ut med etterutdanning i arbeidslivet. Som nyansatt ved OsloMet tok jeg over to nettbaserte emner i 'Digital transformasjon og ledelse' ved SAM for videreutvikling. Digital undervisning skulle vise seg å bli en omfattende del av min undervisning, som raskt vokste til ansvar for syv emner. Veldig mye av jobben med nettbasert utdanning ligger i forberedelsene. Vårsemesteret 2020, kurset jeg meg og testet ut alle digitale verktøy som DIGIN/OsloMet kunne tilby for å lage et topp heldigitalt emne. Emneutviklingen ble en gjennomgående oppgradering sentrert om et nytt rammeverk presentert i ThingLink som grunnpilar og mange nye digitale diskusjons- og læringsverktøy, inkludert Mentimeter. Padlet ble et velfungerende verktøy i gruppediskusjoner og evalueringer underveis og tilslutt. Jeg tok online kurs ved NTNU for å lære av andres design. Med covid-19 pandemien ble arbeidstidsgrenser visket ut og det ble nærmest en døgnkontinuerlig innsats med forberedelser og digital undervisning. Det florerte med tips til digitale møter og undervisning fra hjemmekontor på internett og fra ledende internasjonale universitet. Resultatet ble et omfattende modulbasert '*Digitalt Canvas Rom*' med vekt på variasjon og sammenheng (Biggs 1999). Hver enkelt læringsmodul består av undertemaer og når en klikker inn på ett tema, så kommer det opp en side som består av tekst med forklaringer og hvor du igjen kan klikke inn på materiale som går i dybden, som videoer, lenker til artikler, aviser, websider, offentlig informasjon, oversikter, diskusjoner, intervjuer mm., alt med en kort intro, forklaring eller oppsummering for å samle trådene. I dette teknologirike læringsrommet (Damsa m.fl. 2015), kan studentene også diskutere, teste seg i quiz og gi tilbakemelding for hver modul i Padlet. De kan øve via praktiske [Veivisere](#), trekke metodekort og gjøre analyser og innleveringer av endringsprosjekt knyttet til egen virksomhet. Alle emnene har nettbaserte samlinger i Zoom med forelesninger, digitale diskusjons- og læringsverktøy som polls, break

out rooms, ordsky, studentpresentasjoner og veiledning fordi interaksjon i sanntid er med på å heve online-læring (Gimpel 2022). Jeg tilrettela teknisk med profesjonelle bakgrunner, bra kamera og fiber for rask og stabil overføring. Det var morsomt å oppdage at DIGIN brukte eksempler fra mitt canvasrom i sine kurs.

Med pandemien kom muligheter til å bidra med kompetanse utover planlagte emner. Regjeringen bevilget millioner til kompetanseutviklingstiltak. Våren 2020 søkte vi finansiering fra Kompetanse Norge og DIKU i to runder som ble innvilget. Resultatet ble 2,7 mill. kr. til å gjennomføre tre nye emner høstsemesteret 2020. EVU var en ny erfaring ved TKD. Det måtte jobbes frem nye rutiner, prosedyrer, samarbeid, kultur og infrastruktur for emnene faglig og administrativt. Som en utvidelse og forlengelse av undervisningen bidro jeg med å skaffe finansiering, drive markedsføring til målgruppene samt administrativt arbeid i samarbeid med studieadministrasjonen, eksamen, økonomi og HR om regler for opptak/adgang, rutiner rundt FS, canvas, eksamen og konte, søknader, budsjett, rapportering og evaluering på institusjonsnivå, kompensasjon og juridiske kontrakter med eksterne. Det var stor interesse, studenthenvendelser og ventelister ([900 videreutdanningsstudenter under korona](#)) (vedlegg 6). Jeg bidro til infrastruktur for gjennomføring av EVU emner, til organisasjonsutvikling og kompetansedeling mellom SAM og TKD. Vedlegg 6 og 13 dokumenterer finansiering. Med samarbeidspartner fra DigitalNorway publiserte vi 'forskning på egen undervisning' i Magma 2021 (vedlegg 14). Vi var gjesteredaktører for utgaven '[SMB: Omstilling i en digital tid](#)' for å profilere OsloMet. Våren 2021 gjennomgikk VDTRN6000 en stor videreutvikling med 200.000 kr. fra Kompetanse Norge til å lage 12 nye videoer. Jeg ledet utviklingsarbeidet, la føringer for innholdet og kvalitetssikret prosess og resultat, i tett samarbeid med timeansatt underviser.

