

Dag Husebø, Leila Ferguson, Odd Rune Stalheim, Inger Carin Erikson,
Robert Isaksen, Anna Mavroudi og Patric Wallin (red.)

DET UNIVERSITETS- OG HØGSKOLEPEDAGOGISKE VITENSKAPSOMRÅDET I NORGE

– fremvekst, grunnlagstenkning og «state of the art»

Det universitets- og høgskolepedagogiske vitenskapsområdet i Norge

– fremvekst, grunnlagstenkning og «state of the art»

Dag Husebø, Leila Ferguson, Odd Rune Stalheim,
Inger Carin Eriksen, Robert Isaksen, Anna Mavroudi og
Patric Wallin (red.)

Det universitets- og høgskolepedagogiske vitenskapsområdet i Norge

– fremvekst, grunnlagstenkning og «state of the art»

CAPPELEN DAMM FORSKNING

© 2024 Dag Husebø, Leila Ferguson, Odd Rune Stalheim, Inger Carin Eriksen, Robert Isaksen, Anna Mavroudi, Patric Wallin, Stian Kreken Almeland, Cecilie Aurvoll, Maarten T. P. Beerepoot, Elisabeth Grov Beisland, Anne-Line Bjerknes, Iris Borch, Jens Breivik, Caroline Cruaud, Hilde Larsen Damsgaard, Synnøve Eikeland, Dagrun Astrid Aarø Engen, Cecilie Enqvist-Jensen, Trine Fossland, Øyvind Førland, Randi Elisabeth Hagen, Leif Martin Hokstad, Siw Huatorpet, Hilja L. Huru, Anita Iversen, Silje Eikanger Kvalø, Monika Kvernenes, Per Lauvås, Hans Erik Lefdal, Kristine Ludvigsen, Maike Luimes, Alexander Selvikvåg Lundervold, Kirsten Hofgaard Lycke, Elena Malyutina, Yngve Nordkvelle, Gunn Helen Ofstad, Knut Omholt, Pål Anders Opdal, Ann Karin Orset, Ida F. Pedersen, Ingjald Pilskog, Ragnhild Sandvoll, Fazilat Siddiq, Anna Steen-Utheim, Helge I. Strømsø, Terese Wilhelmsen, Line Wittek, Steinar Øvreås

Bokens design og sats: © 2024 Cappelen Damm AS.

Dette verket omfattes av bestemmelsene i *Lov om opphavsretten til åndsverk m.v.* av 1961. Verket utgis Open Access under betingelsene i Creative Commonslisensen CC-BY 4.0. Denne tillater tredjepart å kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst medium eller format, og å remixe, endre, og bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle, under betingelse av at korrekt kreditering og en lenke til lisensen er oppgitt, og at man indikerer om endringer er blitt gjort. Tredjepart kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller tredjepart eller tredjeparts bruk av verket. Enhver bruk av hele eller deler av verket som input eller som treningskorpus i generative modeller som kan skape tekst, bilder, film, lyd eller annet innhold og uttrykk, er ikke tillatt uten særskilt avtale med rettighetshaverne.

Lisensvilkår: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

ISBN heftet utgave: 9788202860790

ISBN PDF: 9788202839314

ISBN EPUB: 9788202860820

ISBN HTML: 9788202860837

ISBN XML: 9788202860844

DOI: <https://doi.org/10.23865/cdf.225>



Dette er en fagfellevurdert antologi.

Cappelen Damm Forskning er redaksjonen for åpen forskningspublisering i Cappelen Damm Akademisk.

Omslagsdesign: Carine Fløystad, Cappelen Damm AS

Cappelen Damm Forskning
forskning@cappelendamm.no

Innhold

Kapittel 1 Innledning	7
<i>Leila Ferguson, Dag Husebø, Odd Rune Stalheim, Inger Carin Erikson, Robert Isaksen, Anna Mavroudi og Patric Wallin</i>	
Kapittel 2 Universitets- og høgskulepedagogikk – framveksten av eit norsk fagfelt	15
<i>Dagrun Astrid Aarø Engen og Kirsten Hofgaard Lycke</i>	
Kapittel 3 Teoretiske byggesteiner i universitetspedagogikken	55
<i>Helge I. Strømsø og Line Wittek</i>	
Kapittel 4 Tidsskriftet Uniped i utvikling – en oversikt over kunnskapsfelt	75
<i>Randi Elisabeth Hagen, Siw Huatorpet, Hans Erik Lefdal og Yngve Nordkvelle</i>	
Kapittel 5 Den digitale vendingen: en casestudie om studenter og underviseres opplevelse av digital undervisning og kompetanse, sett i lys av UH-pedagogers profesjonelle ansvar	99
<i>Trine Fosslund</i>	
Kapittel 6 Utviklingen av vurderingsformer i høyere utdanning	123
<i>Per Lauvås</i>	
Kapittel 7 Universitets- og høgskolepedagogiske basiskurs – «hvor er vi, og hvor vil vi?»	145
<i>Ann Karin Orset, Fazilat Siddiq og Robert Isaksen</i>	
Kapittel 8 Universitetspedagogikk på fagets premisser – eksempler fra det medisinsk-pedagogiske feltet	177
<i>Monika Kvernenes, Leif Martin Hokstad og Stian Kreken Almeland</i>	
Kapittel 9 Blinde flekker? Om læring i norsk universitets- og høgskolepedagogikk	195
<i>Pål Anders Opdal</i>	

Kapittel 10	UH-institusjoners arbeid med forskning på egen praksis: en casestudie	215
	<i>Leila Ferguson, Kristine Ludvigsen, Maike Luimes og Fazilat Siddiq</i>	
Kapittel 11	Er universitetspedagogiske kurs relevante? Erfaringer fra et kurs om diskusjon som læringsaktivitet	239
	<i>Jens Breivik, Kristine Ludvigsen, Ingjald Pilskog, Elisabeth Grov Beisland og Alexander Selvikvåg Lundervold</i>	
Kapittel 12	Kva vi snakkar om når vi snakkar om studentaktiv læring. Ein konseptuell systematisk litteraturgjennomgang	263
	<i>Øyvind Førland Standal, Caroline Cruaud, Fazilat Siddiq og Anna Steen-Utheim</i>	
Kapittel 13	Personlig utvikling som emne for studenter i høyere utdanning	285
	<i>Knut Omholt</i>	
Kapittel 14	Studentevalueringspraksis til det beste for studenters læring?	303
	<i>Iris Borch og Ragnhild Sandvoll</i>	
Kapittel 15	Studenter med undervisningsoppgaver: opplevelser, utfordringer og oppfølging	325
	<i>Maarten T. P. Beerepoot, Ida F. Pedersen, Hilja L. Huru og Elena Malyutina</i>	
Kapittel 16	Fra visjon til praksis: Å utøve ny utdanningsstruktur i barnehagelærerutdanning	347
	<i>Terese Wilhelmsen, Anne-Line Bjercknes og Steinar Øvreås</i>	
Kapittel 17	Studieprogramutvikling i høyere utdanning – en kritisk case ..	371
	<i>Silje Eikanger Kvalø, Synnøve Eikeland, Gunn Helen Ofstad og Dag Husebø</i>	
Kapittel 18	Pedagogisk mappe – hva, hvorfor og hvordan?	395
	<i>Ragnhild Sandvoll, Iris Borch og Anita Iversen</i>	
Kapittel 19	Meritteringsordningen og universitets- og høyskolepedagogikk – hybride virksomheter i arbeid med utdanningskvalitet	413
	<i>Cecilie Aurvoll, Hilde Larsen Damsgaard, Cecilie Enqvist-Jensen og Trine Fosslund</i>	
Kapittel 20	Avslutningskommentar	437
	<i>Patric Wallin, Dag Husebø, Leila Ferguson, Odd Rune Stalheim, Inger Carin Erikson, Robert Isaksen og Anna Mavroudi</i>	

KAPITTEL 1

Innledning

Leila Ferguson Høyskolen Kristiania, Norge

Dag Husebø Universitetet i Stavanger, Norge

Odd Rune Stalheim Universitetet i Innlandet, Norge

Inger Carin Erikson Høyskolen Kristiania, Norge

Robert Isaksen Høgskulen på Vestlandet, Norge

Anna Mavroudi Universitetet i Oslo, Norge

Patric Wallin Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Norge

Over femti kollegaer fra hele ti UH-institusjoner står bak denne boken, dens deler og kapitler. Alle forfatterne tilhører institusjoner som er del av det nasjonale nettverket for universitets- og høyskolepedagogikk som ble etablert i 2011. Bokens redaktører har i perioden 2022–2024 fungert som et felles valgt styre for nettverket med representasjon fra Handelshøyskolen BI, Høgskolen i Innlandet, Høyskolen Kristiania, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, UiT Norges arktiske universitet, Universitetet i Oslo og Universitetet i Stavanger.

Selv om arbeidet med boken har involvert mange aktive medlemmer i det nasjonale nettverket, representerer ikke boken et helhetlig bilde av det UH-pedagogiske feltet, med alt som rører seg her i Norge. Det universitets- og høyskolepedagogiske landskapet er i endring, og det er et økt fokus på utdanningskvalitet og kompetanseutvikling på utdanningsområdet i sektoren og blant politikktutformere. Samtidig har de som driver med universitets- og høyskolepedagogikk (UH-pedagogikk) aldri stått i et større «krysspress» mellom økte krav og effektivisering i sektoren. Boken gir et innblikk i det UH-pedagogiske praksisfeltet og vitenskapsområdet i Norge i dag. Videre presenteres historien og fremveksten av vitenskapsområdet og sentrale karakteristikk ved utøvelsen

Sitering: Ferguson, L., Husebø, D., Stalheim, O. R., Erikson, I. C., Isaksen, R., Mavroudi, A. & Wallin, P. (2024). Innledning. I D. Husebø, L. Ferguson, O. R. Stalheim, I. C. Eriksen, R. Isaksen, A. Mavroudi og P. Wallin (Red.), *Det universitets- og høyskolepedagogiske vitenskapsområdet i Norge – fremvekst, grunnlagstenkning og «state of the art»* (s. 7–14). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.225.ch1>

License: CC-BY 4.0

av det arbeidet universitets- og høyskolepedagoger (UH-pedagoger) står for. På den måten utgjør boken et oppdatert kunnskapsgrunnlag for UH-pedagogikk i norsk kontekst.

Målgruppen for boken er lesere som forstår seg selv som UH-pedagoger, og som er ansatt for å drive kompetanseutvikling på utdanningsområdet for andre vitenskapelige kollegaer. Boken er også relevant for vitenskapelig ansatte innenfor andre disiplin-, kunst- og profesjonsområder som ønsker å få en dypere forståelse av sektoren og sammenhengen de arbeider innenfor, og styrke sin evne til å legge til rette for læring i høyere utdanning.

Redaktørene tar sikte på å imøtekomme oppmerksomheten rundt hvordan man legger til rette for utvikling av høyere utdanning på både et makro-, meso- og mikronivå. Målet er å tilby også ledere og politikkutformere innenfor utdanningsområdet kunnskap og tekster som kan informere og kvalifisere de beslutninger som tas i sektoren. Kunnskapsdrevne beslutninger med utgangspunkt i boken vil i så måte være forankret i et nasjonalt fagfellesskap blant dem som driver utdanningsfaglig, pedagogisk og didaktisk kompetanseutvikling av ansatte, og gjennom dette arbeidet styrke undervisningskvalitet og utdanningskvalitet innenfra.

Bokens kapitler er enkeltstående vitenskapelige og fagfellevurderte kapitler som kan leses individuelt ut fra et bestemt interesseområde. Samtidig som bokens kapitler står på egne ben og hver for seg, kan boken med fordel leses som en helhet, hvor delene berører og utdyper ulike overordnede tematikker.

I både invitasjonen til å bidra i boken, og i oppfølging av forfatterne, har redaktørene oppfordret til og sett fremveksten av fire ulike overordnede tematiske innretninger som boken er organisert etter gjennom kapittelrekkefølgen.

Første del inneholder fem kapitler som til sammen dekker grunnlags-spørsmål og grunnlagstenkning, samt bakgrunnen for fremveksten av UH-pedagogikken som praksisfelt og vitenskapsområde i Norge. Her finner vi historiske og idéhistoriske perspektiver som løfter frem faglige trender og utdanningsreformer relevante for fremveksten av UH-pedagogikken. Her er det også kunnskapsoppsummerende tekster og tekster som diskuterer og løfter frem utvikling av bestemte didaktiske kategorier, og inntoget av teknologi som rammefaktor i høyere utdanning.

Bokens andre del består også av fem kapitler. Disse belyser ulike forhold som har med undervisning og læring i høyere utdanning å gjøre. Kapitlene springer ut av forsknings- og utviklingsprosjekter i Norge med

UH-pedagogisk relevans. Dette inkluderer bidrag som viser hva ulike miljøer har utviklet av ny kunnskap og praksis på området. Her finnes også bidrag fra kollegaer som gir ny kunnskap om det å undervise og veilede i høyere utdanning innenfor andre fag og vitenskapsområder, med et særlig blikk på å belyse tverrinstitusjonelle samarbeid.

Bokens tredje del er også forankret i praksis på det UH-pedagogiske feltet. Denne delen forsøker å ta studentenes perspektiv på læring og ulike kurs og ordninger som tilbys ved ulike institusjoner. Her finner vi fire tekster som berører studentassistentfunksjonen, studentevalueringer og beskrivelse av kurs som er utviklet for å fremme studentenes læring og kompetanse.

Til slutt har vi samlet fire kapitler som løfter opp et systemperspektiv og diskuterer utvikling og etablering av ulike institusjonelle tiltak for å heve undervisning og utdanningskvalitet, i tillegg til bestemte kompetansehevingskurs. Her finner vi tekster om det å utvikle nye studieprogram, og det å revidere etablerte. Under følger en beskrivelse av alle bokens enkeltkapitler under den tematiske innretningen og rekkefølgen de presenteres i.

Bokens første del handler om grunnlagstenkning og bakgrunnen for fremveksten av UH-pedagogikken som praksisfelt og vitenskapsområde i norsk høyere utdanning. Boken starter på mange måter med et perspektiv fra slutten av 1990-tallet, hvor en av de viktigste bidragsyterne på feltet, Gunnar Handal, sammenligner det UH-pedagogiske arbeidet for studie-kvalitet med å ro motstrøms i elva: «Hviler du på årene, driver du tilbake» (Handal, 1998).

Sitatet er utgangspunktet for bokens første kapittel, hvor Engen og Hofgaard Lycke guider oss inn i konteksten for dagens UH-pedagogiske arbeid med sitt historiske tilbakeblikk på fagfeltets fremvekst fra 1970- og 1980-tallet og frem til i dag. Ved å kombinere sine diverse utgangspunkt og historier tegner forfatterne sitt unike perspektiv på fortidens, dagens og fremtidens UH-pedagogiske landskap.

Kapittel 2 setter lys på det Strømsø og Wittek identifiserer som sentrale teoretiske byggesteiner med betydning for utviklingen av det universitetspedagogiske feltet i Norge. Ved å se på ulike UH-pedagogiske tilnærminger til hvordan man planlegger og gjennomfører undervisning som har vokst frem, tar Strømsø og Wittek bokens lesere med gjennom 50 år med UH-pedagogisk historie, inkludert sentrale reformer som kvalitetsreformen, innført fra 2003, før de deretter tar for seg innføring av nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk i 2011. Til slutt illustrerer forfatterne UH-pedagogikkens utvikling ved å trekke frem kollegaveiledning,

pedagogisk mappe og merittering av undervisere som tegn på spor av de utvalgte byggesteinene i UH-pedagogikken.

I sitt bidrag til boken gjør Hagen, Huatorpet, Lefdal og Nordkvelle en analyse av over 1000 artikler publisert i UNIPED-tidsskriftet i de 25 årene fra 1997 til 2022. Målet med kapittel 3 er å gi en oversikt over det UH-pedagogiske kunnskapsfeltet slik det er representert av publiserte artikler i Norge, og valgt ut på grunn av en narrativ og konseptuell analyse. Deretter får vi innblikk i følgende sentrale kunnskapsområder som har gitt form til norsk forskning på UH-pedagogikk de 25 siste årene: UH-pedagogikk, vurdering, IKT i høyere utdanning og studenter.

Et av disse områdene får vi et enda dypere innblikk i ved hjelp av Fosslands empiribaserte betraktninger rundt digitaliseringens såkalte inntog i norsk høyere utdanning. Hun spør hvorfor det fortsatt er et gap mellom forventninger til bruk av digital teknologi i undervisning i høyere utdanning og ansattes faktiske kompetanse. Funnene i kapittel 4 viser at det er flere grunner til dette spriket, blant annet mangel på samarbeid og systematisk tilnærming blant de forskjellige aktørene.

Det siste kapittelet i denne delen av boken er en fagtekst om vurdering i høyere utdanning, skrevet av professor emeritus Per Lauvås. Lauvås har, i nær sagt hele etableringsfasen av det UH-pedagogiske fagfeltet, vært en sentral og viktig stemme, ikke minst i vurderings- og veiledningsfeltet. I kapittel 5 tar Lauvås sitt startsted i innføringen av kvalitetsreformen i 2003 og skriver om hvordan denne og andre forhold de seneste årene har påvirket måten vi tenker og driver vurderingsarbeid i høyere utdanning på.

Del to i boken viser til *state of the art* og bredden av den praksis- og forskningsvirksomhet som deler og genererer ny kunnskap til feltet i dag. Denne delen tar UH-pedagogens eller universitets- og høyskolelærerens perspektiv.

Vi åpner denne delen med å se på dagens UH-pedagogiske landskap, basert på tematisk analyse av intervjuer med UH-pedagoger rundt omkring i Norge. Hvor er vi, og hvor skal vi, spør Orset, Siddiq og Isaksen. Terrenget beskrives som et «svært mangfoldig, variert og tidvis krevende terreng å ta seg frem i». Kapittel 6 løfter frem UH-pedagogers erfaringer og perspektiver på kompetansetilbud de driver, og gir på denne måten et kompass og en guide i dette landskapet ved å se på hvordan tilbud om basiskompetanse i Norge er lagt opp, og hvordan UH-pedagogiske enheter er organisert i utdanningsinstitusjonene. Deretter gir teksten innsikt i UH-pedagogers

motivasjoner og refleksjoner knyttet til basiskompetansetilbud de leder, samt tanker og forslag til utvikling av basistilbud lokalt og nasjonalt.

I kapittel 7 går Kvernenes, Hokstad og Almeland nærmere inn på et fagspesifikt universitetspedagogisk tilbud ved å se på to caser fra det medisinsk-pedagogiske feltet på tvers av UH-institusjoner. Kvernenes og kollegaer argumenterer for medisinsk pedagogikk, både som fag og forskningsfelt, og eksemplifiserer gjennom de to utvalgte casene nyttige og relevante diskusjoner om gevinster og blindsoner når det gjelder fagspesifikke UH-pedagogiske kurs og enheter.

En annen forfatter som er inne på mulige blindsoner, er Opdal, som retter et kritisk blikk på læringsfokuset i norsk UH-pedagogikk i kapittel 8, «Blinde flekker? Om læring i norsk universitets- og høyskolepedagogikk». Ved å stille spørsmål rundt mulige problemer knyttet til konsentrasjonen om læring i sektoren, og hva denne kan gå på bekostning av, samt om «læringsfokuset» innebærer «blinde flekker» og deres eventuelle konsekvenser for norsk UH-pedagogikk, får vi her et noe annerledes blikk på UH-pedagogikk enn det som kanskje kommer frem ellers i boken.

Kapittel 9 starter også med noen sentrale spørsmål for å utvikle det UH-pedagogiske feltet videre. Her stilles det spørsmål om hvorfor og hvordan UH-pedagoger skal kunne støtte ansatte som ønsker å forske på egen undervisningspraksis. Spørsmålet blir belyst gjennom tre caser fra forskjellige UH-pedagogiske miljøer og er skrevet av Ferguson, Ludvigsen, Luimes og Siddiq. Basert på kritisk analyse av erfaringer ved egne institusjoner kommer forfatterne med betraktninger for videreutvikling av slike UH-pedagogiske tilbud.

I kapittel 10 blir noen momenter som kan bidra til at vitenskapelig ansatte fra ulike fag skal kunne oppleve UH-pedagogiske kurs som relevante løftet frem. Her deler Breivik, Ludvigsen, Pilskog, Beisland, Lundervold og Juul-Larsen sine erfaringer fra et kurs om diskusjon og dialog som læringsaktivitet. Gjennom et samarbeid mellom UH-pedagoger og kursdeltakere utviklet forfatterne et kurs knyttet til dialogbasert undervisning. I kapittelet får vi innsikt i både utviklingen av kurset og potensielle pedagogiske fordeler av samarbeidet, inkludert bevisstgjøring, og stimulering til mer systematisk (sam)arbeid med undervisning.

I bokens tredje del retter vi blikket mot studentene og forsøker å ta deres perspektiv.

Svarene på spørsmål som reises tidligere i boken (kapittel 8) om blindflekker, kan sees i lys av den konseptuelle systematiske litteraturgjennomgangen

vi finner i kapittel 11, «Kva vi snakkar om når vi snakkar om studentaktiv læring» av Standal, Cruaud, Siddiq og Steen-Utheim. Basert på deres gjennomgang får vi et nærmere innblikk i uklar og ubevisst bruk av «samlebegrepet» studentaktivitet og hvordan det er definert i empiriske studier som kan gi grunnlag for fremtidig forskning og fremtidige undersøkelser.

Kapittel 12 tar også for seg studenters læring, med fokus på personlig utvikling som emne i høyere utdanning. Omholt har tatt grep om økt rapportering av psykiske helseplager blant dagens studenter, ved å utvikle og undervise et emne som fokuserer på andre deler av studenters læring enn det som normalt assosieres med kognitive kunnskapsdimensjoner. Omholt tar oss gjennom sine erfaringer med utvikling og undervisning av emnet samt sine tanker om mulige videreutvikling.

Studenters læring er også temaet for kapittelet til Borch og Sandvoll, som studerer muligheter for bruk av studentevaluering som del av en forbedret pedagogisk praksis i kapittel 13. I dag brukes studentevalueringer som en sentral del av kvalitetsarbeid i høyere utdanning. Basert på funn fra et doktorgradsprosjekt, samt oppfølgingsarbeid, utforsker forfatterne hvordan studentevaluering kan brukes i større grad som et pedagogisk utviklingsmiddel.

Kapittel 14 retter oppmerksomheten mot det å lede undervisning i høyere utdanning, men denne gangen med studenter som undervisere. Beerenpoot, Pedersen, Huru og Malyutina spør kritisk om denne gruppen studenter/undervisere er «den glemte gruppen» i UH-pedagogikk. Dette er et spørsmål de har studert empirisk ved å intervju studentassistenter. Basert på deres funn har Beerenpoot og kollegaer også kommet frem til flere anbefalinger for å rette søkelyset på det viktige UH-pedagogiske arbeid som trengs på dette nivået.

I bokens fjerde del tas det i større grad et systemperspektiv når ulike forfattere ser på hvilke ordninger vi finner på institusjonsnivå for å fremme kompetanseutvikling og kvalitet i undervisning og utdanning.

Kapittel 15 følger utviklingen av et nytt studieprogram fra visjon til praksis. I denne teksten utforsker Wilhelmsen, Bjerknes og Øvreås hvordan lærerutdannere, fagkoordinatorer og campusteam opplever prosessen med å skape, iverksette og forankre en helhetlig profesjonsstruktur i barnehagelærerutdanningen. Basert på deres systematiske dokumentasjon og analyser av et følgeforskningsprosjekt formidler de ny kunnskap for videreutvikling av barnehagelærerutdanningen og andre tverrfaglige profesjonsstudier i Norge.

I kapittel 16 får vi ytterligere innsikt i studieprogramutvikling i høyere utdanning ved å rette fokus mot en kritisk case for landets første bachelor utdanning i skolefritidsordning. Gjennom å analysere denne casen, samt styringsdokumenter, retningslinjer, lokalt studieplanarbeid og intervju med sentrale utdanningsledere, vektlegger Eikanger Kvalø, Eikeland, Husebø og Ofstad betydningen av en tydelig lærings- og profesjonsforståelse for et slikt arbeid. I tillegg vektlegger forfatterne betydningen av didaktisk kompetanse, lederskap og kollektive og tverrfaglige utviklingsprosesser og samarbeid for et slikt studieprogramutviklingsarbeid.

Pedagogiske mapper er blitt brukt for å dokumentere utdanningsfaglig kompetanse i flere år, men ikke bare det. Sandvoll, Borch og Iversen understreker i kapittel 17 at mappen som den brukes i dag, er ment å få frem både det performative og det autentiske ved en underviser, noe som kan være vanskelig. Derfor ønsket kapittelets forfattere å grave nærmere i hva, hvorfor og hvordan når det gjelder bruk av dette refleksjonsverktøyet som en del av underviseres profesjonelle utvikling. Forfatterne kommer frem til en rekke forslag som de mener kan styrke bruk av pedagogiske mapper som dokumentasjonsform, og som i tillegg vil støtte studenters læring og hjelpe til med å utvikle fremragende undervisningsmiljøer.

Det siste empiriske bidraget i boken er kapittel 18 om meritteringsordning for undervisning i tilknytning til det UH-pedagogiske feltet. Kapitlet er skrevet av Aurvoll, Damsgaard, Enqvist-Jensen og Fosslund. Basert på spørreskjemadata besvart både av de som er ansvarlige for meritteringssystemer, og av søkere og vurderingskomiteer, ser kapittelets forfattere nærmere på meritteringssystemets innvirkninger og muligheter for å få til økt kvalitet i undervisningen fra et hybridperspektiv. Forfatterne argumenterer at det er nødvendig å forstå meritteringsordninger og UH-pedagogikken som et faglig virke, og som et faglig ansvar, for å få ut ordningens potensial.

Til slutt avrundes boken med en kommentar fra styret. Vi håper boken vil lede til refleksjon og videreutvikling av fagfeltet.

Forfatterpresentasjon

Leila Ferguson, professor i pedagogikk, Avdeling for helsevitenskap og avdeling for pedagogisk utvikling, Høyskolen Kristiania. Ferguson forsker på undervisere og studenters oppfatninger om kunnskap og læring, deres strategiske bruk og forståelse av multiple tekster og evidensbasert praksis hos lærere.

Dag Husebø er professor II i universitetspedagogikk, med tilknytning VID vitenskapelig høyskole og NOROFF. Er i tillegg FoU-leder av universitetskole og -barnehagesatsing ved UiS, og faglig pedagogisk leder ved Pårørendesenteret.

Odd Rune Stalheim har doktorgrad innen innovasjon og høyskolepedagogikk og er førsteamanuensis i pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet. I forskningen sin fokuserer han på kvalitet og innovasjon i høyere utdanning. Stalheim har en særlig interesse for digital teknologi og hvordan teknologi blir brukt i undervisningen der læringen til studentene står i sentrum.

Inger Carin Erikson, cand.philol. i psykologi. Hun har lang fartstid med å jobbe med universitets- og høyskolepedagogikk ved UiO og BI. Tidligere har hun publisert artikler om pedagogisk kompetansebygging og om studenter i dagens samfunn. Hun jobber nå som høyskolelektor i pedagogikk, og bruker sin pedagogiske kompetanse inn i ulike oppdrag.

Robert Isaksen er leder for Avdeling for utvikling av undervisning og læring ved Høgskulen på Vestlandet. Isaksen er styremedlem i Norsk nettverk for universitets- og høyskolepedagogikk og ansvarlig redaktør for Uniped. Hans forskningsinteresser er UH-pedagogikk, vitenskapsfilosofi og UH-sektorens rolle i samfunnet.

Anna Mavroudi er førsteamanuensis ved Institutt for Pedagogikk på Universitetet i Oslo. Hun er også tilknyttet LINK – Senter for Læring og Utdanning ved UiO som akademisk utvikler og styremedlem. Hun har en ph.d. som handler om undervisernes rolle og identitet som designere av adaptiv læring, og hun forsker på digital undervisning og læring, hovedsakelig i høyere utdanning.

Patric Wallin er professor i universitetspedagogikk ved Institutt for pedagogikk og livslang læring ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). I sin forskning bruker han kritisk pedagogikk som inngang for å utforske hvordan man kan skape pedagogiske rom i høyere utdanning som gjør studentene i stand til å gi meningsfulle bidrag til forskning og utvikling av samfunnet. Ved å revurdere forholdet mellom utdanning og forskning, ønsker han å gjenopprette universitetet som et sted for samarbeid mellom studenter og akademikere med felles formål å skape kunnskap og mening sammen.

Referanser

Handal, G. (1998). 7 år etter Studieevalitetsutvalgets innstilling. *Uniped*, 20(2), 5–18.

KAPITTEL 2

Universitets- og høgskulepedagogikk – framveksten av eit norsk fagfelt

Dagrun Astrid Aarø Engen Noregs teknisk-naturvitenskaplege universitet, Noreg

Kirsten Hofgaard Lycke Universitetet i Oslo, Noreg

Abstract: This chapter presents the main aspects and lines of development from approximately sixty years of academic development¹ (AD) in Norway. AD is situated in Norwegian higher education – which is its field of practice and field of research. The historical development is traced along three lines: the establishment of a knowledge community and organization nationally, the theoretical underpinnings of the scientific field and the field of practice, and the development of structures and frames for academic development in law, systems and practices to give priority to educational quality. This chapter emphasizes factors that have created a drive in the development of Norwegian academic development; the main arenas for establishing academic development on a national basis, as well as events, cases, and challenges that have created pivotal points and directions for academic development and initiative.

Keywords: academic field, academic community, practice field, higher education, educational quality

1 The term “academic development” is used heuristically here as it is the most common English translation of the Norwegian *universitets- og høgskolepedagogikk*, although the two are not identical as academic traditions.

Introduksjon – historieforteljing om eit fagfelt i rørsle

Universitets- og høgskulepedagogikk (forkorta UH-ped) er i dag etablert som fagfelt i norsk høgare utdanning. I dette kapitlet teiknar vi nokre hovudtrekk og lange linjer i den om lag seksti år lange historia om norsk UH-ped i samtid og fortid – og med blikket retta mot framtid. Vi som skriv denne historia saman, er to UH-pedagogar som har delteke i feltet ved ulike institusjonar i ulike tidsperiodar av historia til fagfeltet, og som tidlegare kvar for oss har skrive fram ulike delar og aspekt av kjerneverksemda, grunnlagsproblema og historia til fagfeltet. I skrivinga av dette kapitlet har vi sett på rørsleane på fagfeltet på nytt. Begge har einast i spørsmåla: Kva kjenneteiknar det norske fagfeltet i dag? Korleis blei det slik? Kvar starta det, og kva har skapt driv og retning for utviklinga av fagfeltet nasjonalt?

Universitets- og høgskulepedagogikk som omgrep

Vi vil starte med å gjere ei enkel klargjering av omgrep. I Noreg har alle dei tre variantane *universitetspedagogikk*, *høgskulepedagogikk* og *universitets- og høgskulepedagogikk* vore i bruk.² Sistnemnde famnar tydelegare breidda av det norske høgare utdanningsinstitusjonslandskapet og er i dag eit høveleg namn på fagfeltet sett under eitt. I dette kapitlet kjem vi difor oftast til å nytte *universitets- og høgskulepedagogikk*, eller kortforma *UH-ped*, når det er snakk om fagfeltet i dag eller overordna. Samstundes er det omgrepa *universitetspedagogikk* og *høgskulepedagogikk* som dominerer i kjeldene før 2000-talet, og vi nyttar difor også desse omgrepa der det blir meir presist historisk og i høve kjeldene.

Internasjonalt er liknande fagfelt prega av engelsk språk og ein anglo-amerikansk curriculum-tradisjon. *Education* er det sentrale omgrepet i høve forskingsfeltet (slik som i «higher education research»), og for praksisverksemda er det *development* (utvikling), slik som til dømes i «faculty/educational/academic development». I norsk samanheng har alle desse tre blitt brukte i omsetjing av UH-ped til engelsk, med ei overvekt av «academic development» og «academic developers». Desse omgrepa framhevar i aukande grad UH-ped som profesjonell praksis retta inn mot forbetring

² Det finst også nokre få eksempel der «høgskoledidaktikk» (vår utheving) er skrive fram som omgrep for UH-pedagogisk forskings- og praksisfelt (sjå til dømes Nordkvelle, 2003), eller «universitetsdidaktikk» (vår utheving) er skrive fram som eit bidrag til pedagogisk grunnlagsproblematikk (sjå Torjussen, 2018).

av utdanningskvalitet, og samarbeid med utdanningsleiing til dømes i endringsprosessar (Sugrue et al., 2017). Eit anna omgrep som blir brukt både i Noreg og internasjonalt for ei retning av universitetspedagogikken som driv med ein form for forskingsbasert, fagdidaktisk utviklingsarbeid med vekt på dokumentasjon og deling av resultat, er *scholarship of teaching and learning*. På norsk blir den engelske termen brukt utan omsetjing, ofte i form av forkortinga *SoTL*.

Dei ulike omgrepa er ikkje utan vidare synonyme omsetjingar, men heller uttrykk for at liknande fagfelt står i ulike kulturelle og historiske samanhengar. Å studere dei historiske samanhengane nærare for fagfeltet er difor viktig for å få auge på kva for retning vi beveger oss i, kva som fangar fagfeltets merksemd og forskning i dag, og kva som eventuelt har blitt våre blinde flekkar.

Fag og felt og fagfelt

Både nasjonalt og internasjonalt har spørsmålet om kva for *aktivitet* UH-ped er, og vidare om det er *ein eigen disiplin* eller *sub-disiplin*, og om det er *eitt* eller *fleire forskingsfelt*, blitt drøfta (sjå til dømes Clegg, 2012; Harland, 2012; Stensaker, 2018; Tight, 2020). Det vi skriv fram som *fagfelt* her, vil også tangere desse diskusjonane, som har vore del av fagfeltet sidan byrjinga. Norsk UH-ped er ikkje eintydig som fagfelt, og forhandlingar om kva *faget* og *feltet* er eller burde vere, er stadig i rørsle. Gjennom sin analyse av ulike konseptualiseringar av «felt» (*field*) for å gjere *higher education research* til gjenstand for drøfting viser Sue Clegg (2012) kor vanskeleg det er å finne ein modell som kan få full forklaringskraft når fenomenet som omgrepet «felt» skal hjelpe oss å gripe, er samansett og dynamisk. Ikkje minst er feltet komplekst når vi tenkjer *fag* som eit *faktisk handlingskompleks i funksjon*. Fag er levande kunnskapsområde, ei form for aktivitet av personar og som inkluderer fagets grunnleggande normer og ulike metodiske og teoretiske «reiskapar» (Karlsaune, 2005, s. 59).

Når det gjeld feltforståinga, har vi latt oss inspirere av Dunja Blazevics bruk av «felt» i si avhandling *Jakten på et fagfelt* (2015), der ho skriv fram historia om fagfeltet *skandinavisk kvinne- og kjønns historie*. Basert i den amerikanske kunnskapssosiologen Thomas F. Gieryn sin teori om kulturell kartografi viser Blasevic korleis grensesetjingshandlingar og grenseutformingar i *fagleg debatt* og *fagleg verksemd* har endra det historiefaglege rommet over tid. Feltomgrepet blir nyttig fordi det gir retning, men ikkje

inneheld klare og absolutte «bestemmingskriterium», slik disiplin- og praksisfellesskapsomgrepa gjer. Grensene til *feltet* er både porøse og ustabile (Blazevic, 2015, s. 37). Det universitets- og høgskulepedagogiske rommet har som tverrfagleg og fleirfagleg³ felt frynsete grenser, og deltakarane i grensesetjingsforhandlingane kan plasserast både «innanfor», «utanfor» og «i grensesoner» i fagfeltet. Forståinga av kva universitets- og høgskulepedagogikk er, har gjennomgåande vore i spel, både gjennom verksemd og debatt. Forståinga har endra seg over tid, ikkje i ei lineær eller konsentrisk, jamn rørsle, men i ulikt tempo, til ulike tider, på ulike område. Nokre prosessar har vore koordinerte og meir eller mindre nasjonale, andre har vore avgrensa og lokale.⁴

Høgare utdanning som UH-pedagogisk felt

Utviklinga av norsk UH-pedagogikk som levande fag skjer framfor alt i eit samspel med utviklinga av *norsk høgare utdanning* – som både er praksisarenaen til utdanningsfaget og «objektet» til forskingsfaget. Universitets- og høgskulepedagogikken får slik ei fleirtydig rolle i og overfor feltet. Høgare utdanning er for det første UH-ped sitt *praksisfelt*. Dei tydelegaste indikasjonane på UH-pedagogikk som *levande* fagfelt i Noreg i dag er å finne nettopp i praksisfeltet ved dei norske høgare utdanningsinstitusjonane; i pedagogisk kvalifisering av tilsette i stillingar med undervisningsansvar (kursverksemd og anna), i pedagogisk vegleiing og utvikling, og deltaking i ordningar for vurdering og utvikling av pedagogisk kompetanse. Fleire kapittel i denne antologien og andre publikasjonar om utviklinga til fagfeltet demonstrerer dette tydeleg (sjå til dømes Lycke & Handal, 2018; Stensaker, 2018).

For det andre er høgare utdanning det UH-pedagogiske *kunnskaps- og forskingsfeltet*. Engen peiker på at «universitetspedagogikken er fleirfagleg og verksemdsorientert, og det er den pedagogiske verksemda i universitetet og studieobjektet universitetsutdanning som samlar forskings-, utviklings- og utdanningsverksemda til eitt fagområde» (2021, s. 48). Ei sentral forståing av UH-ped er som «det viktigste teori- og kunnskapsgrunnlag som arbeidet [med utdanningsvida av universitets- og høgskoleutvikling] må basere seg på» (Studiekvalitetsutvalget (SKU), 1990, s. 15), og omgrep og

³ Sjå Nyseth (2007) for nyanseringa mellom «tverrfagleg» og «fleirfagleg».

⁴ Dette gjer det umogleg å skrive ei «fullstendig» historie om fagfeltet innanfor rammene av dette kapitlet, som sjølv blir eit bidrag i grensesetjingsforhandlingane om norsk UH-ped.

teori er forstått som reiskapar for refleksjon over og utvikling av undervisningsverksemda (Strømsø et al., 2006).

For det tredje er UH-ped *situert og institusjonalisert* i høgare utdanning gjennom etablerte *fagmiljø og fagfolk* ved, og på tvers av, dei norske høgare utdanningsinstitusjonane. Ei hovudsak for dei som har vore med å drive fram norsk UH-ped, har vore å skape høve for UH-pedagogiske stillingar, organisering av fagmiljø ved institusjonane og nettverk på tvers av institusjons- og landegrenser. I forlenginga av dette er høgare utdanning for det fjerde også eit *politisk verksemdsfelt* for UH-ped. Å drive fram norsk UH-ped som fagfelt har handla om å skape institusjonelt rom for UH-pedagogar til å drive med heile breidda av fagleg verksemd (forsknings-, utviklings- og utdanningsverksemd) og å skape påverknadskraft overfor den politiske styringa og forvaltninga av høgare utdanning, særleg knytt til føresetnadene for arbeid for *studiekvalitet*.

Når vi tek for oss framveksten av fagfeltet, får vi ikkje lagt like mykje vekt på alle desse aspekta ved forholdet mellom UH-pedagogikken og høgare utdanning som felt, og vi tek ikkje mål av oss til å gå i djupet på alle aspekt i ein «kulturell kartografi» (jf. Blazevic, 2015). Kurs- og utviklingsverksemda, til dømes, som har vore gjennomgåande for den universitetspedagogiske praksisen, har vi valt å setje i bakgrunnen her. Det har blitt belyst i andre arbeid (sjå til dømes Lycke & Handal, 2018), og det blir også tematisert av andre i denne antologien.

Vi følgjer utviklinga av fagfeltet langs tre linjer. For det første handlar det om mobiliseringa av faglege fellesskap og arenaer for den UH-pedagogiske verksemda og etablering og organisering av UH-pedagogiske fagmiljø nasjonalt. For det andre følgjer vi ei linje der vi ser at det har gått føre seg – på tvers av institusjonar – drøftingar av grunnlaget for UH-ped som vitskapsfag og ei forhandling og utvikling av det UH-pedagogiske arbeidsfeltet.⁵ For det tredje trer det tydeleg fram ei linje som dreier seg om arbeid for rammevilkår i lov, system og praksis for å gi utdannings- eller studie-kvalitetsutvikling strategisk og politisk prioritet nasjonalt.

5 Sidan teoretisk rammeverk og dei sentrale temaa i UH-pedagogikken blir tematiserte i andre kapittel, vil vi ikkje gå i djupet på dette her. Dette gjeld også tema som rører ved utviklinga av høgare utdanning, til dømes evaluering og kontroll, IKT og digitalisering, læring og undervisningsformer.

Materiale og metode

Det at vi forfattarar har delteke i feltet ved ulike institusjonar i ulike tidsperiodar, har brakt med seg på den eine sida fagbiografisk bestemte før-forståingar og på den andre sida ein uunngåeleg refleksivitet i tolkingsarbeidet av kjeldene. Våre utgangspunkt for å forstå notid og fortid er ulike, og våre tolkingar må brytast mot kvarandre. Ei forteljing skaper linjer og lyser opp ein veg og legg samstundes noko i skuggane. Å skrive fram noko som eit felt er ikkje ei reint deskriptiv øving, men inneber ein rekonstruksjon der noko blir skrive fram og gitt form, og noko blir utelate. Vi vil difor klargjere kort kva for materiale og metodar vi har teke i bruk.

Som forteljarar av framveksten til eit heilt fagfelt har vi ikkje kunna basere oss aleine på våre tidlegare arbeid, egne erfaringar og perspektiv. Tvert om har vi gått utforskande inn i ulike kjelder for å utfordre og utvide vår eksisterande forståing med formål om å skape ei etterretteleg forteljing som trekker dei lange linjene nasjonalt. I arbeidet med å lage eit «mosaisk» bilete av fagfeltet (Kjelstadli, 1999) har vi i hovudsak nytta dokument- og litteraturmateriale og ein kombinasjon av førstehands og andrehands kjelder,⁶ noko vi vil utdjupe nedanfor. I tillegg har vi gjort einskilde intervju og hatt personleg kommunikasjon med personar som er eller har vore involverte i arbeid med UH-ped, til dømes gjennom leiing, forskning, kursutvikling og -gjennomføring.⁷ I hovudsak har samtalan og kommunikasjonen hatt to formål: a) å få perspektiv og narrativ på periodar i norsk UH-ped si historie, og i forlenginga av dette b) å gi oss retning og konkrete tips til kvar vi finn relevante kjelder.

For å gi oss svar på korleis sentrale omdreingspunkt for universitets- og høgskulepedagogikken som fagfelt har blitt verbalisert, tematisert og drøfta av fagmiljøa sjølve – det vi forstår som *fagfeltets sjølvforståingar* i grenseforhandlingane – har ein viktig kategori av datamaterialet vore UH-pedagogiske bidrag i høgare utdanningsinstitusjonars strategiske utgreiingar og skildring av aktivitet, UH-pedagogiske fagbøker, fagartiklar og seminar- og konferanserapportar. Ein tilgrensande kategori av materialet der stemmer både i og utanfor fagfeltet deltek i grenseforhandlingane,

6 Vi kunne også forsøksvis gjere ein distinksjon mellom kjeldematerialet innanfrå og utanfrå, men sidan feltet ikkje har hatt eintydige grenser, har det vist seg vanskeleg å implementere i tolkinga av kjeldene.

7 Vi har gjennomført avtalte intervju med Gunnar Handal og Per Lavuås 31. januar 2023 og Gunn Engelsrud 26. januar 2023. Vi har fått nyttige innspel i UH-ped-nettverket sitt skriveseminar 5. juni 2023. Spesielt vil vi takke Yngve T. Nordkvelle og Hans Erik Lefdal. Takk også for alle innspel i spontane samtalar med kollegaer i ulike samanhengar, som har sett oss på sporet av moglege kjelder og synsvinklar.

består av relevante innstillingar (til dømes Studiekvalitetsutvalgets innstilling frå 1990), stortingsmeldingar, nasjonale offentlege utgreiingar og lovverk. Dette materialet har vi funne i våre bokhyller og bokhyllene til våre kollegaer, i samlingane til universitetsbiblioteka, opent tilgjengeleg på internett og i nettbiblioteket til Nasjonalbiblioteket. Vi har også bygd vidare på systematiske søk etter nasjonal og internasjonal litteratur og analysar i våre tidlegare publikasjonar (sjå til dømes Engen, 2021; Lycke, 1998, 1999; Lycke & Handal, 2018).

Tidsskriftet Uniped har vore ei sentral kjelde, og vi har gått gjennom leiarartiklane i tidsskriftet frå oppstarten i 1978 til utgangen av 2022. Årgangane 1978 til og med 1993 fekk vi tilgang til i arkivet til Universitetsbiblioteket ved UiO. Dei andre utgåvene har vi hatt tilgang til digitalisert. I denne perioden har Uniped hatt fem redaktørar: Lars Skjold Wilhelmsen (1978–1993), Kåre Skagen (1994–2006), Yngve Nordkvelle (2007–2014), Anne Line Wittek (2014–2020) og Mariann Solberg (2021–). Leiarartiklane i Uniped gir *ein* inngang til kva for saker og drøftingar som har blitt framheva redaksjonelt i eit nasjonalt UH-ped-forum i denne tida.⁸

For å få innblikk i fagfeltets *institusjonelle situering* og drivkreftene knytte til UH-ped si *utdanningspolitiske stilling og nasjonale etablering* har vi mellom anna sett på korleis fagfeltets verksemd i dag er etablert og organisert ved 19 norske høgare utdanningsinstitusjonar, gjennom ei pågåande kartlegging (Engen, 2024).⁹ Vi har ikkje gjort dette aspektet til hovudsak i dette kapittelet, men vi har brukt denne kartlegginga som ein tolkingsressurs for dei større linjene til fagfeltet, og som eit samanlikningsgrunnlag for tidlegare kartleggingar (NKK, 1971; Lycke, 1998; Arbeidsgruppen for å utrede samarbeid mellom UR og HR om universitets- og høgskolepedagogikk (Krafttak), 1996; Allern et al., 2012).

Vi har også studert det som har vore mogleg å finne av arkivmateriale frå Kontakt- og informasjonsorganet for universitetspedagogikk (KIUP). Dette er i stor grad basert på det private arkivet til Gunnar Handal, som var KIUPs siste leiar. Arkivet inneheld materiale frå tida 1971 til 2000, og noko av dette er ikkje gjort til gjenstand for forskingsarbeid tidlegare.¹⁰ Materialet som vedkjem KIUP, er delvis systemisert og

8 Ein tematisk gjennomgang av tidsskriftutgåvene ville bli for omfattande for siktemålet for dette kapittelet, men kunne bidra til eit anna og rikare bilete av den faglege verksemda.

9 Kartlegginga er til no basert på tilgjengeleg informasjon på nettsidene til institusjonane.

10 I forlenginga av arbeidet med dette kapittelet er dette arkivmaterialet systemisert og levert til UiO for digitalisering og tilgjengeleggjering, referert til som Handal, 2023.

inneheld mellom anna innstillingar, saksutkast og -framlegg, sekretærmapper, møteinnkallingar og -referat, brev, arbeidsdokument, notat og utgreiingar. Arkivmaterialet knytt til KIUP har, saman med Uniped-tidsskriftet og nettverksarbeid (konferanserapportar o.a.), vore vesentlege bidrag til heilskapsforståinga vår av ulike tidsperiodar og kva som har vore viktige saker for UH-ped nasjonalt. For det andre har det gitt oss retning for vidare søk etter kjelder.

Etter kvart er dette kapittelet fundert i eit omfattande og komplekst kjeldemateriale, og framleis har vi ikkje funne, eller kunna inkludere, «alle kjelder» i denne teksten. Vi vil oppmode til å studere kjeldematerialet, også med andre spørsmål enn dei som har styrt våre blikk, for å kunne sjå andre aspekt og for at andre forteljingar vil kunne tre fram. Vi håper at kjeldelista til slutt i kapittelet – der referansar til noko av dette materialet står – kan fungere som inngang til feltet, og at du blir inspirert til å gjere deg nytte av det rikhaldige materialet til eigne orienteringar og ny forskning i norsk universitets- og høgskulepedagogikk.

Fagfeltets linjer: periodar og omdreiingspunkt

Å skape eit narrativ som synleggjer bidraga til kvar einskild av våre notidige og fortidige kollegaer, har dessverre vore eit prosjekt langt meir omfattande enn vi har kunna gi oss i kast med. Men einskildpersonane er til stades mellom linjene, og somme tider trer dei også fram i dei eksempla vi har valt å inkludere, i kjeldene vi nyttar, og i nokre av dei viktige bidraga som vi har gitt plass i forteljinga. Samstundes som nokre personar slik blir synlege, blir andre som konsekvens nærast usynlege. Det er difor avgjerande at denne forteljinga ikkje står aleine, men at den blir eit bidrag til ei fleirstemmig felleshistorie, som allereie blei påbyrja på 1960-talet. Dette kapittelet teiknar nokre av fagfeltets store linjer, og kan vere eit utgangspunkt for andre til å skrive fram utdjupande, fokuserande og alternative linjer som kan gjere den felles forteljinga om norsk UH-ped rikare.

Basert på kjeldearbeidet vårt har vi lagt ei kronologisk *periodisering* som hovudstruktur for forteljinga om UH-ped som verksamt fagfelt, og som ei ramme for å framheve utvalte hendingar, saker og arenaer som vi meiner har skapt *driv*, *omdreiingspunkt* og *retning* for universitets- og høgskulepedagogiske utfordringar, debattar og initiativ. Gjennom drøftinga av desse omdreiingspunkta tematiserer vi hovudlinjer i norsk universitets- og høgskulepedagogikk som *praksisfelt*, *forskningsfelt*, *fagmiljø* og *politisk*

verksemdsfelt. Denne periodiseringa blir ei forenkling av historia, både i tidsavgrensing og tema – men ho gir oss høve til å profilere noko av det som har vore sentralt i dei siste seks tiåra.

Valet vi har teke om å skrive fram ei periodisering av hendingar i og rundt eit norsk fagfelt skaper eit bilete av nokre felles mønster og tendensar (Kjelstadli, 1999). Vi skriv fram nasjonale linjer, som gjer at det aller meste av alle dei lokale prosessane og alle dei einskildpersonane som inngår i handlingskomplekset, på ulike måtar har hamna i mørket. Vi set også det meste av den internasjonale konteksten til sides. I avgrensa grad vil vi relatere historia til tverrnasjonale initiativ og utviklinga av liknande fagfelt internasjonalt der dette blir avgjerande for framveksten av norsk UH-ped.¹¹

Omdreiingspunkta vi tek for oss, er også integrerte i ei tidslinje som ligg som appendix. Tidslinja har vore ein arbeidsreiskap for oss og kan også fungere som ein lesereiskap for kapittelet. I tidslinja har vi plassert hendingar som vi gir vekt og relevans for framveksten av fagfeltet og der vi er no. Vi har dels basert oss på tidslinjene i Per Nyborgs bok *Universitets- og høgskolesamarbeid i en brytningstid: femti års utvikling* (2007b) og stortingsmeldinga *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* (Meld. St. 16, 2016–2017), og dels har vi valt ut hendingar som har komme fram i vårt kjeldearbeid. Tidslinja presenterer ei *punktvis, kronologisk oversikt*, medan vi i kapittelteksten tolkar hendingane og drøfter *historiske samanhengar*.

Kvar står UH-ped i dag?

I dag har vi komme eit stykke inn i 2020-åra. Utgangspunktet for tilbakeblikket er at «det UH-pedagogiske prosjektet» – å setje *studiekvalitet* som overgripande og legitim målsetjing for høgare utdanningsinstitusjonar og for nasjonal utdanningspolitikk – tilsynelatande no har lukkast på mange område. Kjernesaker som pedagogisk kvalifisering av undervisarane, evaluering av undervisning og styrking av undervisningskvalitet har fått gjennomslag i sektoren gjennom lovfesting, forankring i strategiar, insentiv, praksisar, stillingar og system. Grunnleggande pedagogisk kompetanse for undervisning og vegleing på universitets- og høgskulenivå ligg som

11 Det finst allereie komparative arbeid som tek for seg aspekt ved norsk UH-pedagogisk verksemd i ein internasjonal kontekst, sjå til dømes Stensaker (2018), men også her er det rom for fleire arbeid. Ein internasjonal komparativ studie av tilsvarande og tilgrensande fagfelt ville til dømes kunne kaste lys over *historiske samanhengar* som kan vere med å forklare likskapar og skilnader når det gjeld fagleg retning og institusjonelle mandat.

lovfesta kriterium for alle som skal tilsetjast eller få opprykk i vitskaplege stillingar,¹² og dei fleste høgare utdanningsinstitusjonar har utvikla system for merittering av undervisarar. Noreg har nasjonale system for styring og evaluering av studiekvalitet og insentiv for individuell og institusjonell pedagogisk utvikling.

Etter føresegsendringa som stiller krav til at universitetsundervisarar skal ha formell praktisk-pedagogisk kompetanse for det høgare utdanningsfeltet, tredje i kraft 1. september 2019, har UH-pedagogisk utdanningsverksemd auka i omfang og formalisering ved institusjonane. Ei kartlegging frå 2022 (sjå kapittel 6) viser at dei fleste av dei høgare utdanningsinstitusjonane i Noreg tilbyr eigne program i utdanningsfagleg basiskompetanse.

Å drive slike utdannings- og vegleiingstilbod krev lokalt etablerte UH-pedagogiske fagmiljø. Ei pågåande kartlegging (Engen, 2024) som tek for seg korleis UH-pedagogisk verksemd er etablert og organisert ved 19 norske høgare utdanningsinstitusjonar viser at UH-ped-miljøa i hovudsak er organiserte anten som a) fagavdelingar eller -seksjonar ved disiplin-institutt for pedagogikk eller profesjonsinstitutt for lærarutdanning (avhengig av diverse institusjonelle skilnader i fakultets- og instituttstruktur), som b) tverrfakultære senter plasserte anten i eit vertsfakultet, under sentral utdanningsleiing eller under universitetsbibliotek, eller som c) administrative fagseksjonar i sentral utdanningsadministrasjon, ofte under utdanningsrektorat. Alle desse tre hovudformene ser vi kan bli kombinerte med ulike fakultetsbaserte løysingar for organisering av UH-pedagogisk verksemd.

Det er ikkje eintydig kva plassering i organisasjonen eller stillingskategoriar tyder for UH-pedagogisk verksemd i praksis, og kva organiseringa gir av handlingsrom og ansvar. Ut frå sjølvrepresentasjonane på nettsidane til institusjonane, ser det ut til at utviklings-, utdannings- og forskingsverksemda blir konseptualisert på ulike måtar, og dei ulike verksemdsområda får ulik vekt og varierende rom ved dei ulike institusjonane (Engen, 2024).

Forskningsverksemda er det området der skilnadene moglegvis er størst – ikkje så mykje i tema eller forskingsområde som i kva grad forskningsverksemda er del av stillingskategoriar eller mandat. Vi ser både døme på organisering som «støttemiljø» som vektlegg utviklings- og konsulentverksemda, og at universitets- og høgskulepedagogikk er etablert som vitskapleg

12 Ytterlegare endringar i denne føresegna blei vedteke i 2024, nok eit døme på at feltet rører på seg.

fagmiljø med førstestillingar, stipendiatstillingar og med avlagte doktorgradsavhandlingar som eksplisitt definerer seg som UH-pedagogiske. Det er med andre ord mogleg å seie at fagfeltet har formalisert sin posisjon i norsk høgare utdanning gjennom ulike løysingar for organisatorisk funksjon i UH-institusjonane, gjennom UH-stillingar og -grupper og gjennom mandat som gir rammer for verksemda. Samstundes gjer skilnadene mellom institusjonane og det fleirfaglege som UH-pedagogar representerer, at grensene for fagområdet ikkje er eintydige eller endelege.

I tillegg til fagmiljø ved dei høgare utdanningsinstitusjonane har fagfeltet liv og substans gjennom det nasjonale UHped-nettverket, som arrangerer nettverkssamlingar og konferansar og per i dag også driv fagtidsskriftet Uniped, som har eksistert sidan 1978. Uniped publiserer i dag vitenskaplege artiklar skrivne både av universitetspedagogar og undervisarar, til dømes basert på pedagogiske eller fagdidaktiske utviklingsprosjekt, og er eit tydeleg eksempel på den fleirfaglege og verksemdsorienterte karakteristikken til universitetspedagogikken.