5.2 Programlederrollen for M-EI

Programlederrollen var omfattende. Foruten å lede **Programråd**, hvor innspill fra tillitsvalgte studentrepresentanter spilte en sentral rolle i emne og studieprogramutvikling, og andre møter innebar arbeidet svært mye jobbing med heving av kvalitet og strømlinjeforming ifm. akkrediteringsprosessen AACSB som startet i 2016 og fortsatte med operasjonalisering av «mission», gjennomarbeiding av kvalitetsmål og standarder, læringsmål på organisasjonsnivå (HH), programnivå (M-EI) og emnenivå. Det var utstrakt jobbing med kvalifikasjonsrammeverket, læringsmål og læringsutbyttebeskrivelser (LUB) for å sikre god oppbygging og sammenheng (Biggs 1999) i og mellom emner og helhetlig særlig på

programnivå, det var programrevisjoner, planer for nye emner, tekster til websider, DUPS ledermøter, synlighet og presentasjoner av programmet på Oppstartsdagen, intervju med studenter og vurdering av motivasjonsbrev ifm. opptak, reviderte vitnemålstekster, alumnioppfølging (tidligere studenter bidro aktivt som ambassadører for programmet), mange faglig-sosiale arrangement med studentene, sommerbrev til 2. års studentene etter tilbakekomst fra Houston med Debrief Gründerskolen i Vitenparken og ikke minst stå for program for Gradsdagen. Jeg etablerte et **Bransjeråd** for programmet med nøkkelpersoner fra Innovasjon Norge, NHO og innovative bedrifter inkludert en tidligere student. Målsettingen var økt relevans og kvalitet i vår utdanning med fokus på behov i fremtidens arbeidsmarked for å ligge i forkant med undervisningsinnhold. Blant annet hadde vi på trappene en ny studieprofil i Digitalisering. Bransjerådet likner Relevansseminaret ved Institutt IT. Kvalitetsarbeidet viste seg i rekordsøkning i 2020 med over 200 førsteprioritetssøkere til 40 plasser og i studenttilfredshet i Studiebarometeret. Som programleder jobbet jeg for å få en høy svarprosent på Studiebarometeret da det var et anliggende at mange studier hadde lav oppslutning. Resultatet ble en svarprosent på 100 %. Det hadde aldri skjedd før så det feiret vi. Bak all fremgangen i M-EI ligger et krevende innovativt og systematisk utviklingsarbeid over tid, med en kultur som tør og evner å drive pedagogisk nybrottsarbeid. Som Programleder jobbet jeg mye med god undervisningskultur og ble av undervisningsleder bedt om å oppsummere hva vi gjorde i M-EI for å dele dette med de andre programmene ved Handelshøyskolen. Et kulturnotat viser mitt bidrag inn i dette. Vedlegg 3 dokumenterer programlederrollen.

5.3 Innovation for Sustainability - nytt tverrfaglig PhD program for TKD

[Innovation for Sustainability](#) er et [nyutviklet PhD program](#) som favner hele TKD i sin tverrfaglige tilnærming med design, estetikk, informasjonsteknologi og samfunnsvitenskap. Programmet svarer på et stort samfunnsbehov for bærekraftig utvikling og velferd ved å kombinere teoretiske og praksisorienterte perspektiv. Slik representerer dette et innovativt program hvor jeg er emneansvarlig for det obligatoriske emnet 'Sustainable Innovation: Interdisciplinary Research in Practice' som omhandler innovasjon, entreprenørskap og endringsledelse for bærekraftige samfunn. Viktige bidrag har vært å forfatte emnebeskrivelse til programplanen og gi innspill til revisjoner, diskusjoner og workshops. Sentralt fremover er å samkjøre innholdet med de andre emnene for konsistens, komplementaritet og differensiering. Dette arbeidet er i gang og min tverrfaglige erfaring og kompetanse vil komme til nytte i dette mangfoldige landskapet av fagtradisjoner, metoder og fagspråk som kanskje ikke er spesielt

godt vant til å snakke sammen? Det blir spennende å utvikle programmet videre, gi det retning og substans ved å jobbe tverrfaglig i fellesskap - for hvordan skal vi ellers klare å ta tak i bærekraftutfordringene vi står overfor.

6. Andres vurderinger og anbefalinger

Anbefalinger fra ledere og samarbeidspartnere:

- Instituttleder Laurence Habib, Institutt for informasjonsteknologi, OsloMet. Vedlegg 11.
- Annita Fjuk, Leder Kompetanse & Innovasjon, DigitalNorway. Ekstern samarbeidspartner. Vedlegg 12.
- Torill Schia, Seniorrådgiver, School of Management, OsloMet. Kollega og intern samarbeidspartner. Vedlegg 13.
- Klasserepresentant MOØ210 Innovasjon og strategi, HVL høst 2022. Vedlegg 8.
- Klasserepresentant DATA3300 Entreprenørskap i praksis, OsloMet høst 2022. Vedlegg 8.