Fagmiljøa produserer forskingsartiklar, rapportar frå utviklingsarbeid, fagbøker og læremateriell. Om vi ser både på publiseringsverksemda og på konferansedeltakinga, trer dei fleirfaglege og «grenselause» kvalitetane ved fagfeltet tydeleg fram. Både nasjonalt og internasjonalt finst det nokre få «reint» UH-pedagogiske konferansar (med noko ulike profilar og grunnlag), men UH-pedagogar møtest og er verksame både i meir generelle konferansar for pedagogikk eller (høgare) utdanningsforskning, i SoTL eller fagdidaktiske nettverk og konferansar, eller i andre tverrfaglege og tverrdisiplinære tematiske forum.

Sidan 1960-talet har det stadig vore forsøk på å auke forståinga for kvalitet i høgare utdanning, både med omsyn til kva dette krev av fagmiljøa og dei einskilde undervisarane, og med omsyn til rammevilkår og tilrettelegging ved institusjonane. Den såkalla *Kvalitetsreforma* og opprettinga av NOKUT på starten av 2000-talet markerer den gjennomgripande etableringa av *kvalitet* som styringsprinsipp for høgare utdanning, noko som leidde fram mot stortingsmeldinga *Kultur for kvalitet* i 2017, der sentrale UH-pedagogiske merkesaker, slik som verdsetjing av pedagogisk kompetanse, fekk styrka gjennomslag i lovverk og andre endringar som kravde sterkare institusjonalisering av universitets- og høgskulepedagogikk som fagmiljø ved lærestadane.

På midten av 1960-talet var situasjonen ein heilt annan enn i dag, og ingen kunne vel sjå for seg heilt kvar det bar. Følgjer vi spora bakover,

ser vi likevel at der vi er i dag, er resultat av målretta, strategisk og utrøyteleg arbeid over tid. Gunnar Handal har samanlikna dette arbeidet med å ro motstraums i elva – «Hviler du på årene, driver du tilbake» (Handal, 1998). Det er ein treffande metafor for kva som har drive utviklinga av UH-ped som fagfelt i Noreg; utrøyteleg roing i farvatn med både med- og motstraumar. Det å ro i ei elv inneber også at ein kan bli teken med straumar ein ikkje styrer, til stadar ein ikkje heilt hadde sett for seg. Frå den elvebanken UH-pedagogikken står på no, drøfter vi kva for straumforhold og utfordringar vi ser, og vi stiller spørsmål om kvar ferda kunne gå vidare. Det kjem vi til på slutten av kapittelet. Først skal vi ta for oss korleis vi kom hit, og vårt blick inn i historia til fagfeltet gjennom å fokusere på nokre omdreiingspunkt som har vore avgjerande for arbeidet for framveksten av fagfeltet.

Universitetsundervisning som pedagogisk problem og felt: 1960-talet

Vi kan spore tilfelle av organisert universitetspedagogisk aktivitet tilbake til 1960-talet (Handal et al., 1973, s. 15; Lycke, 1999, s. 124). 1960-åra var tiåret for studenttilstrøyming til universiteta. Norsk og europeisk høgare utdanning opplevde ein sterk ekspansjon, dimensjoneringsutfordringar, spesialisering og studentopprør, som sette det tradisjonelle akademiske systemet under press. Denne situasjonen aktualiserte på den eine sida ei auka merksemd om planlegging, styring og kontroll av høgare utdanning, på den andre sida såg ein fleire lokale initiativ og ei stadig aukande interesse for undervisninga ved universiteta.

Opplæring av undervisarar og utvikling av undervisning

I Norden blei det frå siste del av 1960-talet og utover arrangert sporadiske pedagogiske foredrag og seminar for universitetsundervisarar – ofte med inspirasjon frå Storbritannia, USA, Tyskland og Nederland. Universitetet i Oslo og Universitetet i Bergen var tidleg ute med opplærings- eller utviklingsaktivitet for universitetsundervisarar, og på få år var det starta opp aktivitet også ved andre institusjonar (Lycke, 1999, s. 127; Lycke & Handal, 2018; Nordisk kulturkommisjon (NKK), 1971, s. 21–22). Aktiviteten blei tidleg kalla «servicefunksjonar» (NKK, 1971, s. 13f.), og inkluderte

pedagogisk utdanning (kurs og anna) for dei som underviste ved universitet og høgskular, pedagogisk vegleing og bistand til undervisarane, og såkalla universitetspedagogisk FoU. UH-pedagogikken har sitt utspring i dette engasjementet, som i starten ikkje var formelt organisert eller koordinert nasjonalt (Handal et al., 1973, s. 15).

Kunnskap om høgare utdanningspedagogiske problem

Parallelt med eit engasjement med og mellom undervisarane lokalt, blei også dei aktuelle problema i høgare utdanning drøfta meir overordna både nasjonalt og internasjonalt. På slutten av 1960-talet var det eit omfattande offentleg utvalsarbeid under Ottosen-komiteen som førte til at alle ulike «postgymnasiale» utdanningsinstitusjonar no samla blei kalla *høgare utdanning* (Skoie, 1991, s. 9). Dei nordiske symposia og møta i regi av Nordisk Sommeruniversitet, Nordisk kulturfond og Nordisk Kulturkomisjon (NKK)¹³ var ein verksam arena for drøfting. Men når diskusjonen «var ved at tørre ud» og ein «begynte at køre i ring», som Ole B. Thomsen seier det, var det ei felles erkjenning at ein hadde behov for empirisk forskning og teoretisk analyse. «En intensiv universitetspedagogisk forskning [...] måtte afløse diskussionen» (Thomsen, 1968, s. 9). Behovet for forskning blei grunngeve som viktig både for den lokale utviklingsverksemda av undervisning og den sentrale styringa av høgare utdanning.

Eksperimentell forskning på undervisning gjekk føre seg allereie på 1950-talet i til dømes England og USA, fleire komitear arbeidde med universitetspedagogiske spørsmål i England på 1960-talet, og det fanst også spirer av slik forskning også i nordisk samanheng (Skaalvik, 1971; Thomsen, 1968). Ei hovudsak ved dei nordiske møta på slutten av 1960-talet og byrjinga av 1970-talet var å meisle ut konturane av dei sentrale universitetspedagogiske forskingsområda og -problema. Møta førte til fleire viktige samnordiske publikasjonar (NKK, 1971, s. 9, 28–31; Nordenbo, 1984), og det er i dette miljøet og i desse publikasjonane universitetspedagogikk blir tydelegast og tidlegast meisla ut som fagfelt (sjå til dømes Handal, 1970; Handal, 1972).

¹³ Nordisk Kulturkomisjon var ein kulturell samarbeidsorganisasjon oppretta i 1947 som seinare blei inkorporert i Nordisk Råd då det blei oppretta i 1953.

Dei nordiske pionerane var klar over at universitetspedagogikk – som var omgrepet som blei nytta i alle dei nordiske språka¹⁴ – var eit nytt omgrep som trong forklaring og plassering. I *Universitetspædagogiske studier*, rapporten frå symposiet i Hindsgavl i Danmark i 1967, blir universitetspedagogikken tydeleg plassert som eit studiefelt innanfor pedagogikken, som:

... det videnskabelige studium af de fænomener og problemer, der knytter sig til den iagttagne emneverden, – i dette tilfælde undervisning og opdragelse. Et sådant studium kan ikke begrænses til det snævre forhold imellem lærer og elev i undervisningssituationen; endnu mindre til det, der foregår i den lærende. Dets emne må søges i samtlige de betingelser, hvorunder læren finner sted, og således også den fysiske og sociale omverden, der angiver rammerne for læreprocessen. Ethvert forhold, der har relation til opdragerens, planlæggerens, lærerens og uddannelses-administrationens virke, kan således blive et relevant studieobjekt for den videnskabelige pædagog. [...] Pædagogik i betydningen en videnskab er ingenlunde noget nyt. Det uvante i universitetspædagogikken er hovedsagelig at finde i associeringen af en sådan videnskab med universiteterne og deres uddannelsesvirksomhed. (Thomsen, 1968, s. 7–8)

Rapporten frå Hindsgavl-symposiet blei etterfølgd av *Universitetspedagogikk i Norden* (NKK, 1971), ei innstilling frå eit arbeidsutval sett ned av NKK for å halde i gang det nordiske samarbeidet og førebu det tredje symposiet. Innstillinga inneheld ei utgreiing om den universitetspedagogiske *aktiviteten* i Norden og artikulere kva det universitetspedagogiske *arbeidsfeltet* er:

[D]et [...] dreier seg om å anvende den tilgjengelige pedagogiske forskning og teori-dannelse på forhold som gjelder universitetets undervisningsoppgaver. Avledningen av denne teori og forskning på disse oppgavene, er en frukt av et aktivt arbeid der en tar utgangspunkt nettopp i undervisningssituasjonen på universitetsnivå og anvender pedagogisk teori, pedagogisk forskning og pedagogisk utviklingsarbeid for å løse de oppgaver som ligger i situasjonen. (NKK, 1971, s. 12)

Arbeidsutvalet peiker ut tre område som vesentlege for utviklinga av fagfeltet: *informasjonsutveksling, forskings- og utviklingsprosjekt og pedagogisk utdanning og vidareutdanning av universitetslærarar.*

¹⁴ *Universitetspædagogik* på dansk, *universitetspedagogik* og *högskolepedagogik* på svensk, *yliopistopedagogikka* på finsk (Engen, 2021; Murtonen & Lappalainen, 2013).

Det vi ser frå grunnlagsarbeidet som blei gjort på 1960-talet, er at det er den *pedagogiske verksemda* i høgare utdanning og studieobjektet *universitets- og høgskuleutdanning* som samlar forskings-, utviklings- og utdanningsverksemda til *eitt* fagområde, og at det *både* er UH-pedagogisk utdannings- og utviklingspraksis og forskning og teoriarbeid, som frå starten har vore kjernen i fagfeltet (Macdonald, 2009, s. 428; NKK, 1971, s. 12–13). I tillegg har det frå starten av vore sentralt å jobbe aktivt for å skape rom for den universitetspedagogiske aktiviteten gjennom informasjonsutveksling, samarbeid og etablering av fagmiljø. Dette arbeidet bar frukter på 1970-talet.

Etablering av fagfeltet: 1970-talet

Sekstialet endar og syttitalet tek til med stigande aktivitet gjennom nordisk samarbeid, lokalt ved dei ulike institusjonane, og framfor alt – nasjonalt. Det er særleg tre moment som skaper driv i etableringa av fagfeltet på syttitalet; utgjeving av ei universitetspedagogisk grunnbok, etableringa av Det nasjonale kontakt- og informasjonsorgan for universitetspedagogikk (KIUP) og opprettinga av tidsskriftet Uniped.

Universitetsundervisning (1973) – teoretisk grunnlag for UH-ped

Det nordiske samarbeidet resulterte i den første grunnboka i universitetspedagogikk; *Universitetsundervisning. Problem, empiri, teori* (Handal et al., 1973). Boka følgjer det nordiske samarbeidet og gir eit heilskapleg, systematisk, teoretisk fundament for universitetspedagogikk som skandinavisk fagfelt. I den tidlege fasen var det få med universitetspedagogisk ekspertise og engasjement i Norden (Handal et al., 1973, s. 16). Utgjevinga av boka illustrerer kor viktig nettverk og samarbeid på tvers av faggrenser, institusjonar og landegrenser har vore for utviklinga av universitetspedagogikk som fagfelt.

Boka gir oversikt og utdjupeing av det sentrale teoretiske grunnlaget for universitetspedagogikk i Norden på 1970-tallet. Innhaldet spenner over systemteori, pedagogisk teori og metode, følgt av tre hovuddeler om formål og mål, innlærings situasjonen og evaluering. Boka blei brukt som kursbok, og ho blei også eit referanseverk for alle som dreiv universitetspedagogiske kurs, utvikling og forskning på feltet.

Sett som grunnlag for utvikling av UH-ped som fagfelt er det verdt å merke seg at boka peiker på behov både for universitetspedagogisk forskings- og utviklingsarbeid og for pedagogisk utdanning av universitetslærarane (Handal et al., 1973, s. 15), men ho gir ikkje konkrete tilvisingar om korleis undervisarane skal opptre i ulike undervisningssituasjonar. Den uttalte målsetjinga er å legge eit teoretisk grunnlag for at universitetslærarane kan ta stilling til, analysere og ta val i pedagogiske problem i eigen undervisningssituasjon (Handal et al., 1973, s. 17 og 370).

Det nasjonale kontakt- og informasjonsorgan for universitetspedagogikk (KIUP)

Aktiviteten for og i *Det nasjonale kontakt- og informasjonsorgan for universitetspedagogikk* (KIUP) tydeleggjer det utrøyttlelege arbeidet som blei gjort for å sikre UH-ped ein posisjon der ein kunne få rom til å etablere UH-ped som fagfelt og ha påverknad på kva for kunnskapsgrunnlag høgare utdanning blei styrt på. Utvalet KIUP blei først vedteke oppretta av Det norske rektormøtet i 1971 og deretter konstituert av Universitetsrådet (UR) i 1973. Eit formelt mandat fekk utvalet først i 1978, og mandatet blei endra i 1992 (Universitetsrådet (UR), 1992).¹⁵

KIUPs oppgåver var å vere rådgjevande organ overfor Universitetsrådet og medlemsinstitusjonane og ta initiativ i spørsmål som gjaldt universitetspedagogisk forskings- og utviklingsarbeid, utvikling av læringsmiljø og undervisningskultur, og pedagogisk kompetanseutvikling både for universitetslærarane og «for dem som deltar i arbeidet med studieopplegg og undervisning med sikte på heving av studiekvaliteten» (UR, 1992). I tillegg skulle KIUP bidra til kontakten mellom fagmiljøa ved lærestadane og kontakten med det internasjonale forskings- og utviklingsarbeidet innanfor feltet (Nyborg, 2007b, s. 76; Paulsen, 1992, s. 30).

KIUP hadde ei brei samansetning med fagfolk frå medlemsinstitusjonane, som slik fekk ei form for talerøyr inn til departementet, og organet var eit høve til bringe stemmer saman. KIUP var særleg aktive på 1980- og 1990-talet, og dei fremja saker som handlingsplan for universitetspedagogikk (1985), nasjonale evalueringar av fagområde (1992), krav til professoropprykk (1993), konsekvensar av Høgskolereformen (1994), i tillegg til

¹⁵ Det er i praksis samme organ som skiftar namn: Det norske rektormøtet i perioden 1965–1977. Universitetsrådet (UR) 1977–2000. Deretter blir UR og Høgskolerådet til Universitets- og høgskolerådet (UHR) frå 2000.

pedagogisk kompetanse, studiekvalitet, universitets- og høgskulepedagogiske senter (Handal, 2023). Ei spesielt viktig sak for KIUP var etablering av eit kvartalsskrift for fagfeltet. UR gav si tilslutning til opprettinga av tidsskriftet Uniped i 1978.

UNIPED (1978) – ein arena for informasjon, samtale og forskning

Opprettinga av fagtidsskriftet Uniped i 1978 er ei avgjerande hending i etableringa av fagfeltet, og tidsskriftet har vore sentralt i fagutviklinga i Noreg.¹⁶ KIUP hadde formelt ansvar for tidsskriftet frå opprettinga til 1996, og KIUPs leiar hadde i fleire år ei eiga spalte i tidsskriftet. Redaktøren blei tilsett av KIUP, som også fastsette retningslinjer for verksemda (Krafttak, 1996). I dei første åra var det ansvarleg redaktør Lars Skjold Wilhelmsen (UiB) som stod for drifta av Uniped, med støtte frå KIUP. Tidsskriftet Uniped blei delt ut gratis til alle vitskapleg tilsette ved universiteta, og utgiftene blei fordelte forholdsvis mellom institusjonane (Nyborg, 2007b, s. 76–77).

Den første tida inneheldt tidsskriftet praktisk informasjon, essays, erfaringsutveksling og erfaringsbaserte artiklar med eksempel frå praksis, informasjon om kurs og konferansar, orientering om relevante innstillingar og lover. Dette skapte eit forum for alle universitetstilsette med ulike interesser for feltet. Uniped blei ein nasjonal arena for informasjonsutveksling, samtale og forskning.

Ein gjennomgang av leiarartiklane i Uniped i åra 1978–2022 viser Unipeds rolle som pådrivar i utviklinga av fagfeltet (Lycke, 2024). Leiarartiklane reflekterer breidda i UH-pedagogikkens interessefelt og synleggjer utviklinga av feltet i Noreg. I dei åra det har eksistert, har tidsskriftet blitt tydelegare som fagtidsskrift og forskingspublikasjon. «Essays» og informasjon fekk stadig mindre plass. Uniped endra seg frå å vere kontaktorgan og nettverksbygger til eit organ for formidling av forskning på feltet, ei endring som også kjem tydeleg fram i innhaldet i leiarartiklane (Lycke, 2024). Behovet for eit kontaktorgan, formidling av nyhende og nettverksbygging blir i dag ivareteke på andre måtar og i andre kanalar.

Som nasjonalt organ for kunnskapsdeling og for publisering av fagfellevurderte artiklar har Uniped utan tvil hatt stor betydning for utviklinga

16 KIUP starta å gi ut informasjonsblad i åra før 1978, og desse var forløparar til Uniped-tidsskriftet.

av fagfeltet og for sektoren sin kjennskap til feltet: «Tidsskriftet Uniped har [...] vært et viktig bidrag for å utvikle universitets- og høyskolepedagogikken» (St.meld. nr. 7 (2007–2008), s. 19). Likevel blei spørsmålet om å vidareføre Uniped reist på nytt då det nye Universitets- og høyskolerådet (UHR) blei etablert i mai 2000. UHR konkluderte til slutt med at Uniped ikkje skulle leggest ned. Som Nordkvelle skriv: «Tidsskriftet Uniped overlevde ... med nød og neppe» (2011, s. 3). I 2012 blei Uniped eit reint digitalt tidsskrift (Nordkvelle, 2012), og i 2014 blei det beslutta at magasindelen skulle utgå, og Uniped blei eit reint fagfelleverdert tidsskrift (Wittek, 2015).

Offentleg interesse for studiekvalitet: 1980- og 1990-talet

Etableringa av fagfeltet og ikkje minst KIUP på syttitalet la grunnlaget for auka politisk og strategisk arbeid utover på 1980- og 1990-talet. I mars i 1985 – også kalla «rapportenes og handlingsplanenes år» i universitetspedagogisk samanheng (Skoie & Aamodt, 1991, s. 140) – fremja KIUP *Handlingsprogram for universitetspedagogikk* overfor UR. Sentralt i programmet var forslaget om at eitt av dei lokale miljøa fekk «noen nasjonale kontakt- og samarbeidsoppgaver» som skulle omfatte kontakt mellom ulike lærestadar, koordinering av arbeid og internasjonal kontakt (KIUP, 1985, s. 20). Ein slik knutepunktfunksjon fekk ikkje gjennomslag i UR. Handlingsprogrammet var likevel ikkje utan verknad (Handal, 1986; KIUP, 1996). Same året følgde Nasjonalt råd for distriktshøgskolene opp med *Handlingsplan for pedagogisk opprustning ved distriktshøgskolene* (Pedagogikkutvalget, 1985). Dei peiker på at det universitetspedagogiske arbeidet har komme i bakgrunnen i etableringsfasen til distriktshøgskolane, og at tida er inne for å gå kritisk til verks overfor alle ledd i undervisningsverksemda ved høgskulane. Pedagogikkutvalet støttar seg på arbeidet i KIUPs handlingsprogram og stadfester at problemområda for universitetspedagogikken og høgskulepedagogikken er dei same.

Ti år etter, med formål å greie ut den framtidige organiseringa av KIUP som då var vedteken nedlagd, blei det danna ei arbeidsgruppe som leverte si innstilling *Et krafttak for universitets- og høyskolepedagogikk* i november 1996 (Krafttak, 1996). Som del av grunnlagsarbeidet ligg ei oversikt over bemanninga ved lærestadane. Arbeidsgruppa føreslo eit felles program for kunnskaps- og kompetanseutvikling i UH-ped og eit «Norgesnett for

universitets- og høyskolepedagogikk» med formål «å bidra til å igangsette, videreutvikle og opprettholde en faglig kvalifisert universitets- og høyskolepedagogisk virksomhet ved medlemsinstitusjonene» (Krafttak, 1996, s. 6). Forslaga til praktisk gjennomføring og budsjett kravde samarbeid mellom UR og Høgskolerådet. Det tok fire år før dei slo seg saman til Universitets- og høyskolerådet (UHR), og forslaga fekk ikkje gjennomslag.

Utover på 1980-talet får altså høgare utdanning større merksemd i det offentlege ordskiftet. På få år blei det sett ned heile fire offentlege utval – Hernes-, Johannesen-, Flatin- og Handalutvalet – for å greie ut ulike sider ved norsk høgare utdanning (Skoie & Aamodt, 1991). Universitets- og høyskoleutvalget av 1987 med Gudmund Hernes som formann gjekk inn for ei ny satsing og nye reformer for høgare utdanning og forskning. Mellom anna ønskte utvalet betre samarbeid gjennom eit Noregsnett for alle høgare utdanningsinstitusjonar med arbeidsdeling og konsentrasjon, i tillegg til ei sterkare vektlegging av resultat og fagleg nivå i all utdanning (Skoie, 1991). Innstillinga *Med viten og vilje* set ei tydeleg retning for formålet med høgare utdanning: kompetanse for å bidra til økonomisk vekst: «Utfordringen for norsk kunnskapspolitik er at landet ikke får nok kompetanse ut av befolkningens talent» (NOU 1988: 28, s. 7). Konklusjonen er at kvaliteten må hevast.

Studiekvalitetsutvalgets innstilling (1990)

I det fagpolitiske ordskiftet utover på 1980-talet var det mange som hevda at undervisning i høgare utdanning måtte pregast av kvalitet, men kva kvalitet skulle eller kunne innebere i praksis, var mindre avklart. Studiekvalitetsutvalget (SKU) som blei sett ned av det dåverande Kultur- og vitskapsdepartementet i 1989, mellom anna etter påtrykk frå KIUP (Nyborg, 2007b, s. 77), var uttrykk for at det var politisk stemning for ei eiga utgreiing om undervisninga i høgare utdanning. SKU skulle vurdere forbedring av studieopplegg, undervisning og læring ved universiteter og høyskuler med sikte på et kvalitativt bedre utdanningsresultat og bedre studentgjennomstrømming (SKU, 1990, s. 13).

Utvalet blei også eksplisitt bedt om å vurdere behovet for universitets- og høyskulepedagogisk verksemd og komme med råd om tiltak for å styrke og utvikle det universitets- og høyskulepedagogiske feltet. Studiekvalitetsutvalgets innstilling frå 1990 blir ein milepæl i norsk UH-ped. Innstillinga demonstrerer eit UH-pedagogisk arbeid som klargjer rammer,

forståing og handling for strategisk og politisk arbeid for studiekvalitet, og som gir ei oversikt over det universitetspedagogiske feltet og nødvendige tiltak for vidare utvikling.

Innstillinga står fram som eit referansepunkt i norsk UH-ped på tre område; korleis vi kan tenkje om *fagfeltet UH-ped* i Noreg, korleis vi kan operasjonalisere *kvalitet i høgare utdanning*, og forståinga av høgare utdanning og undervisning som *kulturfenomen*. Det siste kjenner vi att frå stortingsmeldinga som kom 27 år seinare – *Kultur for kvalitet i høgere utdanning* (Meld. St. 16 (2016–2017)), som vi kjem tilbake til. I eit innlegg i Uniped frå 1998 understrekte Gunnar Handal retrospektivt hovudtanken og hovudkonklusjonen til utvalet:

Utvalget anla et kulturperspektiv som sitt hovedsyn på utvikling av studiekvalitet. Studietilbud og undervisning er fremtredelsesformer av en kultur i høgere utdanning [...]. Derfor er det knapt nok mulig å endre på fremtredelsesformene uten å samtidig endre på kulturens kunnskaper, verdier, normer, forståelsesmåter og myter. Og det er knapt nok mulig å få effekt av slike endringer uten at også materielle og strukturelle forhold endres. (Handal, 1998, s. 6)

Forslaga frå SKU var altså tenkt som ein heilskap og blei retta mot ulike nivå: styrking av infrastrukturen i høgare utdanning, meir overordna tiltak for heile utdanningsfeltet og einskildtiltak for å betre studiekvaliteten ved lærestadane. Gjennomgripande for alle nivåa var tanken om at det var behov for ei *kulturendring*. Utvalet føreslo mellom anna tiltak for å styrke kultur og infrastruktur på nasjonalt nivå gjennom oppretting av eit utval for universitets- og høgskulepedagogikk, eit Noregsnett for UH-ped og eit nasjonalt program for utvikling av kunnskap og kompetanse på feltet (SKU, 1990, vedlegg 17, s. 4). SKU nøgde seg ikkje med å føreslå tiltak, men la også fram ein strategi for gjennomføring.

Eit anna sentralt moment var den pedagogiske kompetansen til undervisarane, som hadde stått på dagsordenen ved stadig fleire institusjonar sidan 1960-talet (Skoie & Aamodt, 1991, s. 140–141). I 1988 anbefalte UR ved alle medlemsinstitusjonane (universitet og vitskapelege høgskular) å stille krav til undervisarane om pedagogisk kompetanse (Lefdal et al., 2016). SKU la i si innstilling også vekt på kompetansebygging for undervisarar og andre som var involverte i organisering og drift av undervisninga. Den første felles lova for universitet og høgskular (distriktshøgskular inkluderte), hadde likevel ingen slike krav, og stortingsmeldinga *Fra visjon til virke. Om høgre utdanning* nøgde seg med å peike på at

pedagogiske kvalifikasjonar burde «få større vekt» (St.meld. nr. 40 (1990–1991)). Departementets rundskriv 14:95 som følgde lova av 1995, sette heller ikkje krav til pedagogisk utdanning (KUF, 1995). Det var framleis tilstrekkeleg med erfaring frå undervisning og vegleiing. Ansvar for å følgje opp dette blei lagt til lærestadane sjølve. SKUs forslag var med andre ord eit uttrykk for at kravet om pedagogisk kompetanse burde gjelde alle lærestadar i sektoren, men det tok tid å få gjennomslag for dette i lovverket (Lefdal et al., 2016).

Når det gjaldt SKUs forslag om evaluering som hjelp til lærestadane si sjølvutvikling stilte det seg annleis (SKU, 1990, s. 19). Departementet innførte eksterne evalueringar av studieprogram, stilte krav om interne evalueringar av utdanning og oppretta ein pris for godt evalueringssopplegg ved lærestadane. I kva grad desse evalueringane bidrog til intern refleksjon og utvikling av undervisninga blei – og blir – diskutert, til dømes i Uniped-tidsskriftet. Det som er interessant å merke seg, er at utvalet departementet gjer, både når det gjeld tiltak og kvalitetsforståing, høver til styring gjennom ein kvalitetssikringslogikk.

Innstillinga fekk relativt lite merksemd då ho kom. Det kan hende at det har samanheng med noko så prosaisk som at innstillinga blei lagd fram om hausten då lærestadane var opptekne med semesterstart og det politiske miljøet var oppteke av regjeringsskifte, og i ettertid har det blitt sagt at SKUs innstilling kom «på tølflar» inn i høgare utdanning (Edwardsen, 1991). Ei undersøking av gjennomslaget innstillinga hadde i høgare utdanning ti år etter at ho blei lagd fram, viste likevel at innstillinga fekk innverknad over tid, særleg på institusjonsnivå (Handal & Lycke, 2000). Omgrepet «studiekvalitet» hadde fått gjennomslag som ein «samlebetegnelse for en rekke tiltak» som skulle gjere institusjonane til «*bedre steder å lære og å være for studentene*» (Handal & Lycke, 2000, s. 952).

Undersøkinga viste også at 32 av 35 institusjonar utvikla strategiske planar for studiekvalitet, slik SKU hadde føreslått. I drøftinga av resultata står det at det «kan derfor se ut til at ideene som ble innbefattet i begrepet og tankemodellen om studiekvalitet, har fått gjennomslagskraft innen høyere utdanning fordi de er blitt oppfattet som meningsfulle og viktige *i seg selv*, uten at de er drevet igjennom av departementale krav» (Handal & Lycke, 2000, s. 952). Hovudaktiviteten på institusjonsnivå var på ulike former for evaluering. Tiltak for å kvalifisere undervisarane var sentralt for universiteta og ein del statlege høgskular. Alle institusjonane arbeidde også for å styrke kvaliteten i studietilboda.