7. Dokumentert pedagogisk utviklingsarbeid, inkludert innovative læremidler

Læremidler blir tradisjonelt forbundet med lærebøker eller kompendier (jeg har laget flere kompendier), altså skrevne tekster som studentene skal lese. Jeg ønsker her å formidle noen mer innovative former for læremidler hvor studentene skal 'gjøre', da en kombinasjon av teori og praksis bedre understøtter studenters læring (Sweitzer og King 2014). Peer mentoring (PM) og internship trekkes frem som eksempler på både pedagogisk utviklingsarbeid og midler for å oppnå læringsresultater gjennom studentaktivitet. Disse er dokumentert gjennom tildeling av Utdanningsprisen og i Re-FLECT modellen (vedlegg 7).

7.1 Utdanningsprisen for studentsentrert undervisning gjennom Peer Mentoring

At vi gjorde en god jobb som ble lagt merke til, viste seg i 2019 da faggruppen mottok den høythengende Utdanningsprisen for Peer Mentoring som bevis på utviklingsarbeid og utdanningskvalitet. PM ble utviklet som del av Norgesprosjektet for å teste ut nye læringsformer

i entreprenørskapsutdanning. Som alt annet i dette masterprogrammet, var det studentsentrert. PM bruker mer erfarne andreårs masterstudenter som mentorer for førsteårsstudenter når sistnevnte jobber i tverrfaglige team med forretningsutfordringer i samspill med eksisterende virksomheter i emnet 'INN220 Entreprenørskap i praksis', 15 stp, hvor studentene oppdager og utvikler entreprenøriell kompetanse gjennom erfaringsbasert læring. Mentorene har selv gjennomgått emnet og har i tillegg vært gjennom utveksling ved Rice University og tre måneders praksis i amerikanske entreprenørskapsbedrifter. Emnelærerne gir opplæring i entreprenørskaps-mentoring over tre dagers kurs. Alle studentteam og mentorer følges tett opp av faglærerne under hele prosessen. Denne utprøvingen av ny og innovativ praksis ga gode læringsbetingelser. Resultatene, publisert i en forskningsartikkel (Kubberød, Fosstenløy og Erstad 2018), viser at PM gir effektiv støtte i læringsprosesser som går utover det en lærer alene er i stand til å oppnå. Slik fungerer PM som et middel for læring (Carless og Winstone 2020). NOKUT kommenterer at «[studentene får konstruktive tilbakemeldinger underveis](#), ikke bare i etterkant eller slutfasen, og spesielt de fra medstudenter blir vektlagt». Dette støtter betydningen og virkningen situasjonsnær «feedback» har på studentlæring (Hattie og Timperley 2007). Videre, «Ledelsen ved masterprogrammet setter tydelige forventninger til studentene om aktiv deltakelse i læringsaktivitetene fra dag én». Faggruppen ble sett på som en «forerunner» i å fremme studentaktiv læring. PM er videreført og implementert i masterprogrammet.

7.2 Re-FLECT modellen - egenutviklet modell for studenters utvikling av praksisteori

Internship er en arena for «autentisk» læring i praksis (jfr. 4.2). Ved BI er det tett kobling til praksisfeltet. Jeg tok dette med til UiO hvor det tradisjonelt har vært noe svakere kobling mellom akademia og næringsliv. Imidlertid tilbyr IPED utveksling og jeg fikk ansvar for 'PED4480 Praksis' hvor jeg lagde rollespill med studentene og hvor utvikling av en egen praksisteori sto sentralt. Det var først ved NMBU at jeg klarte å samle erfaringene med koblingen mellom teori og praksis til å utvikle et systematisk opplegg for hele internship-ordningen ved HH. I INN331 og INN330 skal studenten trenes i å bli en profesjonell fagperson, arbeide selvstendig og i team med problemløsning i virksomheten, samt vise evne til refleksjon om praksisbasert læring. For å nå læringsmålene, utviklet jeg den omfattende **Re-FLECT** modellen (**R**elevant **F**uture oriented **L**earning **E**xperiences through **C**ollaboration and **T**heory), en prosess og læremiddel med spesielt fokus på forholdet teori og praksis (vedlegg 7). En verktøykasse ble utviklet med 'Logger' for kritiske læringshendelser, 'Egenrefleksjon' over