Over tid kan vi likevel sjå at SKUs innstilling har fått innverknad på vår forståing av utdanningskvalitet og kvalitetsutvikling, på omgrepsbruk, definisjonar og arbeidsmåtar, sjølv om det er ein avgjerande skilnad mellom eit samleomgrep for einskildtiltak og eit omgrep som uttrykker ei heilskapleg kulturforståing. Ikkje minst ser vi dette i tiåra som følger, både i Kvalitetsreforma og i det nasjonale kvalitetssikringsarbeidet.

Statleg styring av studiekvalitet: 2000-talet

Kvalitetsreform for høgare utdanning (2001/2003)

Det gikk nesten ti år frå SKUs innstilling blei lagd fram, og til ho fekk betydeleg gjennomslag i overordna nasjonale styringsdokument. På vegen dit fekk vi den såkalla *Bologna-erklæringa* i 1999 og *Kvalitetsreforma* (vedteken 2001, innført 2003). Kvalitetsreforma handla i stor grad om innføring av ny gradsstruktur og å auke studiegjennomføring gjennom betre oppfølging av studentane. Dei pedagogiske implikasjonane av dette – inkludert ei breiare interesse for pedagogiske drøftingar og grunngjevingar – blei tydelege i prosessane rundt innføring av reformene.

Bologna-erklæringa la til grunn at gradsstrukturen i norsk høgare utdanning skulle tilpassast europeisk standard med bachelor- og mastergrader. Det skulle fastsetjast kompetansemål som uttrykk for studentars læring på dei ulike nivåa. Kvalitetsreforma legg føringar for korleis desse føringane skulle komme til uttrykk i det norske utdanningsløpet, og ho kravde heilskapleg gjennomgang og revisjon av utdanningsporteføljen til institusjonane.

Å redefinere strukturen var på same tid ei fagleg, administrativ og pedagogisk oppgåve. Fagtilbodet blei drøfta i nytt lys og opna for omlegging til meir «studentvennlege» studietilbod. Gjennomgåande skapte reformprosessen institusjonelt engasjement og involvering i undervisninga ved lærestadane på nye og, for somme, uvante måtar. Nokre institusjonar arrangerte undervisningskonferansar (til dømes UiOs Inspirasjonskonferanse 2005) der «best practice» og nyare høgare utdanningsforskning ble presentert.

Deltaking i denne prosessen førte også til nytenking rundt oppgåvene til universitetspedagogikken. Det var mindre opplagt at fokus på undervisningsferdigheitene og den pedagogiske innsikta til einskildunderviseren var tilstrekkeleg som siktemål. Nye skildringar av fag og revidering av undervisningsplanar med vekt på studentars læringsutbytte tydeleggjorde

pedagogiske utfordringar på fleire nivå i organisasjonane. Faga skulle fange opp ny forskning, ikkje berre innanfor undervisningsfaga, men også innanfor pedagogikk – særleg når det handla om tilrettelegging for studentars læring. Kunnskap om studieplanlegging og endringsprosessar både på institusjonsnivå og nasjonalt nivå fekk ein legitim plass, både fagdidaktisk og i administrasjon. Vi ser dette reflektert til dømes i pedagogiske kurs-tilbod tilrettelagde for heile fagmiljø (institutt og fakultet). Vi ser det også i universitetspedagogars deltaking og funksjonar ved institusjonane. Til dømes ved UiO var ein UH-pedagog medlem av universitetsstyret og ein anna medlem i UiOs komite for studierevisjon (Handal et al., 2014).

Det som Kvalitetsreforma også bringa med seg, var ei forsterking av viljen til ei koordinert, nasjonal styring av høgare utdanning, konkretisert gjennom opprettinga av *Norsk organ for kvalitet i høyere utdanning (NOKUT)* i 2003. NOKUT var på same tid ei nyskaping i norsk høgare utdanning og ei vidareføring av Norgesnettrådets arbeid (Stensaker, 2006). Norgesnettrådet var etablert i 1998 som eit rådgjevande organ for Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF) med hovudoppgåve å administrere Norgesnett, som var ei styrt spesialisering og arbeidsdeling mellom dei høgare utdanningsinstitusjonane gjennom faglege knutepunkt (Skodvin & Nerdrum, 2000, s. 84). NOKUT fekk ei avgjerande rolle i utviklinga av studiekvalitet i norsk høgare utdanning gjennom sine hovudoppgåver, som gjaldt akkreditering av studietilbod og lærestadar saman med evaluering av kvalitetssystema som institusjonane var pålagde å ha. Institusjonane sitt handlingsrom når det gjeld utdanningstilbod og fagleg utvikling, blei etter 2003 i praksis underlagt styring av NOKUT gjennom akkrediteringsordninga, som igjen er avhengig av eit godkjent kvalitetssystem (Stensaker, 2006). I drøftinga av NOKUTs rolle har spørsmålet om politisk og fagleg uavhengighet vore sentralt sidan opprettinga (sjå til dømes Stensaker, 2006), medan det faglege fundamentet for å handsame spørsmål om studiekvalitet ikkje har fått like stor merksemd.

Bologna-prosessane og Kvalitetsreforma saman med debatten, aktivitetane og dei strukturelle endringane som følgde i kjølvatnet av desse, bidrog i stor grad til auka medvit om samanheng mellom undervisning, organisering av studia og overordna styring av utdanningsverksemda ved lærestadane. Det støtta tilsynelatande også opp om ei kulturendring – som Studiekvalitetsutvalget meinte var nødvendig for å styrke undervisningsverksemda i høgare utdanning. Samtidig skapte prosessane rørsle i forståinga av universitetspedagogikkens gyldigheitsområde, som vi ser skaper

driv utover på 2010-talet – særleg når det gjeld UH-pedagogisk forskning og profesjonalisering av UH-pedagogisk verksemd.

UH-pedagogisk forskning og profesjonalisering av roller og nettverk: 2010-talet

Utviklinga av UH-ped som *forskningsfag* følgjer feltet frå byrjinga. Høgare utdanning som forskingsfelt – både det generelle feltet høgare utdanning og det spesielle UH-ped-feltet – var nesten ikkje-eksisterande på 1970-talet (Handal et al., 1973, s. 15). SKU peikte som sagt på auka behov for forskning på dette feltet og legitimerte det som middel for å stimulere til auka kvalitet. Arbeidet knytt til gjennomføring av Kvalitetsreforma bidrog til auka interesse og behov for oppfølging, dokumentasjon og forskning på utviklingsarbeid og andre pedagogiske prosessar. Tidsskriftet Uniped etablerte eit nasjonalt (og til dels nordisk) forum for publisering av forskning på dette feltet, medan det internasjonale tidsskriftet International Journal for Academic Development (IJAD) – der norske UH-pedagogar deltok i diskusjon og initiativ til etableringa – var det sentrale internasjonale forumet for slik publisering, også frå norske UH-ped-forskarar.

Likevel ser det ut til, ut frå drøftingar vi finn dokumenterte til dømes i konferanserapportar, strategidokument og notat frå tidleg på 2000-talet, at opplevinga på denne tida var at svært mykje av den UH-pedagogiske verksemda i liten grad ble forskingsmessig belyst. I ei tale i Forskerforbundet i november 2012 sa dåverande statsråd Kristin Halvorsen: «Men også om høgere utdanning vet vi for lite om kvalitet på undervisning og god læring.» Ho omtalte det som eit paradoks at sektoren som handsamar kunnskapstørsten på høgaste nivå, har så lite kunnskap om korleis utdanning skal gå føre seg (Nordkvelle, 2013, s. 5). Dette er ikkje første eller siste gongen nokon – med *utdanningskvalitet* som formål – har framheva mangelen på og behovet for forskning på høgare utdanning, og med dette også (indirekte) tematisert og aktualisert UH-pedagogikk.

Senter for framifrå utdanning (2010)

Ønsket om ei styrking av forskning på høgare utdanning har gitt seg utslag i ulike tiltak både i fagfeltet UH-ped og ikkje minst i strategiske tiltak i sektoren. Senter for framifrå utdanning (SFU) er eit slikt strategisk tiltak

som skaper driv i arbeidet med studiekvalitet, og har vore med å setje retning og rørsle i fagfeltet UH-ped. Det var Stjernø-utvalet som først foreslo å opprette SFU og uttalte at «det bør iverksettes tiltak for å rette oppmerksomheten sterkere mot kvaliteten i undervisningen i høgere utdanning. Målet er å stimulere til utvikling og innovasjon i læringsmåter og pedagogisk tilrettelegging, heve den faktiske kvaliteten og signalisere at undervisning og forskning er sidestilte oppgaver for universiteter og høgskoler» (NOU, 2008, s. 152).

Kunnskapsdepartementet ønskte å styrke kunnskapsgrunnlaget om kvalitet og læringsutbytte i høgare utdanning (Nordkvelle, 2008a, s. 4), og innføringa av SFU som nasjonal ordning (2010) blei ei tydeleg markering av at pedagogisk utviklingsverksemd burde og skulle vere dokumentert og forskningsbasert. Miljø som allereie kunne vise til framifrå kvalitet og innovativ praksis i utdanninga, og som hadde gode planar for vidare utvikling og innovasjon, kunne søke om status som SFU. Avgjerande forventningar til sentera var at dokumentasjonsarbeidet gjekk utover kumulerte erfaringar og deltakarevalueringar, og at sentera aktivt formidla oppnådde resultat og spreidde kunnskapen som blei utvikla gjennom senterverksemda.

Etablering av SFU-ordninga blei ei moglegheit til å heve og synleggjere UH-ped som fagfelt og å styrke deltaking i feltet frå dei ulike fagmiljøa på tvers av disiplinar, profesjonar og vitskapskulturar. Ei evaluering frå 2015 peiker på dette: «SFU-ordningen har bidratt til bedre integrasjon mellom fag og administrasjon og mellom institusjonelle strategier og faglige prioriteringer i utviklingsprosjekter for bedre studiekvalitet. Tiltaket har også bidratt til bedre kontakt og mer samarbeid mellom de aktuelle fagmiljøene og universitetspedagogikkfaget, mellom fag og studieadministrasjon, bl.a. gjennom etablering av forum for læring på tvers av fag, forskningsprosjekter og engasjering av PHD-studenter» (Carlsten & Vabø, 2015, s. 8).

Nasjonalt nettverk for universitets- og høgskolepedagogikk (2011)

Det er freistande å påstå at utan nettverk – inga utvikling av UH-ped. Det er i alle fall vanskeleg å tenkje seg den tidlege utviklinga av universitetspedagogikk som fag og praksis utan gjensidig motivering og støtte mellom nordiske kollegaer. Nettverksbygging og det å samle einskildpersonar og grupper ved dei einskilde lærestadane til eit større fagmiljø har vore eit uttalt formål for fagfeltet heilt sidan den første tida, og vi kan spore tankane

om og arbeidet for eit nasjonalt nettverk tilbake til 1970-talet. Likevel blei Norsk nettverk for universitets- og høgskolepedagogikk (UHPed-nettverket) altså ikkje formelt etablert før 2011. Kva skjeddde i desse åra?

På 1980-talet gjekk det føre seg arbeid for nasjonal organisering av fagmiljøa i og rundt KIUP, for å kunne støtte og styrke lokale ressursar og miljø ved dei einskilde institusjonane. Ein såg då for seg at eit av dei lokale miljøa fekk ressursar og ansvar for å koordinere samarbeid nasjonalt og internasjonal kontakt (KIUP, 1985). Arbeidet fekk ein viss driv ved at Fagmiljøet i universitetspedagogikk (FUP) ved Universitetet i Oslo (UiO) inngjekk ein to og eit halvt år lang «kompetansekontrakt» med *Norges almenvitenskapelige forskningsråd* (NAVF) i 1990 for forskning, utviklingsarbeid og kompetanseutvikling innanfor universitetspedagogikk, inkludert etablering og drift av eit nettverk for universitetspedagogikk «som kan fungere som et informasjons-, kontakt- og samarbeidsnett for personer og enheter som er virksomme innen dette feltet» (FUP, 1990). Som oppstart på det nye nettverket blei interesserte inviterte til å delta på den første nasjonale nettverkskonferansen 3.–4. desember 1990 ved UiO.

Nettverket blei kalla PEDNETT, og UiO som administrerte nettverket, hadde i ein kort periode eit «infoflak» kalla PEDBULL (Dons, 1995, s. 88). Det første nummeret av PEDBULL dukka opp i 1991, i rapporten *Studiekvalitet i høgere utdanning* frå konferansen på Hankø 4.–5. november det same året (Kvaliped, 1992). Dei første tre åra var dei nasjonale samlingane ved UiO, deretter ved andre institusjonar med UH-pedagogisk verksemd. Samlingane utvikla seg til konferansar der både UH-pedagogar og andre med interesse for utvikling av høgere utdanning var velkomne. Dei første konferansane hadde lite eller inga finansiering formelt sett. Vertsinstitusjonen baud på lokale, deltakarane dekte egne utgifter, og arrangørane var frivillige som tok på seg jobben. For å oppretthalde og vidareutvikle slike avgjerande forum for fagutvikling, var det heile denne tida likevel eit pågåande (i dobbelt forstand) arbeid for å formalisere ein samarbeidsarena eller eit nettverk.

Høgskulane i Østfold var blant dei som var tidleg ute med nettverksaktivitet. *Kvaliped* blei etablert i 1991 som ei tidsavgrensa samanslutning av høgskulane og UiO (Kvaliped, 1992). I 1992 blir det utarbeidd ein medlemsmatrikkel, som blir send ut til medlemmane i nettverket. Matrikkelen inneheld informasjon om kontaktpersonar ved dei ulike institusjonane, inkludert informasjon om arbeidsområde, interessefelt og forskings- og utviklingsarbeid.

Utvikling av tenking, innhald og arbeidsmåtar for pedagogisk kompetanseutvikling hadde utan tvil vore skrinnare og tregare utan internasjonale kontaktar og nettverk. I kjølvatnet av dei tidlegare nordiske samarbeida, oppstår det også europeiske nettverk med uformelle samlingar annakvart år (i Maidstone). International Consortium for Educational Development (ICED) blir i 1993 eit formelt nettverk av nasjonale nettverk, der formålet nettopp er å knyte saman, utveksle erfaringar og utvikle feltet som praksis og forskning. Norske UH-pedagogar deltok aktivt i dei uformelle internasjonale nettverka og i formaliseringa av ICED, der Kirsten Hofgaard Lycke sat som president i åra 2003–2005.

Utover på 2000-talet fanst det eit uformelt nasjonalt nettverk med årlege samlingar for UH-pedagogar og dei som var interesserte i feltet (Nordkvelle, 2011a, s. 3). På eit møte i (det uformelle) nettverket for UH-ped i 2006 blei det nemnt opp eit utval som fekk i oppgåve å utarbeide eit forslag til organisering av *interessefeltet* UH-ped. Utvalet la fram sitt forslag i 2007 (Bjørke et al., 2007). Utvalet viste til at interessefeltet hadde vore samla om tidsskriftet Uniped og årlege konferansar i eit uformelt nettverk. Konferansane var opne for alle med interesse for feltet, men med ei eiga samling for aktive UH-pedagogar. Nettverket var laust organisert, i hovudsak gjennom ei e-postliste. Utvalet sitt forslag til nettverk («Nordnett») blei lagt til grunn for eit nytt drøftingsmøte i januar 2008.

Arbeidet heldt fram til 2011, då UHped-nettverket blei formelt etablert som samanslutninga av norske universitets- og høgskulepedagogiske forskings- og utviklingsmiljø. Dei to hovudformåla var å vere eit bindeledd mellom dei universitetspedagogiske miljøa ved dei ulike høgare utdanningsinstitusjonane i Noreg og å bidra til utvikling av utdannings- og studiekvalitet i høgare utdanning (UHped, 2011). Det var framleis store skilnader mellom dei UH-pedagogiske miljøa ved institusjonane. Mange var framleis relativt små, og det var skilnader mellom institusjonane i kor store stillingsressursar som blei løyvde til forskning og undervisning innanfor faget, og kvar i organisasjonen stillingane og gruppene formelt var plasserte. Nokre var organiserte i ordinære vitenskaplege seksjonar, nokre i ulike støtteiningar meir eller mindre administrativt plasserte. UHped vidareførte praksisen med jamlege seminar og konferansar, og særleg for dei minste fagmiljøa betydde UHped-nettverket eit høve til å ha eit universitets- og høgskulepedagogisk fagmiljø og eit forskingsnettverk.

Nettverket har vore ein viktig arena for samarbeid om UH-pedagogisk praksis mellom institusjonar, til dømes gjennom ulike former for

samordning av dei ulike utdanningsprogramma for universitetsundervisarane som etter kvart blei etablerte ved fleire lærestadar. Nettverket har også arbeidd langsgåande med å etablere måtar å vurdere pedagogiske kvalifikasjonar på (Nordkvelle, 2011b, s. 4). UHped har også søkt å vidareføre nokre av dei viktige funksjonane KIUP hadde, ved å vere representerte i Universitets- og høgskolerådet (UHR) og å vere ein høyringsinstans, bidra politisk med fråsegner og delta i nasjonale arbeidsgrupper i regi av Kunnskapsdepartementet og NOKUT.

Noko av det første UHped-nettverket gjorde, var å sende ein førespurnad til UHR for å opprette ei arbeidsgruppe for UH-pedagogikk under UHR sitt Utdanningsutvalg (UHR, 2011). Arbeidsgruppa blei oppretta i 2012 med Gunn Engelsrud (NIH) som leiar. Nettverket har gjennom arbeidsgruppa spelt ei avgjerande rolle i å utarbeide nasjonale retningslinjer for universitets- og høgskulepedagogisk basiskompetanse på oppdrag frå UHR. Dei blei vedtekne som *vegleiande* i 2015 av UHR, men fekk deretter ei sterkare forankring då krav om basiskompetanse blei fastsett i føresegn for tilsetjing og opprykk i undervisnings- og forskingsstillingar, gjeldande frå 1. september 2019, og gjennom prosessane (særleg i åra frå 2016 og fram til i dag) knytte til innføring av pedagogiske meritterings-system som vektlegg pedagogisk utvikling utover pedagogisk basiskompetanse (UHR, 2020).

Kultur for kvalitet i høgare utdanning (2017)

Stortingsmeldinga *Kultur for kvalitet* (Meld. St. 16 (2016–2017)) kom i 2017 og hadde stor symbolkraft og innverknad på utviklinga i norsk høgare utdanning. Ho var på same tid både eit svar og ei bestilling frå myndighetene på dei mange forventingane om tiltak for å styrke det universitetspedagogiske feltet. Vi kan kanskje sjå henne som eit uttrykk for at tida var moden for ikkje berre å stemme i med UH-pedagogiske merkesaker på papiret, men også å setje i verk nasjonale tiltak som ville gripe inn i arbeidet til institusjonane:

Gjennom å utdanne kandidater med høy kompetanse spiller universitetene og høyskolene en avgjørende rolle i samfunnet. Universitetene og høyskoler må tilby oppdaterte og relevante utdanninger som motiverer til læring og gjennomføring. *Med denne meldingen gir regjeringen universitetene og høyskolene flere verktøy og rammer for å heve utdanningskvaliteten.* (Meld. St. 16 (2016–2017), vår utheving)

Det er særleg tre tiltak i denne meldinga som vi ser har skapt eit byks i utviklinga av UH-ped som fagfelt:

- revidere forskrift om ansettelse og opprykk i kombinerte undervisnings- og forskerstillinger. Det skal stilles krav om pedagogisk basiskompetanse og undervisningserfaring ved ansettelse i alle faglige stillinger, og suksessivt høgere krav til undervisningskompetanse for stillinger som professor og dosent enn for stillinger på lavere nivå.
- stille krav om at institusjonene sørger for at nyansatte som ikke har oppnådd nødvendig pedagogisk basiskompetanse gjennom utdanning og arbeidserfaring, ansettes på betingelse av at de skaffer seg slik kompetanse i løpet av ett år
- stille krav om at alle universiteter og høyskoler, alene eller sammen med andre, i løpet av to år skal etablere meritteringssystemer som bidrar til at arbeidet med å utvikle god undervisning verdsettes (Meld. St. 16 (2016–2017), s. 79)

Kravet om pedagogisk utdanning for undervisarar i høgare utdanning knytt til tilsetjing og opprykk som ligg i det første tiltaket, blei stadfesta i føresegn med verknad frå 1. september 2019. Dette gjer at pedagogisk kvalifisering av undervisarane ikkje lenger i praksis gjeld for dei institusjonane som praktiserer kravet, eller for dei einskildpersonane eller fellesskapa som er motiverte for dette (av ulike grunnar). Alle må – *it's the law*. I samanheng med det andre og tredje tiltaket – at institusjonane er ansvarlege for å sørge for at dei tilsette får slik utdanning, og at det i tillegg skal innførast meritteringssystem – fører dette til at UH-pedagogisk verksemd blir reaktualisert med eit visst trykk i det strategiske arbeidet til institusjonane. Mange stadar fører dette til auka bemanning, nokre stadar til reorganisering av UH-ped-verksemda eller (revitalisering av) samarbeid på tvers av institusjonar (Engen, 2024).

Saman med desse tiltaka får arbeid med og tenking om *dokumentasjon* av pedagogisk kompetanse og av kvalitetsutvikling av undervisning og utdanning også eit nytt driv. Det skaper moglegheit for meir samarbeid mellom UH-pedagogar, leiing og administrasjon, og det skaper også eit inngrep i arbeidskvardagen til universitetsundervisarar som mobiliserer til breiare drøftingar om kvalitet. Eit spørsmål er kva for kvalitetsaspekt desse tiltaka bringer merksemda vår mot, og som konsekvens kva drøftingane dreier seg om? Drøftar vi undervisning og læring som samspel og forstått i eit kulturperspektiv, eller dreier vi fokus tilbake til kvalitetar ved den eine ståande og framifrå undervisaren? Utan at vi skal svare på dette her, er det tydeleg at fagfeltet framleis er i rørsle, og at driv i nokre linjer – slik som

organisering og institusjonalisering – også medfører bestemte retningar for utviklinga av fagfeltet.

Ei framtid for norsk universitets- og høgskolepedagogikk?

«Et samfunn som ikke veit noe om sin egen fortid, lider av et kollektivt tap av hukommelse. Et slikt samfunn veit heller ikke hva det er, hvor det kommer fra, hvor det går hen» (Kjelstadli, 1999, s. 23). Historia om kva UH-pedagogikken har forsøkt å bidra til, kan gi oss eit grunnlag for kollektiv sjølvrefleksjon og å drøfte utfordringar, moglegheiter og handlingsrom som fagfeltet har i dag. Norsk UH-pedagogikk er eit fagfelt i stadig rørsle. Sjølv om vi i dette kapittelet synleggjer nokre punkt og linjer som peiker på korleis fagfeltet blir etablert, tyder ikkje det at fagfeltet er sementert. Norsk UH-pedagogikk er tvert om eit heterogent fagfelt både når det gjeld faglege fundament og orienteringar, korleis fagmiljøa er organiserte, og kva som er deira oppdrag. Det er eit fagfelt som står midt i ein sektor i endring.

Kulturutvikling

Gjennom historia til framveksten av norsk universitets- og høgskulepedagogikk meiner vi det er tydeleg kva som har vore sentralt for faget: *å bidra til studiekvalitet*. Dette har gjort seg gjeldande i mobiliseringa av faglege fellesskap lokalt og nasjonalt. Det har ligge til grunn for drøftingar av UH-ped som vitkapsfag og for utvikling av det UH-pedagogiske arbeidsfeltet; og det har motivert arbeidet for rammevilkår i lov, system og praksis nettopp for å gi kvalitetsutvikling strategisk og politisk prioritet nasjonalt. Vi starta kapittelet med å hevde at dette «universitets- og høgskulepedagogiske prosjektet» tilsynelatande har lukkast, i alle fall når ein ser på at studiekvalitet ligg som prinsipp for nasjonal styring av høgare utdanning, at krav til pedagogisk kvalifisering for undervisarar er lovfesta, og at meritteringssystem er innført. Men dette som rammevilkår er ikkje aleine nok.

Studiekvalitetsutvalget blei som nemnt bedt om å vurdere behovet for universitets- og høgskulepedagogisk verksemd og komme med råd om tiltak for å styrke og utvikle det universitets- og høgskulepedagogiske feltet. Når vi les innstillinga frå SKU i dag, står perspektiva til utvalet på feltet høgare utdanning, på oppgåvene det universitetspedagogiske feltet stod overfor, og kunnskapsgrunnlaget: universitets- og høgskulepedagogikk,

fram som framleis gyldige og aktuelle. Utvalet opnar opp og nyanserer studiekvalitetsomgrepet på ein måte som er klargjerande, og som har lagt grunnlag for seinare operasjonaliseringar av omgrepet i reformarbeid og strategiar, særleg når det gjeld vektlegginga av ein kultur i høgare utdanning der ein erkjenner betydninga av undervisning og pedagogiske drøftingar. I tillegg har SKU si vektlegging av betydninga av forskning, utviklingsarbeid og kvalifisering av undervisarar og studentar vore eit bidrag til vidare arbeid med dette.

Studiekvalitetsutvalget la eit *kulturperspektiv* til grunn for tilnærminga til utvikling av studiekvalitet, og i ein evalueringsrapport ni år etter SKU-innstillinga peiker utvalet på at endring av rammer aleine ikkje er nok. Kulturutvikling føregår i ein dialektisk vekselverknad der endring av *rammer* (materielle og strukturelle forhold) og *handlingar* (det vi gjer i studieplanarbeid og i undervisning) berre tilsynelatande fører til endringar dersom ein ikkje også endrar *forståinga* (kunnskap, kompetanse, verdiar) (Handal et al., 1999, s. 5). Om vi følgjer Handal på dette, bør fagmiljøa skape driv på alle desse tre områda, dersom UH-pedagogikken som levande fagfelt skal bidra i kulturutvikling.

Rammer: utdanningspolitikk og strategisk arbeid for studiekvalitet

I skrivande stund er vi komne eitt år inn i perioden for den tredje langtidsplanen for forskning og høgare utdanning (Meld. St. 5 (2022–2023)). Her blir kvalitet i forskning og høgare utdanning knytt til «tilgjengelegheit» og grunngeven i målsetjingane om konkurransekraft, innovasjonsevne og berekraft. «Kvalitet i høgere utdanning omfattar blant annet studentenes læringsutbytte, gjennomføringen av studiene og studienes arbeidslivsrelevans» (Meld. St. 5 (2022–2023), s. 22). Dette legg føringar for utviklinga av norsk høgare utdanning og samstundes norsk universitets- og høgskulopedagogikk. Er vi samde i den retninga sektoren tek? Har vi som fagfelt ansvar for eller mogelegheit til å bidra i utforming av politikk og strategi for høgare utdanning? Dersom fagfeltet skal vere i stand til å kritisk drøfte og ta stilling til kva for rammevilkår som vil kunne bidra til studiekvalitetsarbeid treng fagfeltet pedagogiske, vitenskapleg funderte perspektiv på utdannande prosessar. Slik kan fagfeltet ha ei legitim stemme det er verdt å lytte til inn i politikkutforming og strategisk arbeid som legg føringar for kvalitetsutvikling av undervisning og utdanning.

Handlingar: kvalitetsutvikling av undervisning

I verksemdsfeltet *norsk høgare utdanning* har fagfeltet UH-ped nokre utfordringar der vi er no. I ein rapport frå 2023 peiker Riksrevisjonen på at undervisarane opplever at institusjonane ikkje prioriterer tid og rom til å kunne arbeide meiningsfullt med kvalitetsutvikling i studieprogramma. Tida går med til innhenting av evalueringsdata og rapportering som underviserane ikkje opplever har relevans eller nytte for utvikling av utdanningskvalitet (Riksrevisjonen, 2023). Forsøka med meritteringsordningar viser at det er krevjande å finne måtar å gjere individuelle premieringsordningar verksame på for systematisk kvalitetsarbeid som skaper fellesskapskultur (sjå til dømes Raaheim et al., 2020).

UH-pedagogar står midt oppi eller på sida av denne typen arbeid og erfarer at rørsle i feltet har potensial til å gå i ulike retningar. UH-ped som faktisk handlingskompleks i funksjon har vore i konstant rørsle, mellom anna ved at grenseoppgangane til andre einingar ved universiteta, til andre aktivitetar og utviklingsverksemdar, organisering og deltaking i politiske og strategiske organ utfordrast og endrast (Engen, 2021). Dei siste ti åra har det blitt gjort omfattande arbeid for å synleggjere og problematisere universitetspedagogars posisjonar, roller og handlingsrom ved dei ulike institusjonane (sjå til dømes Solbrekke & Fremstad, 2018; Stensaker et al., 2017).

Vi aner ei veksande gråson mellom studieleiing, studieadministrasjon og universitets- og høgskulepedagogikk. Det er interessant å sjå dette i lys av korleis fagfeltet gjennom 1980-talet og fram til i dag har vakse rykkvis og styrkt sitt institusjonelle feste gjennom oppretting av einingar ved lærestadane, initiativ for samhandling på tvers av institusjonar og etablering av uformelle eller tidsavgrensa regionale, nasjonale og internasjonale samarbeid. Er det ei styrking av faglege einingar ved dei ulike institusjonane og ei styrking av det nasjonale fagmiljøet og fagfeltet som skal til for at UH-ped kan bidra konstruktivt og substansielt til kulturendring?

Forståing: vitskapleggjering av UH-pedagogikken

Grensesetjingsdebattar knytte til UH-pedagogars rolle og kva som er UH-pedagogikkens forskingsbasing, viser oss at vi treng å ta opp att meir eksplisitte drøftingar om kva vi forstår som UH-pedagogisk forskning. I 1968 stilte Ole B. Thomsen diagnosen at fagfeltet var i ein «præ-videnskabelig

utviklingsfase» (Handal et al., 1973, s. 369). Eit betimeleg spørsmål er: Kvar er vi no?

Når det gjeld publiseringshøve og -aktivitet i UH-pedagogikkens breidde har vi ein heilt annan situasjon i dag. Utviklinga av Uniped-tidsskriftet gir eit typisk tidsbilete av utvikling av fagfeltet; frå fagets praksis- og erfaringsbaserte grunnlag til dagens forskingsbaserte fundament. Samstundes opplever alle UH-pedagogiske miljø ei forventning om å vere effektive problemløysarar og endringskonsulentar og om å bidra med forskning som kan støtte opp om dette oppdraget. Eit spørsmål kunne vere om ansvaret for UH-pedagogisk verksemd har blitt for spreidd på ulike einingar og stillingskategoriar med ulike mandat. Det vi kan rette merksemda mot no, er kan hende kva for forskings- og publiseringsverksemd som får legitimitet, og som dominerer. Kva reknast som vitskap innanfor fagfeltet, og kva er det eventuelt vi treng som fundament for eit vitskapleg fagfelt?

Det vitskaplege fundamentet for fagfeltet og grensene for faget har vore i rørsle heilt frå starten, og forholdet til pedagogikken som vitskapleg disiplin har stått sentralt i grenseforhandlingane. Med dette i tankane er det freistande å minne om spørsmålet Gunnar Handal reiste under konferansen i Lysebu i 1971:

Tenker universitetet pedagogisk – som institusjon eller som kollegium av lærere betraktet? Og kan det være grunn til en grundigere pedagogisk tankegang i spørsmål som gjelder utdannings- og undervisningsfunksjonen? I så fall, på hvilke områder mener dere at det er behov for vitenskapelig holdbar viten om utdanningsfunksjonen som beslutningsunderlag? (Handal, 1972, s. 22, vår utheving)

Med blikket vendt framover føreslår vi ei revitalisering av dette spørsmålet i norsk universitets- og høgskulepedagogikk.

Forfatterpresentasjon

Dagrun Astrid Aarø Engen er førsteamanuensis i universitetspedagogikk ved Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet (NTNU). Hennar forskning rettar seg mot utdannande prosessar i høgare utdanning, forskingsvegleing, doktorgradsutdanning, lesepraksisar og musikalitetsutvikling. Ho er emneansvarleg for NTNU sitt program i utdanningsfagleg basiskompetanse og ph.d.-emnet *Higher Education: Past – Present – Future*.

Kirsten Hofgaard Lycke er professor emeritus ved Universitetet i Oslo. Lyckes forskning og interessefelt omfatter undervisning, læring og vegleiing så vel som utvikling og evaluering av høgare utdanning nasjonalt og internasjonalt.

Referansar

- Allern, M., Mathisen, P., Raaheim, A., de Lange, T., Bjørke, G., Johansen, M. B. & Rønsen, A. K. (2012). Universitets- og høskolepedagogisk basiskompetanse – en utredning fra en arbeidsgruppe under UHped-nettverket. Norsk nettverk for universitets- og høskolepedagogikk.
- Blazevic, D. (2015). *Jakten på et fagfelt: den skandinaviske kvinne- og kjønnshistoriens fremvekst i skjæringsfeltet mellom historieforskning og kvinne- og kjønnsforskning*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen. <https://hdl.handle.net/1956/10939>
- Bjørke, G., Lefdal, H. E., Handal, G. & Raaheim, G. (2007). Forslag til organisering av interessefeltet universitets- og høskolepedagogikk. 17. april 2007. (Funne i Handal, 2023).
- Carlsten, T. C. & Vabø, A. (2015). Sentre for fremragende utdanning (SFU): I samvirke med institusjoner og fag.
- Clegg, S. (2012). Conceptualising higher education research and/or academic development as 'fields': a critical analysis. *Higher Education Research & Development*, 31(5), 667–678. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.690369>
- Dons, C. F. (1995). Universitets- og høskolepedagogikk – hva nå? Refleksjoner etter en konferanse. I *Kompetanse – en utfordring for høyere utdanning*. [Rapport fra nettverkskonferansen om universitets og høskolepedagogikk, Trondheim, 7. og 8. november 1994].
- Edvardsen, E. (1991). Leder. *Uniped* 14(1).
- Engen, D. A. A. (2021). *Rom for utdannande prosessar? Ei empirisk og teoretisk utforsking av vegleingsrommet i masterutdanning* (Publication Number 2021:186) [Monografi]. Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet. Trondheim.
- Engen, D. A. A. (2024). Organisering av universitets- og høskolepedagogisk verksemd ved norske høgare utdanningsinstitusjonar med medlemskap i Norsk nettverk for universitets- og høskolepedagogikk, pågåande kartleggingsprosjekt, NTNU. (Ikkje publisert).
- FUP. (1990). Invitasjon til nettverkskonferanse. Brev sendt frå Fagmiljøet i universitetspedagogikk (FUP) ved UiO til institusjonar innanfor høgare utdanning med interesse for nettverksamarbeid om universitetspedagogisk forskning, utviklingsarbeid og kursverksemd, 23.10.1990. (Funne i Handal, 2023).
- Handal, G. (Red.). (1970). *Universitetsstudier under debatt. Rapport fra et nordisk symposium om mål, prøver, evaluering og studiefrafall ved universitetene*. Voksenåsen, 6.–9. oktober 1969. Universitetsforlaget
- Handal, G. (Red.). (1972). *Universitetspedagogiske drøftinger. Rapport fra nordisk konferanse om universitetspedagogisk forsknings- og utviklingsarbeid*. Lysebu, oktober 1971. Universitetsforlaget
- Handal, G. (1986). Lokale handlingsprogram for universitetspedagogisk arbeid. Sammenfatning av rapporter fra lærestedene. Det nasjonale kontakt- og informasjonsorgan (KIUP) til Det norske universitetsråd v/ generalsekretær Olav M. Trovik. 31.10.96. (Funne i Handal, 2023).
- Handal, G. (1998). 7 år etter Studievalitetsutvalgets innstilling. *Uniped*, 20(2), 5–18.
- Handal, G. (2023). Gunnar Handals private arkiv som inneheld materiale (innstillingar, notat, saksframlegg, brev, e-post og personlege notat) frå tida 1971 til 2000. (Sjå eigne referansar for dei einiskilde dokumenta.)

- Handal, G., Holmström, L.-G. & Thomsen, O. B. (Red.). (1973). *Universitetsundervisning. Problem, empiri, teori*. Studentlitteratur / Akademisk forlag.
- Handal, G. & Lycke, K. H. (2000). Vedlegg 17. Sammendrag av rapport fra undersøkelsen «Studiekvalitet i praksis». I NOU 2000: 14. (2000). *Frihet med ansvar — Om høgre utdanning og forskning i Norge*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Handal, G., Lycke, K. H. & Hatlevik, I. K. R. (1999). *Studiekvalitet i praksis*. [Rapport til utval for høgare utdanning om ei undersøking av studiekvalitetsarbeidet ved norske offentlege høgare utdanningsinstitusjonar.]. Fagområdet for universitetspedagogikk, UiO.
- Handal, G., Lycke, K. H., Mårtensson, K., Roxå, T., Skodvin, A. & Solbrekke, T. D. (2014). The role of academic developers in transforming Bologna regulations to a national and institutional context, *International Journal for Academic Development*, 19(1), 12–25. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2013.849254>
- Harland, T. (2012). Higher education as an open-access discipline. *Higher Education Research & Development*, 31(5), 703–710. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.689275>
- Karlsaune, G. E. G. (2005). Fag og fag og fag. Bakteppe for drøftingen religionsfag – samfunnsfag. I G. E. G. Karlsaune (Red.), *I møte med religion i dag ... Religionssosiologiske essay*. Tapir akademisk forlag.
- Kjelstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget*. Universitetsforlaget.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF). (1995). Felles stillingsstruktur for undervisnings- og forskningsstillinger ved høyskoler og universiteter Reglementer for opprykk til førsteamanuensis, førstelektor og førstebibliotekar. [Rundskriv F-14-95]. <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rus/19951995/0001/ddd/pdfv/230048-fl4-95pixeditdoc1.pdf>
- KIUP. (1985). *Handlingsprogram for utvikling av universitetspedagogisk arbeid ved universiteter og vitenskapelige høyskoler i Norge*. Det nasjonale kontakt- og informasjonsorganet for universitetspedagogikk.
- KIUP. (1996). *Et krafttalk for universitets- og høyskolepedagogikk. Innstilling fra arbeidsgruppen for å utrede samarbeid mellom UR og HR om universitets- og høyskolepedagogiske spørsmål*. Det nasjonale kontakt- og informasjonsorganet for universitetspedagogikk. Levert til Universitetsrådet og Høyskolerådet 20. november 1996. (Funne i Handal, 2023).
- Kvaliped. (1992). *Studiekvalitet i høyere utdanning: rapport fra konferansen på Hanko fjordhotell 4. og 5. nov. 1991*. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2009070900078
- Lefdal, H. E., Engelsrud, G., Solbrekke, T. D. & Nordkvelle, Y. (2016, 28. januar). Universitetsansatte må kunne undervise. (Arbeidsgruppen for fagpolitisk arbeid, Norsk nettverk for universitets- og høyskolepedagogikk). *Forskerforum*. <https://www.forskerforum.no/universitetsansatte-m-kunne-undervise/>
- Lycke, K. H. (1998). Faculty Development Activities in Norwegian Universities. *Uniped*, 21(3), 4–20.
- Lycke, K. H. (1999). Faculty development: Experiences and issues in a Norwegian perspective. *The International Journal for Academic Development*, 4(2), 124–133.
- Lycke, K. H. (2024). Gjennomgang av Unipeds leiarartiklar 1978–2022. (Ikke publisert).
- Lycke, K. H. & Handal, G. (2018). Kurs i universitetspedagogikk. Et 50-årsperspektiv. *Uniped*, 41(3), 189–205.
- Macdonald, R. (2009). Academic development. *The Routledge international handbook of higher education*, 427–439.
- Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet
- Meld. St. 5 (2022–2023). *Langtidsplanen for forskning og høyere utdanning 2023–2032*. Kunnskapsdepartementet.
- Murtonen, M. & Lappalainen, M. (2013). Pedagogical education for university teachers in Finland. *REDU: Revista De Docencia Universitaria*, 11(3), 65.
- Nordenbo, S. E. (1984). *Bidrag til den danske pædagogiks historie*. Museum Tusulanum Press.

- Nordisk Kulturkommissjon (NKK). (1971). *Universitetspedagogikk i Norden: innstilling om nordisk samarbeid angående universitetspedagogisk forsknings- og utviklingsarbeid, herunder pedagogisk utdanning av akademiske lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordkvelle, Y. T. (2003). *Høgskoledidaktiske riss – momenter til en historie om undervisningsdialogen i høyere utdanning fram til 1900-tallet*. [Arbeidsnotat 148]. Høgskolen i Lillehammer. <http://hdl.handle.net/11250/144822>
- Nordkvelle, Y. T. (2008a). Leder. *Uniped*. 31(1).
- Nordkvelle, Y. T. (2008b). Erindringer om universitetspedagogikkens fortid og samtid. *Uniped*. 31(3), 70–78.
- Nordkvelle, Y. T. (2011a). Leder. *Uniped*. 34(3).
- Nordkvelle, Y. T. (2011b). Leder. *Uniped*. 34(4).
- Nordkvelle, Y. T. (2012). Uniped er nå et elektronisk tidsskrift. Leder. *Uniped*. 35(3).
- Nordkvelle, Y. T. (2013). Forskningsmelding med budskap om undervisning. *Uniped*. 36(1), 13.
- Nordkvelle, Y. T. & Strøm, B. W. (2006). *Om høgskolepedagogikken som samarbeid mellom de tre Innlandshøgskolene: Gjøvik, Hedmark og Lillehammer*. [Arbeidsnotat 170]. Høgskolen i Lillehammer. <http://hdl.handle.net/11250/144814>
- NOU 1988: 28. (1988). *Med viten og vilje*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU 2000: 14. (2000). *Frihet med ansvar — Om høgre utdanning og forskning i Norge*. Kultur- og vitenskapsdepartementet.
- NOU 2008: 3 (2008). *Sett under ett — Ny struktur i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2020: 3. (2020). *Ny lov om universiteter og høyskoler*. Kunnskapsdepartementet.
- Nyborg, P. (2007a). *Det norske universitetsråd 1977–2000. En dokumentasjon av virksomheten*.
- Nyborg, P. (2007b). *Universitets- og høgskolesamarbeid i en brytningstid: femti års utvikling*. Unipub.
- Nyseth, T. (2007). Tverrfaglighet som ambisjon. Introduksjon. I T. Nyseth, S. Jentoft, A. Forde & J. O. Bærenholdt (Red.), *I disiplinens grenseland. Tverrfaglighet i teori og praksis*. Fagbokforlaget.
- Paulsen, H. (1992). *Det norske universitetsråd årsmelding 1992*. <https://zapdoc.site/det-norske-universitetsrad-armelding-universitetsradet-anno.html>
- Pedagogikkutvalget (1985). *Handlingsplan for pedagogisk opprustning ved distriktshøgskolene*. Nasjonalt råd for distriktshøgskolene.
- Riksrevisjonen. (2023). *Universiteta og høgskulane sitt arbeid med å vidareutvikle kvaliteten i studieprogramma*. Dokument 3: 14 (2022–2023).
- Raaheim, A., Grepperud, G., Olsson, T., Winka, K., & Stø, A. P. (2020). *Evaluering av NTNUs system for utdanningsfaglig merittering*. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1501950/FULLTEXT01.pdf>
- Skagen, K. (1998). Tidsskriftet Uniped lever videre!. *Uniped*, 20(3).
- Skoie, H. (1991). Norsk høyere utdanningspolitikk i etterkrigstiden. I Skoie, H. & Aamodt, P. O. (Red.), *Søkelys på høyere utdanning i Norge. En del utviklingstrekk med vekt på 1980-tallet*. [NAVF Rapport 1991-3, s. 9–17] NAVF Utredningsinstitutt.
- Skoie, H. & Aamodt, P. O. (Red.). (1991). *Søkelys på høyere utdanning i Norge. En del utviklingstrekk med vekt på 1980-tallet*. [NAVF Rapport 1991-3]. NAVF Utredningsinstitutt.
- Solbrekke, T. D. & Fremstad, E. (2018). Universitets- og høgskolepedagogers profesjonelle ansvar. *Uniped*, 41(3), 229–245.
- Skaalvik, E. M. (1971). *Undervisningsformer ved universiteter og høyskoler. Debatt og forskning i England i 1960-årene*. Tapir forlag.
- Skodvin, O. & Nerdrum, L. (2000). *Mangfold, spesialisering og differensiering i høyere utdanning: internasjonale erfaringer. En litteraturstudie*. NIFU skriftserie nr. 1/2000. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/276954/NIFUSkriftserie2000-1.pdf?sequence=1>
- Stensaker, B. (2000). *Høyere utdanning i endring. Dokumentasjon og drøfting av kvalitetsutviklingstiltak ved seks norske universiteter og høyskoler 1989–1999*. [NIFU Rapport 6/2000]. NIFU.

- Stensaker, B. (2006). *Evaluering av Kvalitetsreformen. Delrapport 5. Kvalitet som forhandling: NOKUT i norsk høyere utdanning 2003–2006*. NIFU STEP.
- Stensaker, B. (2018). Universitets- og høyskolepedagogikk i lys av historiske og internasjonale utviklingstrekk. *Uniped*, 41(3), 206–216.
- Stensaker, B., van der Vaart, R., Solbrekke, T. D. & Wittek, L. (2017). The Expansion of Academic Development: The Challenges of Organizational Coordination and Collaboration. I B. Stensaker, G. T. Bilbow, L. Breslow & R. van der Vaart (Red.), *Strengthening Teaching and Learning in Research Universities: Strategies and Initiatives for Institutional Change* (s. 19–41). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-56499-9_2
- St.meld. nr. 40 (1990–1991). *Fra visjon til virke. Om høgre utdanning*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 7 (2007–2008). *Statusrapport for Kvalitetsreformen i høgre utdanning*. Kunnskapsdepartementet.
- Strømsø, H. I., Lycke, K. H. & Lauvås, P. (2006). Innledning. I H. I. Strømsø, K. H. Lycke & P. Lauvås (Red.), *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning* (s. 13–20). Cappelen Akademisk Forlag.
- Studiekvalitetsutvalget (SKU). (1990). *Studiekvalitet. Innstilling fra Studiekvalitetsutvalget – avgitt til Utdannings- og forskningsdepartementet 9. juli 1990*. Utdannings- og forskningsdepartementet, Oslo, august 1990.
- Sugrue, C., Englund, T., Solbrekke, T. D. & Fosslund, T. (2017). Trends in the practices of academic developers: trajectories of higher education? *Studies in Higher Education*, 43(12), 2336–2353. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1326026>
- Thomsen, O. B. (1968). Inledning: Universitetspædagogiske studier. I O. B. Thomsen (Red.), *Universitetspædagogiske studier*. Odense Universitetsforlag.
- Torjussen, L. P. S. (2018). *Foreningen av visdom og veltalenhet – utkast til en universitetsdidaktikk gjennom en kritikk og videreføring av Skjervheims pedagogiske filosofi på bakgrunn av Arendt og Foucault. Eller hvorfor menneskelivet er mer som å spille fløyte enn å bygge et hus*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Bergen.
- Tight, M. (2020). Higher education: discipline or field of study? *Tertiary Education and Management*, 26(4), 415–428. <https://doi.org/10.1007/s11233-020-09060-2>
- UHPed. (2011). *Vedtekter for Norsk nettverk for universitets- og høyskolepedagogikk (UHPed)*. Henta 19. september 2018 frå <https://uhped.wordpress.com/omnettverket/vedtekter/>
- UHR. (2011). UHRs arbeidsgruppe for universitets- og høyskolepedagogikk – ber om forslag til medlemmer. Brev til UHRs medlemsinstitusjoner og NSO, 24.11.2011. https://uhped.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/11/arbeidsgruppe_uhr_241111.pdf
- UHR. (2020). *Merittering*. Universitets- og høyskolerådet. <https://www.uhr.no/temasider/karrieropolitikk-og-merittering/merittering/>
- Wittek, L. (2015). Uniped – Et fagfelleverdert tidsskrift. Leder. *Uniped*. 37(3).

Appendix

Tidslinje

- 1811 Det Kongelige Frederiks Universitet (frå 1939 Universitetet i Oslo) oppretta som første norske universitet
- 1837 Kongeleg resolusjon av 27. november 1837 om å vurdere «Lethed og Tydelighed i Foredrag» gjennom prøveforelesing eller prøveperiode ved tilsetjing som universitetslærer
- 1857 Den høiere Landbruksskole i Aas (1897: Norges landbrukshøgskole)
- 1884 Kvinner fekk tilgang til vanlege universitetsksamemar
- 1910–1968 Oppretting av offentlege høgare utdanningsinstitusjonar. 1910: Norges tekniske høyskole (NTH) i Trondheim; 1918: Veterinærhøgskolen i Oslo; 1922: Norges Lærerhøgskole i Trondheim; 1928: Tannlegehøgskolen i Oslo; 1936: Norges Handelshøyskole i Bergen; 1946: Universitetet i Bergen; 1968: Universitetet i Tromsø; 1968: Universitetet i Trondheim (samordning av NTH og Norges Lærerhøgskole)
- 1958–1977 Rektormøte for universiteta
- 1960-åra Dei første UH-pedagogiske kurstilboda nasjonalt (UiO og UiB)
- 1969–1994 Distriktshøgskole som type høgare utdanningsinstitusjon
- 1971 *Universitetspedagogikk i Norden: innstilling om nordisk samarbeid angående universitetspedagogisk forsknings- og utviklingsarbeid, herunder pedagogisk utdanning av akademiske lærere*
- 1971 KIUP (Det nasjonale kontakt- og informasjonsorganet for universitetspedagogikk) vedteken oppretta av Rektormøtet. Arbeidet starta i 1973. Funksjonstid fram til 31.12.1996. (Prolongert – sjå 1996)
- 1973 *Universitetsundervisning* («skandinavisk grunnbok» i UH-ped)
- 1975 KIUP gir ut Informasjonsblad nr. 1
- 1977–1990 Rådet for de norske universiteter og vitenskapelige høyskoler (UR)
- 1978 Første utgåve av tidsskriftet Uniped
- 1985 UR anbefalar *Handlingsplan for universitetspedagogikk*
- 1988 UR anbefalar krav om pedagogisk basiskompetanse
- 1989 Lov om universiteter og vitenskapelige høyskoler
- 1990 Studiekvalitetsutvalgets innstilling
- 1991–2000 Det norske universitetsråd (UR) (etablering av fast sekretariat)

- 1991 Første nettverkskonferanse om universitetspedagogikk, Blindern (arr. UiO)
- 1991 PEDBULL første utgåve – i rapport frå konferanse ved Hankø Fjordhotell
- 1992 Matrikkel for PEDNETT (oversikt over tilknytte institusjonar/personar)
- 1993 ICED oppretta – Noreg v/Gunnar Handal representert i stiftingsarbeidet
- 1994–2000 Høgskolerådet (HR)
- 1994 Høgskolereforma – samling av ei rekke høgskolar
- 1995 Lov om universiteter og høyskoler. Ei felles lov for statleg høgare utdanning
- 1995 Rundskriv F-14-95 frå Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF): Tilsetjingsmyndigheit kan stille krav om pedagogisk kompetanse
- 1996 ICEDs første internasjonale konferanse (Finland) etter 1–2 førebauande møte. Noreg deltek, og tidsskrift blir diskutert
- 1996 Første utgåve av tidsskriftet *International Journal for Academic Development* (IJAD)
- 1996–1998 KIUP prolongert. Funksjonstida gjekk formelt ut 31.12.1996, men blei forlenga eitt år medan ein venta på utvalsarbeid. Deretter diverse initiativ for å behalde KIUP. 30.03.1998: UR vedtek formelt avvikling av KIUP
- 1996 UR vedtek å vidareføre tidsskriftet Uniped
- 1999 Bologna-erklæringa vedteken
- 1999 UR vedtek å vidareføre tidsskriftet Uniped ved finansiering av medlemsinstitusjonane. Redaksjonskomite tek over redaksjonelle oppgåver som tidlegare låg til KIUP
- 2000 Universitets- og høgskolerådet (UHR) oppretta
- 2000–2001 Stortingsmelding nr. 27 (2000–2001). *Gjør din plikt – Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning*
- 2001 Kvalitetsreforma vedteken (innført frå studieåret 2003/2004)
- 2002 NOKUT oppretta
- 2003–2005 Norsk president i ICED – Kirsten Hofgaard Lycke
- 2005 Ny lov om universiteter og høyskoler (Universitets- og høyskoleloven)
- 2006 Forskrift med krav til pedagogisk kompetanse

- 2010 Senter for framifrå utdanning (SFU) blir oppretta som insentivordning
- 2011 Det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket blir vedteke
- 2011 Norsk nettverk for universitets- og høgskolepedagogikk (UHped-nettverket) formelt oppretta. Arbeidsseminar i Trondheim
- 2013 Den første nasjonale konferansen i UHped-nettverket i Kristiansand (UiA)
- 2017 Stortingsmelding nr. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*
- 2019 Føresegn som stadfestar og tydeleggjer krav til formell pedagogisk kompetanse ved tilsetjing og opprykk trer i kraft

KAPITTEL 3

Teoretiske byggesteiner i universitetspedagogikken

Helge I. Strømsø Universitetet i Oslo, Norge

Line Wittek Universitetet i Oslo, Norge

Abstract: In this text, we consider four theoretical traditions that have been particularly important for university pedagogy from the 1970s onwards. These traditions will be presented under the following thematic headings: 1) The teachers' perspectives, 2) the students' perspectives, 3) systems thinking, 4) a dialogical perspective on learning, and 5) "communities of practice". These approaches have been important sources of inspiration for university pedagogy ever since the 1970s, at the level of both intention and practice, and they are still of great importance. In the chapter, we briefly describe each of these traditions. We will also show how they have been important sources of inspiration for two significant reforms in the sector. In the last part of the text, we show some examples of university pedagogical practices that reflect ideas that spring from the four theoretical traditions.

Keywords: university pedagogy, learning, teaching, peer-mentoring

Sitering: Strømsø, H. I. & Wittek, L. (2024). Teoretiske byggesteiner i universitetspedagogikken. I D. Husebø, L. Ferguson, O. R. Stalheim, I. C. Eriksen, R. Isaksen, A. Mavroudi og P. Wallin (Red.), *Det universitets- og høyskolepedagogiske vitenskapsområdet i Norge – fremvekst, grunnlagstenkning og «state of the art»* (s. 55–73). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.225.ch3>
License: CC-BY 4.0

Introduksjon

I dette kapitlet vil vi ta for oss noen sentrale teoretiske ideer som vi mener har hatt vesentlig betydning for utviklingen av det universitetspedagogiske feltet i Norge. Vi har ikke til hensikt å redegjøre for de teoretiske retningene i sin helhet; når vi benytter termen «byggesteiner» i tittelen, er det nettopp for å markere at vi har valgt *noen* elementer fra sentrale pedagogiske strømninger. Først vil vi introdusere disse byggesteinene ved å peke på hva de innebærer, og i hvilke tradisjoner de har sitt utspring. Deretter vil vi vise hvordan de har hatt betydning for universitetspedagogiske reformer og praksiser. Teksten henvender seg til universitetspedagoger og undervisere i høyere utdanning.

Vi har valgt å ta utgangspunkt i utviklingen fra 1970-årene og utover. Vi erkjenner at det også skjedde saker og ting på 1960-tallet, men vi mener at utvikling av ideer og teorier fra 1970-tallet og utover i størst grad preger universitetspedagogisk tenkning i dag. Vi vil konsentrere oss om fem områder som har vært sentrale i utviklingen av feltet: 1) lærerens perspektiver, 2) studentenes perspektiver, 3) systemtenkning, 4) en dialogisk tilnærming til læring, og 5) «communities of practice». Dette er delvis overlappende tilnærminger, ettersom alle fem søker å belyse hvordan læring og undervisning best kan planlegges og gjennomføres i høyere utdanning. Likevel vil vi presentere dem hver for seg for å få frem noe av den bakgrunnen som disse tilnærmingene springer ut av. Vi vil videre se på hvordan disse fem områdene gjenspeiles i noen sentrale reformer i sektoren gjennom de siste tiårene, samt trekke linjer til noen eksempler på universitetspedagogiske praksiser. De teoretiske tilnærmingene har noe ulikt fokus, men vi tror at de samlet sett gjenspeiler grunnlaget for en vesentlig del av den universitetspedagogiske virksomheten gjennom de siste tiårene, både i universitetspedagogisk kompetanseheving og i hvordan slik kompetanseheving spiller seg ut i undervisning, læring og vurdering i høyere utdanning.