egen praksis, 'Grupperefleksjon' over andres utfordringer og hvordan gripe disse an i fellesskap, 'Reisebrev' om forventninger ved oppstart og avslutning for å få frem utviklingen. Overveldende mye skjedde i praksis med små og store hendelser og høy grad av læring. En avsluttende 'praksisrapport' systematiserer essens fra praksis i lys av teori. Prosessen former studentens syn på teori og praksis og danner en '**praksisteori**'. Ifølge Carson og Birkeland (2009:72-73) er praksisteorien individuell, basert på kunnskap, erfaringer og verdier, i stor grad ubevisst og vanskelig å sette ord på. Med verktøy, refleksjoner, undervisningen og litteraturen som fulgte emnet, ble dette gjort tydeligere for og med studenten, slik at det ble mulig å reflektere eksplisitt over dette i rapporten. Praksisteorien ble en miks av teori, erfaringer på praksisstedet og undervisning i faget - ulike læringsformer som fremmer dyp læring (Baeten m.fl. 2010). Målet er at studenten bringer den med seg inn i arbeidslivet for videreutvikling og modifisering.

Design Thinking metodikken og Digitalt Canvas Rom som læringsplattform er ytterligere eksempler på innovative læremidler.

7.3 Læring Ex Post Eksamen - egenutviklet verktøy i formidling av vurdering

I emnet MOØ210 formidler jeg karakterveiledninger og eksempelbesvarelser til studentene i Canvas. Det er viktig for studentene å forstå vurderingen og hvorfor noen har fått bedre karakter, da kan det være lettere å faktisk få lese andres besvarelser. Jeg lager en tekst som forklarer dette med anonymiserte eksempler på besvarelser. Først denne høsten kom én formell klage etter over 100 uteksaminerte kandidater. Jeg kan bare spekulere, men antar det har med tydeligheten og at studentene kan sammenlikne egen besvarelse opp mot andres og slik vurdere nyanser og nivåforskjeller i kvalitet (omfang, dybde, forståelse, drøfting og forklaringer, eksempler og sammenhenger, idéer og praktiske råd), ettersom hva oppgaven legger opp til. Slik læring i etterkant av eksamen, fasilitert gjennom en utvidet vurdering, fungerer også som et læremiddel. En kollega likte praksisen og ba om å få bruke den i eksaminering i store studentgrupper. Dette viser overføringsverdi fra egenutviklet materiale for et emne med rundt 30 studenter til et med 180.

8. Det reflekterte tilbakeblikk – min pedagogiske læringsreise

Arbeidet med denne utdanningsfaglige porteføljen har i seg selv vært en stor lærings- og refleksjonsprosess over egen pedagogisk praksis (Schön 1983). I hovedtrekk ser jeg bakover på

en ganske formidabel pedagogisk læringsreise. Reisen har vært **innovativ, strategisk og tett knyttet til arbeidslivsrelevans** over tid, samt involvert mye **samarbeid med studenter, kollegaer og eksterne**. **Digital undervisning for livslang læring** har vært i sentrum de seneste år, mens **forskningsbasert og studentaktiv undervisning** har vært gjennomgående for hele karrieren. Min forskning på egen undervisning har tilført enda et lag av verdifull refleksjon og innsikt. Det samme gjelder bredden i erfaring med pedagogisk utviklings- og utdanningskvalitet, som dokumentert i porteføljen. Min praksisnære kompetanse står godt til OsloMets profesjons- og samfunnsorientering.

Gitt omfanget av min undervisning og kvalitetsarbeid, har jeg balansert en miks av ‘exploration’ med ‘exploitation’ (March 1991). Jeg har drevet *utforskende undervisning* i form av nye verktøy og læremidler, prosesser og design, og samtidig bevart kjernen i fagene og overført fagkompetanse fra ett emne til et annet, mellom *undervisning og veiledning, teori og praksis*. En skuespiller som jobbet innen business sa en gang i et forskningsintervju med meg at «*du må kunne dine egne ting godt for at du skal få det til å funke sammen med andre*». Jeg har på reisen forsøkt å lære ting i dybden og virkelig erfart at min kompetanse har hatt stor overføringsverdi, mellom ulike fagtradisjoner, institusjoner og roller som pedagog og tilrettelegger. Fremfor alt ser jeg tilbake på min undervisningskarriere som en læringsreise som har vært både individuell og kollektiv (Billett 2011) og i bevegelse fra newcomer til old-timer (Lave og Wenger 1991). Jeg har besøkt nye steder og brakt erfaring mellom plasser, hvor jeg har utforsket og lært, kritisk utfordret og lyttet, jobbet selvstendig og bidratt til kollegial og institusjonell utvikling. Reisen har vært givende og krevende, med nybrottsarbeid og undervisning utenfor egen ekspertise (Huston 2012). Planen er å fortsette reisen som edupreneur. Dette er særlig motiverende og relevant da jeg ser at min pedagogiske erfaring treffer rett i kjernen av OsloMet og [TKDs langtidsplan 2023-25](#) som vektlegger policy for innovasjon og livslang læring, økt FoU samarbeid eksternt og modernisering av studieporteføljen.