Universitetspedagogiske byggesteiner

I denne delen av kapitlet går vi inn på hver av de fem områdene som er skissert ovenfor. Universitetspedagogikken som fagfelt har som overordnet siktemål å kvalifisere undervisere i høyere utdanning. Kvalifiseringen baserer seg på forskningsbaserte standarder for kvalitet i høyere utdanning som er utviklet innen pedagogikken mer allment.

Lærernes perspektiver

Spørsmål om lærerens perspektiver dukket opp i forlengelsen av Polanyis (1967) drøfting av såkalt taus kunnskap, det vil si kunnskap som bidrar til våre vurderinger og handlinger, men som vi i liten grad artikulere. Spørsmål om betydningen av slik kunnskap ble senere drøftet i Schöns teori (1983) om «knowledge in action». I Norge fikk Handal og Lauvås (1982) gjennomslag for sin utvikling av begrepet praksisteori. Dette begrepet gjenspeiler diskusjonen om betydningen av at læreren får anledning til å artikulere og reflektere over sine mer eller mindre bevisste perspektiver på undervisning og studenters læring. I tråd med dette har det vært vektlagt at de universitetspedagogiske kursene bør ha rom for slik refleksjon.

Handal og Lauvås (1982) omtaler praksisteori som lærerens personlige teori sammenvevd av a) personlige erfaringer, b) overført kunnskap, andres erfaringer og teoretiske strukturer, og c) verdier. Samlet sett utgjør slik praksisteori et viktig grunnlag for handling. Lærerens personlige erfaringer dreier seg ikke kun om erfaringer fra profesjonell virksomhet som lærer, men om alle erfaringer med relevans for slik praksis. Det er for eksempel rimelig å anta at lærerens tidligere erfaringer fra rollen som elev og student vil kunne ha betydning for hvordan hen selv ønsker å opptre som lærer. Samtidig påvirkes vår praksisteori også når andre forteller om sine erfaringer, for eksempel kolleger eller mer erfarne undervisere, og også når vi eksponeres for relevant forskning og teoretiske strukturer. Verdier er den siste komponenten i praksisteorien, og dette kan dreie seg om mer generelle verdier med betydning for undervisning, som for eksempel belønningssystemer eller betydningen av konkurranse eller etiske retningslinjer. Handal og Lauvås (1982) vektla at lærere utvikler seg i sin yrkesutøvelse når de får hjelp til å bli bevisst på sin praksisteori og får støtte til å videreutvikle den.

Lærernes oppfatninger av hva som er relevant og god undervisning, kan ses som et uttrykk for deres praksisteori. Forskning på slike oppfatninger har fått stor oppmerksomhet innen det universitetspedagogiske feltet. I en tidlig oppsummering av slike studier fant Kember (1997) to hovedkategorier av oppfatninger om undervisning hos universitetslærere. Den ene hovedkategorien omfatter oppfatninger som vektlegger at undervisning dreier seg om overføring av kunnskaper til studentene, mens den andre hovedkategorien omfatter oppfatninger som vektlegger undervisning som tilrettelegging for læringsaktiviteter. Disse to hovedkategoriene er også identifisert i flere kunnskapsoppsummeringer (f.eks. Kane et al., 2002;

Trigwell & Prosser, 2004). For lærere i den første kategorien innebærer undervisning at læreren overfører kunnskaper til mer eller mindre passive studenter, som så lagrer denne informasjonen i langtidsmindret til senere bruk. Lærere som vektlegger tilrettelegging av studenters læringsaktiviteter, vil være mer opptatt av undervisning som støtter studentenes problemløsningsferdigheter, kritisk tenkning og at studentene aktivt konstruerer kunnskaper. Ofte har disse to kategoriene også blitt omtalt som a) lærer- og innholdsorientering og b) studentorientering/-sentrering (Entwistle et al., 2000), eller lærer- og studentsentrering. Bildet er rimeligvis noe mer nyansert, og i studiene havner mange lærere i en av flere mellomposisjoner med lærer-/innholds- og studentorientering som ytterpunkter. I tråd med Handal og Lauvås (1982) sin vektlegging av at lærere blir seg bevisst og videreutvikler egne oppfatninger og verdier, har også forholdet mellom lærerens oppfatninger og det vi vet om læring og undervisning fra forskningen, blitt tematisert innen universitetspedagogiske kurs.

Studentsentrerte tilnærminger til undervisning er ikke bare brukt som en merkelapp på læreres tilnærminger til undervisning, men også som en betegnelse på mulige prinsipper for design av gode læringsmiljøer (f.eks. Damşa & de Lange, 2019). Det er da mer oppmerksomhet mot hvordan en planlegger gode studentsentrerte læringsmiljøer enn på lærernes oppfatninger av hva som er god læring og undervisning. For eksempel beskriver Hoidn og Reusser (2020) det studentsentrerte klasserommet slik:

In student-centered classrooms, less time is devoted to plain lecturing and more time to meaningful tasks and activities that increase the level of cognitive engagement and active participation with the aim to facilitate deeper learning processes and outcomes. (s. 39)

Her ser vi at det legges mer vekt på hvordan læring fasiliteres enn på hvilke oppfatninger lærerne har om læring og undervisning. I samsvar med dette utvikler Damşa og de Lange (2019) et sett med prinsipper for design av studentsentrerte læringsmiljøer. Der vektlegger de at studenter får anledning til å arbeide selvstendig og sammen med andre med ulike typer faglige oppgaver, og at de får støtte i utvikling av relevante studieferdigheter. Videre understreker de betydningen av tilbakemelding underveis (formativ vurdering) og en viss tilpasning til studentenes ulike behov og interesser underveis i studieløpet. En slik tilnærming har også vært tendensen innen det universitetspedagogiske praksisfeltet.

Studenters perspektiver

Forskning på betydningen av studentenes perspektiver på læring og undervisning har hatt vesentlig betydning innen universitetspedagogikken, ikke minst i nordiske land. På 1970-tallet gjennomførte Marton og Säljö (1976a, 1976b) en serie studier i Gøteborg med fokus på hvordan studenter beskrev sine egne læringsprosesser i forbindelse med lesing av tekster. Begrepet «tilnærming til læring» omfatter her både studentenes intensjoner og deres oppfatning av læringsprosessen. Resultatene tydet på at studentene i ulik grad hadde en overflate- og/eller dybdetilnærming til læringsoppgaver. Typisk for studenter som ga uttrykk for en dybdetilnærming, var at de var opptatt av å forstå stoffet gjennom å identifisere mening, skape sammenheng i teksten og å koble ny informasjon til det de visste fra før av. Studenter som uttrykte en mer overfladisk tilnærming, var opptatt av tekstens detaljer og fakta, samt å memorere stoffet med henblikk på å kunne reproducere det. Slike tilnærminger er antatt å være basert på studenters erfaringer fra skole og studier, samt motivasjon og den læringssituasjonen de til enhver tid befinner seg i. En dybdetilnærming har vært ansett som både mer kognitivt krevende og som den beste tilnærmingen for læring i høyere utdanning.

I en serie studier videreutviklet Entwistle og Ramsden (1983) rammeverket til den såkalte Gøteborg-gruppen med vekt på at også studentenes oppfatninger av undervisningskonteksten og av de oppgavene de ble eksponert for (f.eks. eksamen), har betydning for hvilke tilnærminger de har til læring. For eksempel ser det ut til at studenters dybdetilnærming til læring fremmes av engasjerte lærere som oppleves som opptatt av at studentene forstår stoffet, og at vurdering/eksamen er relevant sammenholdt med den undervisningen de har fått. Derimot vil opplevelsen av at prøver og eksamener vektlegger fakta- og detaljkunnskaper, bidra til å fremme studentenes overflatetilnærming. Likeledes vil studentenes opplevde arbeidsbyrde ha betydning for deres tilnærming til læring, der stor opplevd arbeidsbyrde i størst grad er knyttet til en overflatetilnærming til læring. Dette forskningsfeltet har vært videreutviklet gjennom flere tiår og er representert i en rekke tekster som ofte refereres til i universitets- og høgskolepedagogisk virksomhet i en norsk sammenheng, som for eksempel Biggs og Tang (2011) og Pettersen (2008).

Forskning på universitetslærerens og studentens perspektiver, eller tilnærminger, har til dels hatt et felles teoretisk rammeverk der en vektlegger

betydningen av deltakernes oppfatninger av hva god læring og undervisning innebærer. For eksempel vektlegger Biggs og Tang (2011) at lærere og studenter må utvikle en felles forståelse av hva dybdelæring innebærer i det enkelte kurs, og at en slik målsetting kommer til uttrykk i læringsutbyttebeskrivelser. De to områdene, lærernes og studentenes perspektiver på undervisning og læring, blir ofte sett i sammenheng. Det blir da antatt at når lærerne vektlegger en «lærer- og innholdsorientering», vil dette stimulere en «overflateorientering» hos studentene. Hvis læreren derimot vektlegger «studentsentrering», vil dette bidra til at studentene utvikler «dybdelæring» (f.eks. Trigwell et al., 1999). Teorier som vektlegger studenters perspektiver, har primært hatt betydning i universitetspedagogiske miljøer i Europa og Australia, mens amerikanske miljøer i større grad har fokusert på selvregulert læring, spesielt læringsstrategier og motivasjon. Vi finner også eksempler på slike tilnærminger i en norsk kontekst (f.eks. Bråten & Olaussen, 1999). En amerikansk klassiker som kom i første utgave i 1950, *McKeachie's teaching tips* (McKeachie & Svinicki, 2014), har også blitt brukt en del innen europeisk universitetspedagogikk.

Systemtenkning

Hva skal man ta hensyn til når man planlegger undervisning? For lærere er dette spørsmålet alltid aktuelt. Noen vil mene at en må starte med målet – beskrivelsen av læringsutbytte – mens andre vil vektlegge at en bør anlegge et mer helhetlig perspektiv og se på alle elementene i et undervisningssystem (Handal & Norborg, 1973). Det er strengt tatt ikke riktig å karakterisere «systemtenkning» som et teoretisk perspektiv. I denne sammenheng velger vi å bruke begrepet som en paraply for ulike modeller for planlegging og forbedring av undervisning, der en legger vekt på å identifisere og utvikle viktige elementer i undervisningen og sammenhengen mellom disse elementene. I dag foretrekker mange å omtale slike modeller som design for læring, med vekt på «undervisning som design for læring» (Goodyear, 2015). Her vil vi vektlegge to tilnærminger som har preget det norske universitetspedagogiske feltet når det gjelder hvilke komponenter som er avgjørende for undervisningskvalitet, og hvordan disse komponentene henger sammen: didaktisk relasjonstenkning og «constructive alignment» (også omtalt som «samstemt undervisning» i norsk sammenheng).

Den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Lieberg, 1978) har blitt og blir fortsatt anbefalt i universitetspedagogisk sammenheng som et

redskap for å planlegge, analysere og forbedre undervisning. Modellen er illustrert som en diamant med 6 fasetter (faktorer) som henger tett sammen: læreforutsetninger, rammefaktorer, mål, innhold, læringsaktiviteter og vurdering. Endres én av disse faktorene vil også de andre på en eller annen måte ofte endres, og det å tilstrebe sammenheng mellom de ulike faktorene har blitt fremholdt som et ideal. Til tross for at denne norske modellen har vært brukt ved planlegging av undervisning på alle nivåer i det norske utdanningssystemet, er det nå en modell utviklet av den australske forskeren John Biggs som har fått best fotfeste i høyere utdanning.

«Constructive alignment» vektlegger betydningen av sammenheng mellom undervisningens innhold, hvordan man underviser og valg av vurderingsform (Biggs, 1996; Biggs & Tang, 2007, 2011). Slike sammenhenger blir ofte fremhevet som idealet for hvordan studieprogrammer eller emner designes i høyere utdanning, og ideene har fått stor innflytelse verden over (Bergh et al., 2020). Samtidig som det er allment akseptert at undervisning er en grunnleggende situert aktivitet, har prinsippene for «constructive alignment» blitt fremhevet som allmenne kriterier for god undervisning, både internasjonalt og på nasjonalt policynivå. I en europeisk kontekst kan dette eksemplifiseres med hvordan det ble anvendt i Bologna-prosessen, og også hvordan det er behandlet i «handbooks for academic teaching» og i universitets- og høyskolepedagogisk kompetanseutvikling (Bergh et al., 2020, s. 94). Den underliggende læringsteorien bak «constructive alignment» tar et konstruktivistisk utgangspunkt og betrakter læring som en aktiv prosess der kunnskap konstrueres av den lærende, eller sagt med andre ord – at mennesker skaper sin egen subjektive representasjon av virkeligheten gjennom sine handlinger. «Alignment», eller sammenheng, henspiller på idealet om å skape et læringsmiljø der læringsaktiviteter støtter opp under læringsutbyttebeskrivelsene på måter som er gjennomtenkt av akademikere i rollen som fageksperter. Videre skal eksamen være utformet på en måte som gjenspeiler læringsutbyttebeskrivelsene, og som gjør at studentene kan demonstrere det de har lært seg og øvet på (Biggs & Tang, 2011). Et undervisningsdesign som bygger på disse prinsippene, tilstreber høy grad av transparens og forutsigbarhet og skal sikre indre konsistens mellom læringsaktiviteter, forventet læringsutbytte og vurderingsform (Bergh et al., 2020). Her legges det størst vekt på *hva et undervisningsdesign får studentene til å gjøre*, og mindre på *hva lærerne sier*.

En dialogisk tilnærming til læring

De sosiokulturelle perspektivene på læring utgjør en paraply av teorier som har inspirert den universitetspedagogiske tenkningen, særlig i Norden. En av disse er en dialogisk basert tilnærming (Bakhtin, 1981; Linell, 2009).

En dialogisk tilnærming til læring har som grunnpremiss at læring og meningsskapning alltid foregår i møtet mellom stemmer og i interaksjon. «Den gode samtalen» oppstår med andre ord ikke av seg selv, men etableres gjennom de samtaledynamikkene som utvikler seg i en gitt kontekst. Mer konkret handler dette om hvordan deltakere responderer på hverandres utsagn, bruker kroppsspråk, utfordrer hverandre, gir emosjonell og relasjonell støtte, og hvordan utsagn følges opp og videreutvikles (Linell, 2009). En dialogisk tilnærming har hatt betydning både for hvordan universitetspedagogiske kurs har blitt organisert med vekt på gruppediskusjoner og kollegaveiledning, og for hvordan man har undervist om og diskutert hva som stimulerer læring blant studenter i høyere utdanning.

En aktivitet som ofte brukes innen universitetspedagogiske tiltak, er ulike former for kollegaveiledning der tilbakemelding på undervisningspraksis eller tekstutkast inngår. Tidligere forskning på tilbakemeldingspraksiser har i stor grad satt søkelyset på hvordan den som gir tilbakemelding, formulerer seg og presenterer sine synspunkter og råd (Ajjawi & Boud, 2018). Det er således bare den ene parten i handlingen som har blitt viet oppmerksomhet. utfordringer ved tilbakemeldinger i veiledningspar eller -grupper har i lys av dette blitt adressert som et leveringsproblem (Telio et al., 2016), ofte etterfulgt med råd om hvordan veilederen bør formulere seg for å gjøre tilbakemeldingen mest mulig «effektiv» (s. 934). Den ensidige fokuseringen på leveringen av tilbakemeldinger har imidlertid blitt sterkt kritisert de senere årene. Utbyttet av tilbakemelding fra kolleger handler først og fremst om hvordan den eller de som får den, tolker og tar imot det som sies. Mottakeren må kunne koble det som sies, til egne behov og tidligere forståelse for å kunne dra veksel på tilbakemeldinger (Telio et al., 2015). Både erfaring, «posisjon», emosjoner og kontekstuelle betingelser har betydning for hvordan kolleger gir hverandre tilbakemelding, hvordan den blir fortolket, og hvilke praktiske implikasjoner den kan få (Ajjawi & Boud, 2018).

Vi trenger en dypere forståelse av kontekstuelle og relasjonelle forhold når det gjelder hva som kommer ut av tilbakemeldingspraksiser, har det blitt hevdet (f.eks. Ajjawi & Boud, 2018; Esterhazy, 2018). Det har også blitt rettet kritikk mot den monologiske forståelsen av tilbakemelding som har

dominert forskningen (Steen-Utheim og Wittek, 2017), og man har argumentert for at en dialogisk forståelse er bedre egnet til å fange opp kompleksiteten ved tilbakemeldingspraksiser. I universitetspedagogiske kurs ser vi hvordan slike ideer har nedfelt seg blant annet i hvordan kollegiale veiledningsgrupper organiseres. Ved UiO bruker man for eksempel god tid i forbindelse med kursets oppstart til å la gruppene blir godt kjent med hverandre og at de får øvet seg på gangen i kollegaveiledningsopplegget. Gruppen jobber sammen gjennom hele kursperioden,¹ og i tillegg til å gi tilbakemelding til hverandre i rollen som undervisere, gir de også tilbakemelding på skriftlige notater som skal skrives innenfor kursets rammer.

«Communities of practice»

En annen komponent innenfor de sosiokulturelle tilnærmingene er hvordan læring alltid har elementer av at vi sosialiseres inn i et gitt fellesskap med sine etablerte handle- og tenkemåter. Wengers bok *Communities of Practice* kom ut i 1998 og ble en viktig inspirasjonskilde for mange universitetspedagoger. Wengers teori har også til hensikt å vise hvor avgjørende fellesskap, dialog og kontekst er for hva og hvordan man lærer. Fire premisser ligger ifølge Wenger til grunn for all læring. For det første er vi grunnleggende sosiale vesener, vi tenker og handler som del av det fellesskapet vi er i. Som nye på et universitet eller en høgskole sosialiseres lærere og studenter inn i de handle- og tenkemåtene som er etablert i det aktuelle miljøet. Det innebærer selvsagt ikke at nykommere bare aksepterer alt uten kritiske spørsmål og endringsforslag, men ifølge Wengers tilnærming vil mennesker (som sosiale vesener) primært tilpasse seg den kulturen man kommer til. For det andre er læring alltid knyttet til den mer spesifikke kompetansen som etterspørres i konkrete sammenhenger. I akademia ansettes man jo nettopp i kraft av sin spisskompetanse på et spesifikt felt, og det vil i de aller fleste tilfeller ligge forsknings-, undervisnings- og veiledningsoppgaver klare til nyansatte fordi man forventes å besitte akkurat denne kompetansen. For det tredje er læring definert av hvordan man inngår som aktiv deltaker i disse sammenhengene, og for det fjerde hevder Wenger at læring gjennom deltakelse (som beskrevet ovenfor) bidrar til å forme identitet. Aktivitet og deltakelse er altså helt sentrale prinsipper for læring og profesjonell identitetsdannelse i lys

1 Per i dag foregår kurset gjennom ett studieår.

av denne teoretiske innfallsvinkelen. Deltakeraktivitet er også et meget sentralt prinsipp i hvordan universitetspedagogiske kurs organiseres, for eksempel i kollegaveiledning, som tidligere omtalt, eller ved utstrakt bruk av gruppediskusjoner om caser eller egne praksiser.

Unversitetspedagogiske tilnærminger i politiske reformer

I løpet av de siste tiårene har det vært gjennomført en rekke reformer av høyere utdanning i Norge. Reformene har hatt flere ulike formål, og vi vil her trekke frem to reformer for å illustrere hvordan de universitetspedagogiske tilnærmingene synes å ha hatt betydning for intensjoner og, til dels, for praksis i sektoren. Vi vil først se på kvalitetsreformen som ble innført fra 2003 og deretter ta for oss innføring av Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk i 2011. Begge disse reformene har preget undervisning, læring og vurdering i norsk høyere utdanning i vesentlig grad, og vi mener det er rimelig å hevde at de fire ovennevnte tilnærmingene har hatt betydning for arbeidet med utforming og implementering av disse reformene på ulike vis. Det har for eksempel blitt fremhevet at en gjennom disse to reformene har søkt å bidra til å endre undervisningen i høyere utdanning til å bli mindre lærersentrert og mer studentsentrert (Solbrekke & Karseth, 2016).

Kvalitetsreformen

Kvalitetsreformen omfattet flere forskjellige aspekter ved høyere utdanning, som for eksempel gradsstruktur, finansieringsordninger og organisering av sektoren (St.meld. nr. 27, 2000–2001). I denne sammenheng vil vi kort se på hvordan denne reformen har vektlagt studentaktive undervisningsformer og evalueringsformer som fremmer læring.

Et viktig grunnlag for stortingsmeldingen var hovedrapporten til det såkalte Mjøs-utvalget (NOU 2000: 14), og i denne sammenheng spesielt med vekt på kapittel 7 «Kvalitet og effektivitet i læringsmiljøet». Utvalget hadde blant annet bestilt en serie utredninger fra universitetspedagogiske miljøer med vekt på temaer som ulike eksamensformer, lærernes pedagogiske kvalifikasjoner og studenters læring. En finner tydelige spor av disse utredningene og de nevnte teoretiske perspektivene i stortingsmeldingen og i gjennomføring av reformen.

I stortingsmeldingen vektlegges blant annet studentperspektivet når det understrekes at en bør ta hensyn til at studentene vil ha forventninger om medbestemmelse i valg av lærestoff, og at en tar hensyn til deres «ideer om hva de ønsker å lære» (s. 30). Videre blir det vist til at studier med høy grad av enveis forelesninger har høy strykprosent. Studentene bør med andre ord involveres mer, og den tradisjonelle «lærer- og innholdsorienteringen» bør revurderes. I tråd med dette anbefales bruk av mer dialogiske undervisningsformer som for eksempel seminarer, gruppearbeid og problembasert læring. Videre understreker departementet at studieatferd i stor grad styres av eksamen, og at tradisjonelle eksamensformer (sluttevaluering) ofte fremmer «kortsiktig pugg fremfor læring og forståelse» (s. 31). Økt bruk av mappevurdering og andre former for undervisningsvurdering med tilhørende tilbakemeldinger anbefales. Utviklingen av lærernes pedagogiske kompetanse vektlegges også som et viktig element ved studiekvalitet. Dette blir spesielt utdypet i Mjøs-utvalgets utredning (NOU 2000: 14) med vektlegging av at lærerne utvikler sin praksisteori i form av en «lærerportefølje». Samlet sett ser vi hvordan mer studentsentrerte undervisningsmetoder, alternative evalueringsformer og pedagogisk kompetanse vektlegges, samt en bedre sammenheng mellom undervisning og vurderingsformer. Vi kan her tydelig se spor av de teoretiske perspektivene nevnt foran, men vi vil være varsomme med å peke på direkte sammenhenger mellom teori og innholdet i en stortingsmelding der også forhold som demografi, politikk og økonomi har betydning.

I en evaluering av denne delen av kvalitetsreformen, fremkommer det at reformens intensjoner til en viss grad har fått gjennomslag i sektoren (Dysthe et al., 2006). Studentaktive undervisningsformer ble vektlagt mer etter reformen, primært i form av mer bruk av ulike skriveoppgaver med tilhørende tilbakemeldinger og en økning i undervisning i grupper og seminarer. Det vises også til økt bruk av formative vurderingsformer, primært mappevurdering, ved institusjonene. Samtidig fortsatte mange institusjoner med forelesninger og eksamen etter «gammelt format» i tillegg til de endringene som ble gjort, og en kan derfor spørre seg om i hvilken grad de universitetspedagogiske tilnærmingene reelt sett hadde gjennomslag når reformen ble implementert. Vår gjennomgang indikerer imidlertid at universitetspedagogikken hadde en viktig rolle i utforming av reformen. Perspektiver knyttet til mer studentsentrert undervisning og læring ble vektlagt, og en nærmere sammenheng mellom undervisning og vurdering

ble tydelig når formative vurderingsformer som mappevurdering med tilhørende tilbakemelding introduseres.

Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk (NKR)

NKR springer ut av Bologna-prosessen der formålet har vært å etablere et felles europeisk område for høyere utdanning (Furholt & Amundsen, 2023). Da kvalifikasjonsrammeverket ble innført i Norge i 2011, hadde det en rekke ulike formål, blant annet å lette godkjenning av kvalifikasjoner over landegrensene og å gjøre kvalifikasjonene mer forståelige for arbeidslivet og samfunnet generelt. Vi vil imidlertid her ta for oss det som blir omtalt som det grunnleggende elementet i rammeverket, nemlig at kvalifikasjoner blir beskrevet gjennom det intenderte læringsutbyttet for den enkelte student og ikke gjennom den såkalte innsatsfaktoren (f.eks. undervisning, arbeidsmåter) (Kunnskapsdepartementet, 2011). Kort sagt: Læringsutbytte skal beskrive hva studenten skal kunne etter endt studie, ikke innhold eller hva læreren bidrar med.

Da departementets forslag til rammeverk ble sendt ut på høring i 2007, kom det en rekke forbehold og til dels negative reaksjoner fra sektoren. En ekspertgruppe bestående av universitets- og høyskolepedagoger påpekte blant annet problemer med terminologien, hvordan læringsutbyttebeskrivelsene skulle utformes, og dessuten hvordan læringsutbytte skulle måles (Skodvin et al., 2012). Samtidig ble det også vist til at lærernes arbeid med rammeverket er en god mulighet til å vurdere sammenhengen mellom læringsmål, undervisning og vurderingsformer. Denne sammenhengens betydning ble også understreket i universitetspedagogenes veiledninger for dette arbeidet ved flere institusjoner. Slik sett blir NKR også et rammeverk for arbeid i tråd med teoretiske rammeverk som fremhever betydningen av å reflektere over sammenhengen mellom ulike komponenter i utdanningen. Betydningen av arbeidet med sammenheng i studiene er ikke eksplisitt i NKR, men når læringsutbyttebeskrivelser skal utformes, ligger det også til rette for å se nærmere på hvordan en vurderer om studentene utvikler kvalifikasjoner i tråd med disse beskrivelsene, og hvordan en kan organisere undervisningen for å komme dit. Dette har vært vektlagt i universitetspedagogenes veiledninger, og det har vært nærliggende å vise til de teoretiske byggsteinene presentert ovenfor som setter søkelys på didaktisk relasjonstenkning (Björdal & Lieberg, 1978) og «constructive alignment» (Biggs, 1996).

I en fersk evaluering av NKR viser et flertall av institusjonene til at NKR i stor grad brukes som et redskap for planlegging av undervisningen med henblikk på å skape sammenheng i studietilbudet. Forfatterne konkluderer med at prinsippene for «constructive alignment» har hatt «ein enorm innverknad på utdanningssektoren, og særlig høgare utdanning» (Furholt & Amundsen, 2023, s. 43). Institusjonenes vurdering er i hovedsak at NKR har en positiv betydning for arbeidet med sammenheng i studiene og økt oppmerksomhet mot studentenes læring, men rapporten viser også til at det er kritiske stemmer som peker på det instrumentelle aspektet ved læringsutbyttebeskrivelsene.

Samlet sett ser det ut til at de ideene vi har omtalt under overskriftene «Studenters perspektiver», og «Systemtenkning», har hatt betydning for arbeidet med både kvalitetsreformen og NKR. Vektlegging av student-sentrerte perspektiver på læring og undervisning og sosiokulturelle perspektiver på læring ser ut til å gjenspeiles spesielt i kvalitetsreformen, mens en økt oppmerksomhet på sammenheng i studiene er tydeligere i institusjonenes arbeid med NKR.

Eksempler fra universitetspedagogisk virksomhet

I første del av denne teksten presenterte vi flere teoretiske byggesteiner som vi mener har hatt vesentlig betydning for utviklingen av det universitetspedagogiske feltet i Norge. I artikkelens andre del har vi beskrevet hvordan forskjellige aspekter ved disse «byggesteinene» er synlige i noen av de siste tiårenes reformer i høyere utdanning. Ulike miljøer vektlegger ulike tilnærminger, og feltet utvikler seg hele tiden. Likevel vil vi hevde at de teoretiske komponentene som her er løftet frem, har vært de mest sentrale inspirasjonskildene til mye av det som har etablert seg som «typiske» måter å arbeide på i universitetspedagogiske kurs. Vi ønsker avslutningsvis å illustrere det med et par eksempler fra praksis i universitetspedagogisk virksomhet.

Kollegaveiledning

Ett eksempel på en praksis som gjenspeiler flere av de teoretiske byggesteinene vi har trukket frem i første del av teksten, er bruken av kollegiale veiledningsgrupper, med eller uten en universitetspedagog til stede i arbeidet.

Kollegaveiledning har blitt benyttet ved utdanningsinstitusjonene i mer enn 50 år (de Lange & Wittek, 2023). Svært mange kollegaveiledningstiltak i universitets- og høyskolesektoren nasjonalt og internasjonalt er lagt opp med et praktisk siktemål om å skape gode samtalearenaer om undervisning og veiledning (de Lange & Lauvås, 2018). Et vesentlig skille i tilnærmingene er om de orienterer seg mot formell kvalifisering eller fungerer som en uformell læringsarena. I det andre tilfellet brukes kollegaveiledning som et faglig støttetiltak.

Begrunnelsen for å sette folk i gang med kollegaveiledning har typisk vært å kvalifisere den enkelte lærer og stimulere til økt refleksjon og bevissthet om undervisning og veiledning. De siste årene har vi dessuten sett en økende tendens til å trekke inn kollegaveiledning som en del av et institusjonelt kvalitetsarbeid rettet mot undervisning og veiledning ved universiteter og høyskoler. Refleksjon og granskning av egen praksis knyttet opp mot teoretiske begrunnelser eller antakelser som man mer eller mindre bevisst blir inspirert av, har klare koblinger til det Handal og Lauvås (1982) refererte til som «lærernes praksisteori» (se ovenfor). Gjennom samtale med kolleger blir deltakerne i gruppen utfordret til å forklare hva man gjør i egen undervisning og veiledning, og i tillegg underbygge hvorfor man gjør som man gjør. Her kan vi også spore koblinger til det vi har kalt en dialogisk tilnærming til læring, en teoretisk retning som har synliggjort betydningen av at læring aldri skjer i et vakuum, men i en gitt sosial gruppering og i samhandling med gitte personer. En slik sosial gruppering utvikler sine egne fortolkninger av spilleregler og ressurser, og læring foregår både i gruppen og hos hver enkelt deltaker. Slik sett ser vi også spor av læring gjennom deltakelse, som er særlig fremtredende i den byggesteinen som vi har kalt «Communities of practice».

En ny empirisk studie om kollegaveiledning viser at kollegiale veiledningsgrupper har et stort potensial for å skape læring og utvikling for universitetslærere (de Lange og Wittek, 2023). De lærerne som deltok i et systematisk opplegg med kollegaveiledning over tid, rapporterte gjennomgående at tiltaket bidro til økt bevissthet om undervisning, studentenes læring og eget arbeidsmiljø. Disse resultatene understøttes av internasjonal forskning på feltet (Esterhazy et al., 2021). Studien viser også at opplevelsen av isolasjon og privatisering av undervisnings- og veiledningsoppgavene blir mindre når man inngår i en kollegaveiledningsgruppe, og at man opplever at slike tiltak bidrar til økt kollegialitet og samarbeid. «Noviser» uttrykker et større behov for kollegaveiledning enn mer erfarne lærere,

men det er interessant å registrere at også erfarne undervisere opplever tiltaket som nyttig og lærerikt. Samtidig ser vi at kollegaveiledning i seg selv innebærer et komplekst sosialt samspill, og at kollegiale samtaler bidrar til økt trygghet i rollen som underviser og veileder. Grupper kan selvsagt settes sammen både på tvers av fagfelt og innenfor samme fag. De positive effektene ser ut til å være noe ulike mellom disse alternativene. De fag-homogene gruppene fokuserer mer på formidlingen av det faglige innholdet, mens de tverrfaglige gruppene i større grad har fokus på pedagogiske aspekter. En annen hovedkonklusjon fra prosjektet er at det har stor betydning at kollegiale veiledningsgrupper behandles som tiltak med forankring i ledelsen, og at det settes av tilstrekkelige tidsressurser, for eksempel i form av arbeidsplyktkompensasjon for deltakerne.

Det finnes mange modeller for kollegiale mentorgrupper rundt om på institusjonene, men den mest vanlige er kanskje varianter av at gruppen har en førveiledning, deretter observerer hverandre i en undervisningsøkt og avslutter med en etterveiledning (Lauvås et al., 2016). Uansett er det slik at deltakerne trenger *tid*, både til å etablere en konstruktiv dynamikk innad i gruppen og til å lære seg modellen for kollegaveiledning. Både de sosiokulturelle teoriene og teorier om lærernes perspektiver gjenspeiles her.

Pedagogisk mappe og merittering av undervisere

Det har i lengre tid vært vanlig å bruke ulike former for refleksjonsnotater i kurs for lærere i høyere utdanning, og i det siste tiåret har det også blitt vanligere å videreutvikle arbeidet med slike notater slik at de kan inngå i en pedagogisk mappe («teaching portfolio»). Formålet med denne typen aktivitet kan variere noe. Ett formål som ofte er uttalt, er at lærerne utvikler sin «praksisteori» og således også sin undervisningspraksis gjennom dette arbeidet. Gjennom å dokumentere, reflektere over og evaluere, kan lærerne videreutvikle og forbedre sin undervisningspraksis (De Rijdt et al., 2006). Et annet formål er å kunne dokumentere sitt arbeid med undervisningskvalitet med henblikk på merittering (Sandvoll et al., 2018).

I stortingsmeldingen *Kultur for kvalitet* (Meld. St. 16, (2017) stilles det krav til at alle institusjoner for høyere utdanning i Norge skal ha et system for pedagogisk merittering av undervisere. Intensjonen med slike tiltak skal være å belønne og gi inspirasjon til lærere og fagmiljøer for systematisk arbeid med utvikling av undervisning. Ved mange institusjoner har utvikling og presentasjon av en pedagogisk mappe blitt en viktig komponent i

meritteringsordningen. Prosessen med å utvikle en pedagogisk mappe er sammensatt (Sandvik et al., 2018). For det første må forfatteren gjøre noen epistemologiske valg og sette ord på sin forståelse av læring og kunnskap, denne delen av en pedagogisk mappe kalles gjerne for «undervisningsfilosofi». I tillegg skal forfatteren redegjøre for egen undervisningspraksis, sin egen utvikling som underviser og hvordan praksis henger sammen med teoretisk kunnskap om undervisning og læring.

Ved UiT tok man utgangspunkt i det som allerede var etablert som kriterier for å innfri pedagogisk basiskompetanse, da man i 2014 utviklet følgende kriterier for meritert underviser (Sandvoll et al., 2018, s. 252):

- Underviseren har utviklet sitt arbeid kvalitativt over tid.
- Underviseren har en vitenskapelig tilnærming til undervisningsoppgavet, undervisning og læring.
- Underviseren er en engasjert og dyktig pedagogisk leder.

Den skriftlige dokumentasjonen skal gjøres åpen og tilgjengelig for kolleger, og det er den pedagogiske mappen sammen med en anbefaling fra instituttleder som utgjør søknaden om å bli meritert underviser.

Ved bruk av pedagogiske mapper som dokumentasjon av pedagogisk kompetanse legger man til rette for at undervisere må jobbe systematisk med egne undervisningserfaringer. Å reflektere over egen praksis innebærer delvis å artikulere taus kunnskap. Lærerne får anledning til å artikulere sine mer eller mindre bevisste perspektiver på undervisning og studenters læring. Når lærerne også blir bedt om å vurdere og kommentere egen praksis i lys av pedagogisk teori, kan arbeidet med den pedagogiske mappen være en viktig pådriver i profesjonell læring (Handal & Lauvås, 1982). Ved UiT har ordningen blitt positivt evaluert; det hevdes at det er både bevisstgjørende for den enkelte, og at det bidrar til å styrke en kollegial kvalitetskultur rundt undervisning (Sandvoll et al., 2018). I slike universitetspedagogiske praksiser ser vi særlig avtrykk av det vi ovenfor har omtalt som praksisteori, men også av den profesjonelle sosialiseringen man gjennomgår som deltaker i et kollegium ved et universitet eller en høyskole.

Avslutning

Rammer for universitetspedagogisk virksomhet i Norge har blitt ganske dramatisk endret de siste tiårene. Eksempler på omfattende reformer

er kvalitetsreformen og innføringen av Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk. I dette kapittelet har vi sett på noen teoretiske byggesteiner som vi mener har hatt særlig betydning for universitetspedagogikken siden 1970-tallet, og som fortsatt utgjør viktige inspirasjonskilder for universitetspedagogiske praksiser. Vi har presentert disse fem teoriinspirerte områdene under overskriftene: 1) lærerens perspektiver, 2) studenters perspektiver, 3) systemtenkning, 4) en dialogisk tilnærming til læring, og 5) «communities of practice». Til sammen utgjør disse en eklektisk frembrakt kunnskapsbase som har stått ganske stabilt innen universitetspedagogikken i flere tiår. Til tross for perioder med store strukturelle endringer ser denne kunnskapsbasen ut til å danne en ganske stødig grunn for hvordan vi planlegger og praktiserer kurs som skal lede til pedagogisk basiskompetanse for ansatte i universiteter og høyskoler. I hvilken grad disse sporene også gjør seg gjeldende i undervisningen ved universiteter og høyskoler, er et empirisk spørsmål der det er behov for mer forskning.

Forfatterpresentasjon

Helge I. Strømsø er professor ved Institutt for pedagogikk og LINK – Senter for læring og utdanning, Universitetet i Oslo. Strømsø har arbeidet ved Universitetet i Oslo siden 1995. Han har publisert arbeider nasjonalt og internasjonalt innen ulike universitetspedagogiske temaer, og spesielt med vekt på læringspsykologiske temaer knyttet til studenters leseforståelse, motivasjon og selvregulert læring.

Line Wittek er professor og undervisningsleder ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo. Hun har publisert arbeider med relevans for universitetspedagogikk siden 2007, som særlig omhandler tema som kollegialitet og kollegaveiledning, studentveiledning samt akademisk skriving som redskap for læring.

Referanser

- Ajjawi, R. & Boud, D. (2018). Examining the nature and effects of feedback-dialogue. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1106–1119. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1434128>
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M.M. Bakhtin*. University of Texas Press.
- Bergh, A., Solbrekke, T. S. & Wickstrøm, J. (2020). Deliberative communication, Stimulating collective learning? I T. S. Solbrekke & C. Surgue (Red.), *Leading higher education as and for public good* (s. 92–106). Routledge.

- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347–364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university: What the students does* (3. utg.). Society into Research in Higher Education.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the students does* (4. utg.). Society into Research in Higher Education.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. Aschehoug.
- Bråten, I. & Olaussen, B. S. (1999). *Strategisk læring: Teori og pedagogisk anvendelse*. Cappelen.
- Damşa, C. & de Lange, T. (2019). Student-centered learning environments in higher education. *Uniped*, 42(1), 9–26. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-01-02>
- de Lange, T. & Lauvås, P. (2018). Kollegaveiledning i høyere utdanning – en empirisk analyse av veiledningssamtaler. *Uniped* 41(3), s. 259–274.
- de Lange, T. & Wittek, L. (2023). Experiences from the PeTS project: What Lessons have We Learned, and How Should We Proceed?. In de Lange & L. Wittek. (Eds.) Faculty peer group mentoring in Higher education. Developing collegiality through organised supportive collaboration. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-37458-6_10. s. 177–197
- De Rijdt, C., Tiquet, E., Dochy, F. & Devolder, M. (2006). Teaching portfolios in higher education and their effects: An explorative study. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1084–1093. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.07.002>
- Dysthe, O., Raaheim, A., Lima, I. & Bygstad, A. (2006). *Evaluering av Kvalitetsreformen. Delrapport 7. Undervisnings- og vurderingsformer: Pedagogiske konsekvenser av Kvalitetsreformen*. NIFU STEP.
- Entwistle, N. J. & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. Croom Helm.
- Entwistle, N., Skinner, D., Entwistle, D. & Orr, S. (2000). Conceptions and beliefs about «Good teaching»: an integration of contrasting research areas. *Higher Education Research & Development*, 19, 5–26. <https://doi.org/10.1080/07294360050020444>
- Esterhazy, R., de Lange, T., Bastiansen, S. & Wittek, A. L. (2021). Moving beyond peer review of Teaching: A conceptual framework for collegial faculty development. *Review of Educational Research*. ISSN 0034-6543. 91(2), s. 237–271. <https://doi.org/10.3102/0034654321990721>
- Esterhazy, R. (2018). Productive feedback practice in higher education. Investigating social and epistemic relations in two undergraduate courses. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]
- Furholt, J. & Amundsen, G. Y. (2023). *Kvalifikasjoner på ramme alvor. Evaluering av Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring* (Rapport 4/23). NOKUT.
- Goodyear, P. (2015). Teaching as design. *Herdsa Review of Higher Education*, 2(2), 27–50. www.herdsa.org.au/publications/journals/herdsa-review-higher-education-vol-2
- Handal, G. & Lauvås, P. (1982). *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Cappelen.
- Handal, G. & Norborg, A. (1973). Systemtenkning i undervisningssammenheng. I G. Handal, L.-G. Holmström & O. B. Thomsen (Red.), *Universitetsundervisning*. Studentlitteratur.
- Hoidn, S. & Reusser, K. (2020). Foundations of student-centered learning and teaching. I S. Hoidn & M. Klemenčič (Red.), *The Routledge International Handbook of Student-Centered Learning and Teaching in Higher Education* (s. 17–45). Routledge.
- Kane, R., Sandretto, S. & Heath, C. (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, 72, 177–228. <https://doi.org/10.3102/00346543072002177>
- Kember, D. (1997). A reconceptualization of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255–275. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00028-X](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00028-X)
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet. https://www.nokut.no/siteassets/nkr/nasjonalt_kvalifikasjonsrammeverk_for_livslang_laring_nkr_nn.pdf

- Lauvås, P., Lycke, K. H. & Handal, G. (2016). *Kollegaveiledning med kritiske venner*. Cappelen Damm Akademisk.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind and world dialogically. Interactional and contextual theories of human sense-making*. Information Age Publishing Inc.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning: I – Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4–11. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>
- Marton, F. & Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning: II – Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46(2), 115–127. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02304.x>
- McKeachie, W. J. & Svinicki, M. D. (2014). *McKeachie's Teaching Tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers* (14. utg.). Wadsworth.
- NOU 2000: 14. (2000). *Frihet med ansvar: Om høgre utdanning og forskning i Norge*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/b27a1ef056e64f9d85e3a93460710ac4/no/pdfa/nou200020000014000dddpdfa.pdf>
- Pettersen, R. C. (2008). *Studenters læring. Om studenter og elevers læringsmønstre, læringsstilnæringer, læringsstrategier og læringsstiler*. Universitetsforlaget.
- Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. Doubleday & Co.
- Sandvoll, R., Winka, K. & Allern, M. (2018). Merittering som vitenskapelig tilnærming til undervisning. *Uniped*, 41(3), 246–258. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-03-06>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Skodvin, A., Handal, G., Lycke, K. H. & Solbrekke, T. D. (2012). Føylige eller ubøylige? Universitetspedagogers rolle i implementering av nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk. *Uniped*, 35(2), 18–31. <https://doi.org/10.18261/ISSN1893-8981-2012-02-02>
- Solbrekke, T. D. & Karseth, B. (2016). Kvalifikasjonsrammeverk og læringsutbytte. I H. I. Strømsø, K. H. Lycke & P. Lauvås (Red.), *Når læring er det viktigste* (s. 57–82). Cappelen Damm Akademisk.
- Steen-Utheim, A. T., & A. L. Wittek. 2017. Dialogic feedback and potentialities for student learning. *Learning, Culture and Social Interaction* 15. 18-30. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.06.002>
- St.meld. nr. 16, (2017). *Gjør din plikt – Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning*. Tilråding fra Kirke, utdannings og forskningsdepartementet.
- Telio, S. Regehr, G. & Ajjawi, R. 2016. Feedback and the educational alliance: examining credibility judgements and their consequences. *medical education* 50(9). 933-942. <https://doi.org/10.1111/medu.13063>
- Trigwell, K. & Prosser, M. (2004). Development and use of the approaches to teaching Inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409–424. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0007-9>
- Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education* 37, 57–70. <https://doi.org/10.1023/A:1003548313194>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice, learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.

KAPITTEL 4

Tidsskriftet Uniped i utvikling – en oversikt over kunnskapsfelt

Randi Elisabeth Hagen Høgskolen i Innlandet, Norge

Siw Huatorpet Høgskolen i Innlandet, Norge

Hans Erik Lefdal Norges miljø- og biovitenskapelige universitet, Norge

Yngve Nordkvælle Høgskolen i Innlandet, Norge

Abstract: This article investigates approximately 1,050 contributions to Uniped, the Norwegian journal for research into teaching and learning in higher education, published from its beginning in 1977 until 2022. The study offers insights into how the content of the journal has developed from being a community of practice among enthusiasts in alliance with a powerful membership organization for Norwegian universities. Its early communication is clearly rooted in an interest in sharing experiences and criticizing contemporary trends and problems. The drive to maturity implies that the journal gradually communicates research of some rigor and using the formal genres of a scientific journal. In general, they maintain a focus on improving practice, trying out new forms of teaching, assessing, and reaching out to include a growing number of students from a variety of backgrounds: adult and immigrant students. The formal academic turn implies that researchers make a strong impact on the field, but their focus is on their own practice as teachers in higher education. The article investigates four areas in particular: 1) The pedagogies of higher education, 2) Assessment and evaluation, 3) The use of ICT, and 4) The focus on an evolving concept of the student body, in more detail.

Keywords: higher education, assessment and evaluation, student perspectives, sociology of knowledge

Sitering: Hagen, R. E., Huatorpet, S., Lefdal, H. E. & Nordkvælle, Y. (2024). Tidsskriftet Uniped i utvikling – en oversikt over kunnskapsfelt. I D. Husebø, L. Ferguson, O. R. Stalheim, I. C. Eriksen, R. Isaksen, A. Mavroudi og P. Wallin (Red.), *Det universitets- og høgskolepedagogiske vitenskapsområdet i Norge – fremvekst, grunnlagstenkning og «state of the art»* (s. 75–98). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.225.ch4>

License: CC-BY 4.0

Introduksjon

I vårt materiale har vi samlet inn omkring 1050 bidrag til Uniped fra 1977 til 2022. På 1970-tallet ble en rekke tidsskrifter startet internasjonalt, og det eldste tidsskriftet for høyere utdanning ble startet i USA i 1926. I 2006 viste en optelling at det eksisterte 123 tidsskrifter om høyere utdanning globalt, hvorav 86 var engelskspråklige. 40 % av dem utgis i USA. I 2016 ble det i 86 engelskspråklige tidsskrifter publisert 40 000 sider (Tight, 2018), noe som ifølge Tight betinger at forskning på feltet i økende grad vil kreve en systematisk utvinning av viten. Denne artikkelen framstiller utviklingen av viten innen fire områder formidlet i Uniped og forsøker dermed å være en kunnskapsstatus på utvalgte områder. De fire områdene er valgt fordi de var frekvente kategorier i optellingene, og fordi de i stor grad gjenspeilte forfatterens interesseprofil. Utviklingen av den universitetspedagogiske virksomheten og måten den er blitt mottatt på i sektoren, er etter vår forståelse svært viktig for fagfeltets legitimitet. I vår rekkefølge trekker vi så fram vurdering som tema. Dette temaet dukker tidlig opp som mye diskutert og har vokst i betydning som en langsgående diskurs i feltet. Det neste er IKT i undervisning. Kanskje fordi den første redaktøren, Lars Skjold Wilhelmsen, var en teknisk ansatt, ble dette temaet hyppig besøkt, med temanummer og mye debatt helt fra begynnelsen. Det siste temaet vi tar opp, er artiklenes oppmerksomhet mot studentene, som ved tidsskriftets start var rundt 10 % av kohorten og nå nærmer seg 40 %. Mangfold, inkludering og studenters læringsmiljø er stadig viktige tema i vår tid. Aller først i artikkelen ønsker vi å vise hvordan Uniped og vår analyse av tidsskriftet kan falle inn i et større bilde av forskning på tidsskriftlitteratur.

Litteraturanalyse

Tight har kategorisert tidsskriftinnhold i tidsskrifter av vår type i 8 grupper (2011): kursdesign, studenterfaringer, akademisk arbeid, undervisning og læring, metode, kvalitet, systemer og politikk, institusjonell styring og ledelse. I en artikkel fra 2008 framstiller han tre grove grupper av studier: a) småskala evalueringsstudier, b) kritikk av politiske og andre trender, og c) forskningsbidrag fra personer som forsker på høyere utdanning (Tight, 2008). Dette er et eksempel på en konseptuell analyse av tidsskriftsinnhold, der man ser etter utvikling av begreper og tenkesett.

En annen tilgang er temaanalyser eller narrative analyser som for eksempel i Macfarlane (2022) med begrepet «øyer» av tema. Denne inndelingen støtter et poeng fra Tights (2004) artikkel: at det er vanskelig å identifisere en felles kjerne som dette fagområdet dreier seg rundt, eller det er «pre-paradigmatisk» i Stensakers utlegning (2018). Sivertsen (2018) viste at forfattere publisert på Uniped fra 2011–2016 kom fra fagbredden av kategoriene humaniora, realfag og teknologi, medisin og helsefag, øvrig samfunnsvitenskap og pedagogikk og utdanning.

Ett bud på å sondre innholdsorientering på henter vi fra Rune Slagstad (1998) som introduserte begrepet «kunnskapsregime» i norsk kulturliv, politikk og academia. Universitetshistoriker Fredrik W. Thue (2014) har videre skildret hvordan to dominante posisjoner for utforming av akademiske roller ved Universitetet i Oslo kom til å bli det vi tolker som rivaliserende kunnskapsregimer. Den ene var «forskingsamfunnet», som la vekt på at forskning var den viktigste aktiviteten for universitetslærere, og den andre var «lærdomskulturen», som la vekt på undervisning og studenters læring. I undersøkelsen vil vi se hvordan tidsskriftet kan sies å være knyttet til disse kunnskapsregimene.

Metode

Vi har arbeidet etter en narrativ og konseptuell tilgang til forskningsoversikt (Hansen & Rieper, 2010). Noen opptellinger av bidrag i henhold til sjanger, artikkellengde, litteratur og forfattertilhørighet viser tidsskriftets endrede karakter. Sortering i kategorier er gjort ut fra artikkeltittel og lest kronologisk. I gjennomlesingen er det gjort notater om innholdskarakter, intensjon og konklusjon for å ekstrahere en kunnskapsgevinst.

Utviklingstrekk i Uniped

Unipeds form og innhold har noen sentrale utviklingstrekk og vendepunkt som vi har festet oss ved.

Tre betydningsfulle vendepunkt

Vår undersøkelse viser på generelt nivå at tidsskriftet utvikles fra å være et medlemsblad for en interessegruppe koordinert i Universitetsrådet

«Kontakt- og informasjonsutvalget for universitetspedagogikk» (heretter KIUP) i 1977 til fagfellevurdert tidsskrift med ambisjoner om å lede et intellektuelt felt. Bidragenes karakter endrer seg fra personlige ytringer til klassiske surveyundersøkelser formidlet på IMRAD-struktur. Sjangerkjennetegn som abstract, nøkkelbegreper, litteraturlister og en stødig økning av omfang mot 6000 ord blir gradvis sterkere over årenes løp, og et vendepunkt blir tydelig i tiden opp mot da fagfellevurdering ble innført i 2004. Et annet betydelig vendepunkt var at med fusjonen som skapte Universitets- og høyskolerådet i 1999, utbres tidsskriftet mer tydelig til hele sektoren. Et tredje vendepunkt kom i 2011 da tidsskriftet gikk fra å være et papirtidsskrift distribuert til 9000 ansatte, til å bli et open access-tidsskrift.

Økt lengde på artiklene og endring i innhold

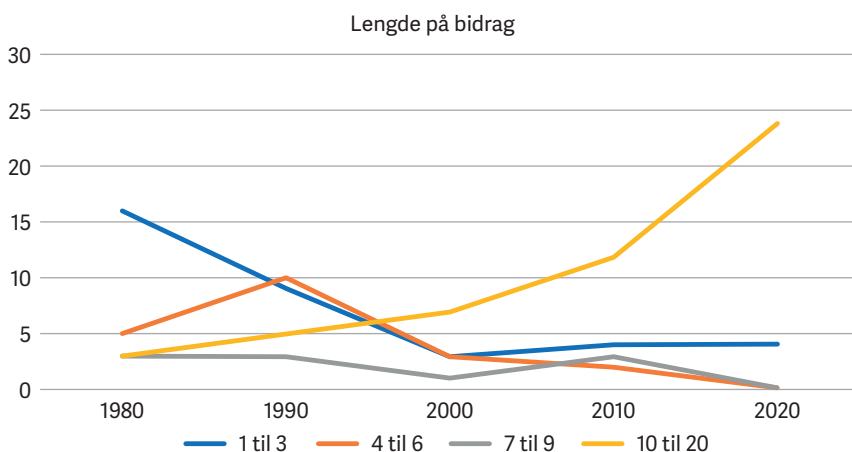
Fram til om lag 2000 ga tidsskriftet ut 3–4 hefter med omkring 130 sider per år. I 2010 var sidetallet steget til 200 og i 2020 til 350. Der 2020-årgangen er et konvensjonelt vitenskapelig tidsskrift, hadde både 1980- og 1990-årgangen et antall notiser, lærestedsmeldinger fra daglig drift og debattinnlegg.

I 1980-årgangen med 121 sider var det fire bidrag med 4–6 sider innhold, tre bidrag på 7–9 sider og to bidrag mellom 10 og 20 sider. De mellomlange gjør rede for enkelte forsøk med studieteknikk-kurs og korte studier av frafall ved læresteder eller er debattinnlegg. Noen få er forsynt med kilder og i overveiende grad engelskspråklige og svenske. To av dem er policyorienterte, fem bidrag gjør rede for svar på spørreskjema, tre er korte casebeskrivelser og de øvrige debattinnlegg. Det samme mønster tegnes i 1990-utgaven. Lange bidrag er steget til fem og med artikkeloppsett. Her finner vi redegjørelser for empiriske undersøkelser og casebeskrivelser. De kortere bidragene er igjen lærestedsrapporter, eksempler på kurs som er gjennomført, og forsøk av gruppedynamiske karakter, nye organiseringsformer og så videre. 2000-årgangen med 130 sider har seks lange artikler med konvensjonelt oppsett. I 2010 var sidetallet steget til 213 og med få innslag av såkalte magasinbidrag og bokmeldinger. Igjen finnes det policyanalyser og essayer om generelle utviklingstendenser, men nå er det en overvekt av empirisk funderte caser av mindre intervensjoner og eksperimenter. I 2020-årgangen ble det gitt ut 355 sider, og nå er nesten samtlige bidrag skrevet med et empirisk utgangspunkt: små intervensjoner

og tiltak evalueres med fokusgrupper, individuell intervjuer, enqueter og noen surveyer.

Endringen av lengden på artiklene i perioden 1980–2020, med vurdering av bidragene i ti års intervall, illustreres slik:

Tabell 1. Lengde på bidrag til Uniped i ti års intervaller



I tidsskriftets første fase hadde tidsskriftet en nokså klar profil som en formidler av erfaringer og i mindre grad som formidler av forskningsdata og teori. Bidragene med eksplisitt empirisk bakgrunn var få og tuftet på spørreskjema eller enqueter. Dette tyder på at «lærdomskulturen» var dominerende i tidsskriftets bidrag i tidlig fase. Med redaktørskiftet i 1993 blir det færre bidrag fra forsøk og eksperimenter foretatt «på gulvet», og større preg av akademisk debatt, innslag av intervjuer og internasjonale bidrag. Årgangen fra 2000 preges i større grad av artikler med lengde over 10 sider. Gradvis overtar bidragene fra representanter for forskersamfunnet, og med forskningsartikkelen som dominant sjanger etter at tidsskriftet tar til å fagfellevurdere artikler i 2004. Et annet trekk er forekomsten av flerforfatterskap. I perioden 1981–1985 finner vi 11 forekomster. Mellom 2011 og 2015 er det 75 samforfatterskap og 66 eneforfattere på bidragene, unntatt lederartikler og bokmeldinger. På dette planet synes det som om «forskersamfunnets» normer og ytringsformer overtar scenen.