9. Det reflekterte fremsyn – læringsreisen fortsetter!

Fremover kommer jeg til å jobbe videre med innovasjon og entreprenørskap, teknologi og bærekraft i 'digital transformasjon' og 'entreprenørskap i praksis', med spesielt fokus på å løfte studentmedvirkning i vurdering - hvor potensialet er stort. Jeg ønsker videre å bruke eventuelle midler til kollegial utvikling i formidling av undervisningsinnhold, hvor gruppen sammen kan lære ved å gjøre. Jeg kommer også til å jobbe mye med veiledning av doktorgradskandidater i det nye 'PhD programmet'. Hovedfokuset vil være å bidra videre som pådriver og fasilitator for å styrke forskningsbasert, studentsentrert og praksisrelevant undervisning generelt og livslang læring spesielt gjennom å etablere *strategiske samarbeid* fremfor mer ad hoc pregede. Samarbeid over lengre tid kan gi økt utdanningskvalitet i læringsfellesskap (Lave og Wenger 1991) som tør utfordre og konstruktivt kritisere, som f.eks. i Innovasjonsforum. Hensikten er å møte behov i Oslo by og verden for øvrig når det kommer til kunnskap, innovasjon og bærekraft. En status som merittert underviser vil gi økt synlighet og kredibilitet til en som ønsker å kollegialt utvikle utdanning i tråd med nasjonale føringer for et samfunnsoppdrag med livslang læring som målsetting. Kanskje et SFU for EVU? Fordi vi bør alle lære hele livet!

TKD og institutt IT har et miljø for å utvikle dyktige undervisere. Jeg ønsker å bidra til å styrke denne kulturen og kan tilføre 'Kollegium av meritterte undervisere' en annerledes og mer tverrfaglig pedagogisk profil med innovasjon og strategi som faglig spydspiss. Jeg kan også bidra utover TKD. Med nettverk og erfaring i fag ved SAM (School of Management og Handelshøyskolen), HV (egen forskning på innovasjon i helse; Fosstenløyen 2022; 2018; 2015), LUI (pedagogikk) og forskningsinstituttene (AFI, SIFO), kan jeg tilby ekspertise for å mobilisere interne og eksterne ressurser for en helhetlig videreutvikling av utdanningskvalitet. Jeg ser for meg et økosystem for bærekraftig utdanning, tuftet på strategisk samarbeid for innovasjon og samfunnsforbedring, som utvikler tverrfaglig kunnskap og nye løsninger - for ny viten og ny praksis.

10. Referanser

Vedlegg 15.

DEL II: VEDLEGG

Pedagogisk CV

1. Universitetspedagogisk utdanning
2. Undervisningsvirksomhet, Veiledningsvirksomhet, Eksamen og sensorarbeid – over tid

Undervisnings- og utdanningskvalitet med utforskende og vitenskapelig tilnærming

3. Programleder M-EI
4. Utdanningsprisen, utmerkelser og omtale av studiekvalitet
5. DATA3300 Entreprenørskap i praksis og Design Thinking - sett fra studentenes perspektiv
6. Digitalt Canvas Rom – digital transformasjon og ledelse for EVU
7. Re-FLECT modellen - utvikling av praksisteori i Internship
8. Studentuttalelser og anbefalinger fra klasserepresentanter ved OsloMet og HVL.
Emne- og studentevalueringer
9. Didaktisk relasjonstenkning
10. Vitenskapelig artikkel: Knowledge and Value Creation in Professional Service Firms
Vitenskapelig artikkel: Knowledge Development through Client Interaction

Kollegialt og institusjonsbyggende pedagogisk samarbeid

11. Anbefaling fra leder ved OsloMet
12. Anbefaling fra ekstern samarbeidspartner
13. Anbefaling fra kollega og intern samarbeidspartner

Forskning på egen undervisning

14. Vitenskapelig artikkel: Peer Mentoring in Entrepreneurship Education
Vitenskapelig artikkel: Videreutdanning for SMB: Utvikling av dynamiske kapabiliteter i digital transformasjon
15. Referanseliste