Artiklene var tematisk sterkt knyttet til forbedring av praksis. Dårlig praksis kritiseres, og forslag om bedre alternativ presenteres. Bidragsyterne står hovedsakelig i en praksis som lærere i høyere utdanning og beskriver

både sitt utgangspunkt, videre utvikling og tentative resultater. Noen få bidrag fra ansatte ved NIFU og andre statlige organ er representert med forskning «utenfra» på forhold i høyere utdanning. Slik sett er nesten alle bidrag fra profesjonsutøvere som gransker sitt eget virke, og kan sies å falle inn i det som internasjonalt kalles «scholarship of teaching and learning» (Allern, 2011). Metodisk er de fleste fundert rundt tiltak og endringer samt resultater og ettertanke over erfaringer. I årgangene 1980, 1990, 2000, 2010 og 2020 dominerer beskrivelsene av caser med tiltak som overveiende falt heldig ut. I en kontekst av aksjonsforskning eller aksjonslæring er slike effekter nettopp hensikten, mens mer konservative forskningstilnæringer vil stille spørsmål ved generaliserbarhet og etterprøvbarehet.

Framvekst av kunnskapsområder

I et tilfeldig uttrekk av 10 hefter mellom 2005 og 2011 fant vi at Uniped var referert til i kun 7 tilfeller av 1014 mulige. I 2022-årgangen finner vi 25 referanser av 834 mulige. Av 24 artikler hadde seks artikler unnlatt å referere til Uniped. Dette kan indikere at forfattere i økende grad oppfatter tidsskriftet som et faglig orienteringspunkt. Av i alt 565 bidragsytere (unntatt lederartikler og bokmeldinger) i årgangene 2011–2020 er 93 av bidragene skrevet av ansatte henhørende til universitets- og høyskolepedagogiske enheter.¹ Dette indikerer at interessen for å publisere i tidsskriftet tjener mange hensikter.

Kunnskapsområdet Universitets- og høyskolepedagogikk

Universitetspedagogikken startet ved UiO med at Avdeling for opplysningsvirksomhet inviterte kursholdere som Gunnar Handal for å stimulere kolleger til å bli bedre i sin formidling (Nordkvelle 2008). Ulleland-utvalget ved UiO foreslo en utstrakt formalisering av universitetspedagogikken i 1971 gjennom å etablere et senter som skulle ha en stab på 17 personer (hvorav 3 kontordamer!) parallelt med hva svenske og danske universiteter hadde fått til.

Praksisteori-begrepet ble bærende for alle kursene som ble etablert i de første ti årene ved de 11 lærestedene som var medlemmer av Universitetsrådet (Hofseth, 1991). Kursene fikk stor søkning av frivillige deltakere. Den grunnleggende ideen for kursene var at deltakerne allerede

hadde erfaringer som lærere i høyere utdanning, og at en eventuell endring av deres undervisningspraksis måtte ta utgangspunkt i å erkjenne den praktiske erfaringen som både hadde satt seg som vane, og dermed blitt tatt for gitt, og åpne for nye erfaringer gjennom å lære av kolleger, av kursledere og litteratur (Lauvås & Handal, 1978). I 1979 skrev tidsskriftets ledende organ, KIUP, en felles uttalelse som kan sies å være den første rammeplanen for hvordan det universitetspedagogiske programmet på grunnleggende nivå bør utformes. I kortformat uttrykkes det at

1. Deltakelsen bør være fra alle fagområder på universitetet.
2. Innholdet bør være problemorientert, og ledelse og deltakere bør i fellesskap finne fram til problemer som er essensielle i universitetsundervisningen, som så drøftes i fora der ledelsen er mer veileder og prosessleder. De skal lede arbeidet på en eksemplarisk måte slik at deltakerne får gode impulser for å endre sin undervisning.
3. Seminaret bør være slik at deltakerne får tid til å fordype seg, prøve ut ideer og utvikle seg selv.
4. En tidsplan foreslår at 3–5 dager bør brukes sammenhengende, gjerne på et kurssted der deltakerne kan bli bedre kjent, for å utforme kursprogrammet i fellesskap, før neste fase med ukentlige samlinger i grupper som arbeider fram egne valgte problemstillinger – over et helt semester. Kurset bør så samle deltakerne igjen på et kurssted for framføring og vurdering av prosjektene.

Videre gir artikkelen en didaktisk oversikt over formål og mål, innhold, arbeidsformer, studentforutsetninger og vurderingsformer. Avsnittet om vurdering står fram som et lærestykke om vurderingens hensikt, framovermelding, tilbakemelding, prosessvurdering og sluttvurdering, sammenhengen mellom arbeidsformer, vurderinger og relevansen studiet har for studentens framtidige liv – alt formulert som spørsmål for deltakere til å undre seg over, og de står seg godt den dag i dag. Ett eksempel: «Er det mulig å ordne produktvurderingen slik at dens tilbakevirkning på studiet blir gunstig, og hva er i tilfellet kjennetegnene på en slik ordning?» (KIUP, 1979, s. 14). Dette er fortsatt et levende håp.

Universitetspedagogikk skal være sterkt deltakerorientert, man skal lære gjennom å gjøre og reflektere, arbeide i grupper og observere og veilede hverandre. Teoretisk input vil komme når det er adekvat, etterspurt og kan opplyse. Den didaktiske modellen (Handal, 1984) er tegnet opp som

et sterkt underliggende motiv, og vurderingsformenes grunnleggende innflytelse er klart markert lenge før begreper som «constructive alignment» ble introdusert.

Obligatorisk eller frivillig deltakelse?

I mange bidrag fra de første ti årene ble tanken fremmet om at det var viktig å ekspandere kursene til å gjelde alle. Ved UiO tok det 10 år fra 1973 å få gjort kurset obligatorisk for nytilsatte. Ved NTH var de første kursene startet i 1964, og i 1982 ble de obligatoriske for alle nytilsatte (Sjøtrø, 1985). Universitetsrådet (UR) anbefalte i 1988 de 11 lærestedene (universiteter og vitenskapelige høyskoler) som var tilsluttet rådet, å stille «krav om pedagogisk kompetanse basert på både opplæring og erfaring ved ansettelse i vitenskapelige stillinger» (Lycke & Handal, 2018).

Motstanden mot obligatorisk deltakelse har blitt ytret jevnt og trutt. Helge Thune hevdet at det var et angrep på individualitet og en drøm om undervisningstekokratens idealtilstand (1981). Manger (1989) viste at ansatte mente universitetspedagogikk burde være et tilbud. Den samme tanken finner vi igjen i en kritisk artikkel fra Storstad og Smeplass (2022). Deres konklusjon er at kurset ikke bør være felles for alle fordi en stor gruppe av deltakerne opplever kurset som irrelevant og misbruk av tid. En nokså likelydende kritikk kom fra Litleskare, Sigurjonsson, Nilsen og Vedøy (2023).

I øvrige bidrag om kursenes beskaffenhet og nytte er det nesten utelukkende positive vurderinger å lese. I en studie utført i 2005 fant Lycke og Handal at «... kursene endret både pedagogisk tenkning og undervisningspraksis, men endringen var størst for deltakernes tenkning» (Lycke & Handal, 2005, sitert fra Lycke & Handal, 2018, s. 197). Sandvoll, Dørum og Solberg (2017) og Øhra og Tholin (2018) bekrefter at deltakerne opplever å ha nådd læringsutbyttene kursene stilte som ønskverdige som resultat av eksponeringen i kurset.

Likevel er det en sterk undertekst om at universitetsbyråkrati, konservatisme hos fakulteter og enkeltpersoner og i noen grad frykt for å påføre en akademisk tvang, er lite konstruktive medspillere. Tidsskriftet rapporterer jevnlig om hvordan implementering av obligatorisk deltakelse på kurs og overholdelse av anbefalinger fra UR om å legge stor vekt på pedagogiske kvalifikasjoner ved tilsetning, skrider saktere enn ønskelig framover.

Kunnskapsfeltet Vurdering

Tidligere ble begrepene vurdering og evaluering brukt om hverandre. I dag brukes vurdering om alle former for prøving av studentene, mens evaluering handler om systemevaluering (Raaheim, 2019). I gjennomgangen av vurderingsfeltet inkluderte vi bidrag som inneholdt ordene: vurdering, evaluering, eksamen, læringsutbytte, sensur, sensorveiledning, plagiat, veiledning og tilbakemelding/feedback. Sentrale forfatternavn som Raaheim, Handal, Lauvås og Gynnild ble også ettergått.

Den første artikkelen om vurdering kom i 1983 og baserer seg på et utviklingsprosjekt ved grunnfag i psykologi ved Universitetet i Bergen. Her ses det på sammenhengen mellom eksamensresultater og studentenes deltakelse i undervisning i form av frivillige «tutor-grupper» og prøveeksamener. Konklusjonen er at det er en sammenheng mellom studentenes aktivitet og eksamen. De som deltar mest, gjør det best, og de som deltar minst, trekker seg i større grad fra eksamen eller gjør det dårligere. Forfatterne har også et utdanningspolitisk argument for undersøkelsen: «Ein slik konklusjon synes å teikna eit nokså greitt og oversiktleg samfunnsøkonomisk og faglig/ akademisk bilete. Satsar ein – økonomisk og fagleg – på undervisning, leverer studentane klar ‘valuta for pengane’ (og innsatsen)» (Raaheim & Manger, 1983, s. 25).

Det som tidlig trer fram, er kritikk av tradisjonelle individuelle skriftlige eksamener som fremmer pugg framfor kritisk tenkning og dannelse, og er lite overførbart til yrkeslivet (Rystad, 1993). Kalleberg påpekte i et intervju (Skagen, 1998) at studentene gjenspeiler institusjonenes og systemets realiteter, som nettopp vektlegger eksamen. Ytreberg (2002) viser til studiekvalitetsutvalgets innstilling i 1990 som satte studiekvalitet på dagsordenen, kvalitetsreformens gjentatte bruk av begrepet og at eksamen har blitt en del av diskusjonen om kvalitet. Hans konklusjon er at eksamen ikke fungerer som et system for kvalitetssikring og utvikling. Kvaales bidrag fra nummer 3 i 2000 gir en fundamental eksamenskritikk i lys av postmoderne teori (Kvale, 2000).

Mappevurdering er det nye fenomenet som trer fram ifra årtusensskiftet, og Taasen, Toverud Jensen, Havnes og Lauvås' artikkel (2000) beskriver implementeringen av mappevurdering og konkluderer med at studenter og lærere er fornøyde, men at uklarheter kan skape frustrasjoner. Dysthe (2002) hevder at mappevurdering ble innført på grunn av et endret lærings- og kunnskapssyn i et samfunn som i økende grad legger vekt på kritisk

dialog, refleksjon, livslang læring og globalisering. Hun leser kvalitetsreformen som forankret i et sosiokulturelt perspektiv og et nytt læringsparadigme (Dysthe, 2002).

Wittek (2002) hevder at mappevurdering bidrar til nye rammer, men at det i seg selv ikke nødvendigvis fører til bedre læring. Det er mappens innhold, det vil si hva det spørres etter, og hvilke prosesser som settes i gang, som er avgjørende. Slik sett kan mappevurdering være et bidrag som kan fremme studentenes læring, men det vil ikke nødvendigvis passe innenfor alle studier. I samme utgave problematiserer Ytreberg (2002) også mappevurdering og mener at det sannsynligvis ikke vil heve kvaliteten. De mange bidragene om mappevurdering konkluderer hovedsakelig positivt. En kvantitativ studie av Kristiansen, Nätt og Heide (2013) viser at 80 % av studentene bedrer sine karakterer med mappevurdering, og særlig de som har et lavt karaktersnitt i andre eksamensformer. De hevder at skriveprosess og tilbakemeldinger underveis kan forklare forbedringen.

Sensur, sensurveiledning og plagiat i forbindelse med eksamen blir tatt opp i bidrag på tidlig 1990-tall. Knudsen (1992a) tester ut og diskuterer to ulike sensoreringsmodeller i matematikk, i neste utgave kommer kommentarer fra Nissen (1992), som igjen svares opp av forfatteren i utgave 3 (Knudsen, 1992b). Temaet var uenighet knyttet til rettferdig beregning av karakterer og om studenter skal rangeres ut fra sine besvarelser. I første utgave i 2000 finner vi to artikler som er sterkt kritiske til eksamen. Den ene foreslår en bevegelse fra vurdering som kontroll til læring, i tillegg til andre måter å bruke ekstern sensor på (Raaheim, 2000). Havnes og Lauvås (2000) argumenterer også for andre måter å bruke ekstern sensor på til å kvalitetssikre eksamen.

Senere bidrag handler i stor grad om å sikre reliabilitet i arbeidet med å sette karakterer. Gynnild er en sentral bidragsyter her, og hans første bidrag er fra 2001, der han peker på at høy strykpresent ved enkelte studier både kan være et sykdomstegn og et sunnhetstegn. Videre hevder han at karakterer i seg selv sier lite om studentenes kompetanse, og at det er store variasjoner ved klagesensur. Han etterlyser felles retningslinjer for karaktersetting (Gynnild, 2001). Selv om Norsk studentorganisasjon ønsket ordningen med blind klagesensur, stiller Gynnild spørsmål ved om dette har blitt mer rettferdig, og konkluderer med at dette ikke har gagnet studentene (Gynnild, 2019). Fra og med høsten 2018 ble det obligatorisk med skriftlige sensorveiledninger til alle former for eksamen. Selv om NOKUTs rapporter fra de første forsøkene omtaler gode sensorveiledninger som en

suksessfaktor (Meld St. 16 (2016–2017)), viser det seg at problemet langt fra er løst. Dette kommer fram i det siste bidraget til Gynnild. Denne studien viste at sensorveiledningen ikke bidro til mer rettferdig vurdering. Sensorene brukte dem på ulike måter, og enkelte brukte kriterier som ikke hadde forankring i oppgaveteksten. Det samtlige sensorer var opptatt av, var kollegialt samarbeid for å ivareta rettferdig og pålitelig sensur (Gynnild, 2022).

Det første spesifikke bidraget om tilbakemelding/feedback og veiledning kom i Løkensgard Hoel (1995) og bygde på hennes erfaringer fra å ha veiledet hovedfagsoppgaver og doktorgradsavhandlinger. Hun fokuserer på selve skriveprosessen, men understreker at denne henger sammen med blant annet temaet for oppgaven, og ikke minst samspillet mellom student og veileder, og hun peker her på at denne relasjonen også har en psykoemosjonell side. Et annet bidrag av interesse er Liz McDowell (1998) som ser på feedback i vurderingsprosessen som et verktøy for å fremme læring. Hun konkluderer blant annet med at studentene må læres opp i hvordan de kan bruke tilbakemeldinger. Dette er fortsatt relevant, og Studiebarometeret viser at tilbakemeldinger er det studentene over tid har vært minst fornøyd med (Hauge og Øygarden, 2024).

Kunnskapsområdet IKT i høyere utdanning

Artikler i Uniped fra 1977 og fram til i dag gir oss innsikt i hvordan teknologi har påvirket undervisning i høyere utdanning.

Uniped tok tidlig opp drøftinger om fjernundervisning ved bruk av teknologiske løsninger. I perioden rundt 1980 var lokal-tv, radiosendinger, kassetinnspillinger og videoopptak sentrale hjelpemidler for å levere fjernundervisning. Verktøyene gjorde det mulig for studenter i avsidesliggende områder å motta kvalitetsundervisning uten å være på stedet. Med den tidens teknologi var man imidlertid ikke i stand til å etablere god nok kontakt mellom undervisere og studenter. I Unipeds utgaver i 1980 og 1981 ble inspirasjon hentet fra Universitetet i Uppsala (Willén, 1980), australske universiteter (Wilhelmsen, 1981) og Open University (Brown, 1981).

Den digitale teknologiens inntog ble først omtalt i 1984 i en spesialutgave, Uniped 84/1, som ble svært etterspurt. Utgivelsen kom i en tidsperiode preget av en rivende teknologisk utvikling, hvor datamaskiner gradvis ble en del av utdanningslandskapet. Bidragene kom fra universitetene i Bergen, Tromsø, Oslo og Trondheim, samt fra Universitetet i Minnesota.

Utgaven kastet lys over flere aktuelle debatter, fra betydningen av å forberede lærere for en digital framtid og ankomsten av første generasjon «databarn» (Jervell, 1984) til nødvendigheten av nasjonal samordning når teknologi skulle innføres i utdanningene. Mulighetene ved såkalt datamaskinstøttet undervisning ble undersøkt, et frampek mot den store forandringen studenter og undervisere ville oppleve de neste tiårene. Bjorvand (1984) argumenterte for at undervisere måtte forstå potensialet i teknologien, og ikke være likegyldige til innflytelsen den hadde på didaktikk og fagmetodikk.

I 1984 rettet spesialutgaven Uniped 84/3 også søkelyset mot videoens betydning i høyere utdanning. Redaktøren betraktet videoens reise fra en popularitetstopp på 1960-tallet til en tilbakegang på grunn av mangel på ressurser (Wilhelmsen, 1984). Flere artikler tok for seg videoens anvendelser i diverse utdanningsammenhenger, fra veterinærmedisin (Gustavsen & Lyngset, 1984) til veiledningsprogrammer for lærere (Alexandersen, et al., 1984). Videoopptak ga mulighet for et tilpasset læringsmiljø der studenter kunne lære i egen takt. Én artikkel trakk fram videoens kapasitet til å skape refleksjon og diskusjon hos medisinstudenter (Andersen, 1984). Wilhelmsen (1984) diskuterte pedagogiske rammefaktorer og ulike bruksmåter for video. Han hevdet at video kunne stimulere til kreativ og divergent tenkning, men at det med slik enveis kommunikasjon var utfordrende å sikre at studentene var aktive i læresituasjonen. Flere av Wilhelmsens poeng har holdt seg relevante gjennom årene.

Nordbotten (1986) antydte at nordmenn ville omfavne IT i hverdagen innen år 2000. Dette var en hypotese som skulle vise seg å stemme. Internett medførte en nærmest revolusjonær endring da det ble kommersialisert i 1995. I årene fra 1995 til 2000 er det likevel påfallende få artikler i Uniped om IKT. Selv etter at internett hadde gjort sitt inntog, ble oppmerksomheten i Uniped ofte rettet mot andre teknologier, som bildetelefon for muntlige eksamener (Børve et al., 1996) og multimedieprogramvare for språkopplæring (Sanne, 1997).

I perioden 2000 til 2010 reflekterte Unipeds bidrag over hvordan den raskt voksende informasjonsteknologien påvirket utdanning. Selv om bidragene var få, dekket de et bredt spekter. Mulighetene knyttet til IKT-støttet samarbeidslæring og fjernundervisning ble belyst. Nettbaserte rollespill ble introdusert som en innovativ metode for sosionomstudenters trening på kommunikasjonsferdigheter (Oterholm, 2003). Fokus ble også rettet mot den visstnok transformative kraften datateknologi innebar

for realfagsundervisning ved Universitetet i Oslo (Foldnes et al., 2005). Videokonferanser ble framhevet som et effektivt alternativ til tradisjonell studentutveksling i et europeisk rehabiliteringsprosjekt. Men også utfordringer ble trukket fram. Studenters passivitet i nettkonferanser ble problematisert (Strømsø, 2002). Emosjonelle aspekter og den manglende sosiale kontakten i e-læring ble utforsket (Bentzen, 2004). Undervisere hadde også erfaring med at teknologi måtte fungere feilfritt, hvis ikke ble studentene raskt demotiverte (Oterholm, 2003). Over denne tiårsperioden ble det tydelig at selv om teknologien åpnet for nye pedagogiske muligheter, medførte det også utfordringer som for eksempel teknologiske barrierer.

Fra 2010 til 2020 belyser flere artikler utforskning av teknologiens rolle i høyere utdanning. Responsteknologi kunne styrke studenters læring, være nyttig i større grupper (Strømsø, 2014) og gi støtte til den klassiske forelesningen (Egelandsdal, 2020). Handelshøgskolen ved Universitetet i Tromsø introduserte interaktive regnearkoppgaver, støttet av en nyskapende algoritme som ga personlig tilbakemelding til hver student. Speilvendte klasserom, eller «flipped classrooms», ble også satt under lupen, og resultater viste at denne metoden bidro til betydelige forbedringer i studentenes tilfredshet og akademiske resultater (Krumsvik et al., 2019). Diskusjonen strakte seg også til feltbasert undervisning, spesielt med tanke på integrasjonen av digitale hjelpemidler som geografisk informasjonsteknologi (Midtaune et al., 2018). Innenfor sykepleierutdanningen ble simuleringer trukket fram som en verdifull teknikk for å rekonstruere kliniske scenarioer (Bratås et al., 2018), mens det også ble fokusert på teknologiens potensial til å berike læringsopplevelsen i doktorgradskurs. Mot slutten av tiåret økte interessen for nettbaserte kurs, med et spesielt fokus på studentengasjement og betydningen av samarbeidslæring.

En rekke artikler i 2022 belyste pedagogers og studenters erfaringer med den plutselige overgangen til full nettundervisning etter at pandemien slo til. En av disse artiklene undersøkte fenomenet «Zoom fatigue» (Vee et al., 2022), som ble særlig framtrædende under pandemien. Forskningen viste at digital undervisning kunne være utmattende og stressende for studenter, hovedsakelig på grunn av tekniske problemer og sosial distansering. En annen artikkel utforsket studenters erfaringer med digital undervisning under covid-19, med fokus på tid og synlighet (Bern et al., 2021). Noen studenter opplevde en naturlig overgang til det digitale, mens andre slet med å tilpasse seg. Spesielt var urolighet rundt spillereglene i det digitale læringsmiljøet og valget om å ha kameraet på eller av sentrale utfordringer.

Underviserne rapporterte om utfordringer som «svarte skjjermer» og mangel på respons fra studentene, noe som førte til demotivasjon og tretthet hos underviserne (Breiby et al., 2022). Selv om undervisningen teknisk sett fungerte og oppmøtet var godt, følte også mange undervisere at kvaliteten på undervisningen sank i det digitale formatet.

I en del av Unipeds artikler preges argumentasjonen av en tydelig teknologioptimisme, noe som reflekterer en bredere trend der teknologi anses som en katalysator for pedagogisk innovasjon. Responsteknologi, som «klikkere», framstilles ikke bare som et verktøy, men også som en metode for å revitalisere tradisjonelle forelesninger. Omvendte klasserom, simuleringer i sykepleierutdanningen, nettbaserte rollespill og interaktiv video er alle eksempler på teknologiens potensial i undervisning. Mange av artiklene handler om små, vellykkede prosjekter og reflekterer en tro på teknologiens potensial til å berike pedagogiske metoder og forbedre undervisningen. Prosjektenes overføringsverdi kan i mange tilfeller diskuteres, spesielt i årene før fagfelleevaluering, men også i de senere år.

Kunnskapsområdet Studentene

Hvem våre studenter er, går igjen som tema i tidsskriftet, enten som hovedtema eller implisitt. Vi har registrert 60 artikler med titler der student/kandidat benyttes for å omtale studenten på en eller annen måte.

I høstsemesteret 1980 var tallet på registrerte studenter 40 640 (Vangsnes & Larsen, 1981). I 2022 var det økt til 318 105 (SSB, 2022). Studentveksten har hatt en betydelig påvirkning på UH-sektoren, især vektleggingen av undervisning, ulike læringsaktiviteter og vurdering. Arild Tjeldvoll hevdet at når en stor andel av kohorten søker høyere utdanning, motiverer det til økt satsing på universitetspedagogikk. Elitestudenten erstattes av gjennomsnittsstudenter som krever differensiering og tilpasning, og lærere som evner å møte denne endringen (Tjeldvoll, 2007).

Veksten i studentantall var svært kraftig på begynnelsen av 1990-tallet og skapte undring over hvordan undervisningen måtte reorienteres. Ranveig O. Myhr (1995) formulerer problemet slik:

De er umodne, ennå ikke ferdige, og universitetet er kanskje laget for de ferdige, i betydningen de voksne [...] Ved at Universitetet blir betraktet som et sted for de voksne, de voksne er definert som det de yngste studentene ikke er, er de yngste studentene ganske enkelt kommet til feil sted (Myhr, 1995, s. 41).

Myhr skisserer en perspektivforandring der studenter ses i et nytt lys: «De unge studentene blir da betraktet som de modige (frigjorte), oppdaterte (følsomme for tidsånden) og nyskapende. Slik sett blir de betraktet som Universitetets muligheter og håp». Det å forstå hvem studentene er, og/eller å få studentene til å forstå hva høyere utdanning krever, er et sentralt tema. Studentene befinner seg i to ulike systemer: studiesystemet og det sosiale systemet. Studiesystemet handler om studieplaner og formelle regler, mens det sosiale domineres av studentenes studiemiljø. Med det menes de formelle og uformelle relasjonene som eksisterer mellom studenter i studietiden (Listhaug, 1980). Listhaug refererte til Walle og Karlsen (1965, s. 23–79) som poengterte at ved NTH er «studentmiljøet en buffer mot de 'umulige' krav som skolen stiller. Studentmiljøet tilbyr både en hjelp og en solidaritet mellom studentene, og det tilbyr en rekreasjon fra arbeidspress og daglig strev» (Listhaug, 1980, s. 17). Denne tematikken utdypes av Bøe (2009), der studentene på den ene siden strever med å oppfylle samfunnets forventninger om å være effektive og lydige, samtidig som de skal utfolde seg som unge mennesker med følelser, konflikter, tvil og tro. Dermed har vi fått en endring fra at utdanning er mer plikt enn et privilegium. Utdanning er dermed noe studentene i større grad gjennomfører, som de lever ut livet mer mangfoldig enn før, samtidig er det å velge en utdanning «... med andre ord en komponent av de unges selvrealiseringsprosjekt» (Bungum et al., 2012).

Kjønn som kategori tas opp i Åsnes' artikkel «Studiet ved NTH er kjønnsbestemt» (1980) der det poengteres at «... 90 % av studentene ved NTH [er] gutter. I arbeidslivet er mannsdominansen enda større. Mennene utgjør 99 % av de yrkesaktive sivilingeniørene». Når det gjelder likestilling i høyere utdanning, kommer Vambheim med følgende hypotese: «Det allmenndannende og akademiske utdanningssystemet er ikke maskulint. Det er androgynt, og som sådan representerer det en motkultur som er i ferd med å bli mainstream i det norske samfunn.» (Vambheim, 2001, s. 30).

Internasjonale studenters studiesituasjon tas opp i Digernes' artikkel (1979) «Utenlandske studenter ved norske universiteter: byrde eller utfordring». Han analyserer økningen i utenlandske studenter og deres utfordringer med studieprogresjonen, og finner nedslående resultater. Arntzen og Eriksens artikkel (2019) viser at temaet fortsatt er meget aktuelt.

Etter- og videreutdanningsstudentene og hvordan disse studentene blir forstått, møtt og tilrettelagt for med en stadig økende vektlegging på fleksibilitet, og bruk av teknologi (IKT) i et livslangt læringsperspektiv

(Arbo, 2022; Norland, 1997), er gjennomgående tema i artikler i tidsskriftet (Aamodt, 1986; Grepperud, 2005). Artiklene har utvidet forståelsen av hvem studentene er, og hva som bør tilrettelegges for de ulike studentgruppene – både på campus, fleksibelt, digitalt og internasjonalt, for å få til bedre undervisning og læring i studietilbudene.

Raaheim og Raaheim (1982) reiste tidlig spørsmålet om universitetenes realkompetansesstudenter. Realkompetansesstudentene omtales også av Rønning (2008) der hun viser til deres genuine faglig interesse og «task value», som er forankret i relevans tilknyttet arbeidsliv og mening, det vil si egenutvikling for å «komme et skritt videre». Hun skriver om realkompetansesstudentene at «de ikke nødvendigvis studerer mot alle odds, de bringer derimot noen odds med seg som letter studiesituasjonen».

I 2020 stilles det spørsmål ved fagansattes erfaring med å undervise studenter med funksjonsnedsettelse (Svendby, 2020). Funnene tyder på at fagansatte gir mangelfull tilrettelegging fordi de har for lite kunnskap om mangfold, tilrettelegging og inkluderende undervisning.

Diskusjon

Om vi holder tak i Macfarlanes begrep om øyer, står de øyene vi har fokusert på, midt i en strøm som kan kalles a) *ønsket om forbedring av universitetspedagogikk*. Det dreier seg om b) bedre vurderingsformer med vekt på læring, c) bedre læremidler som kan nå flere studenter, og d) bedre inkludering av en økende og forskjelligartet studentbefolkning.

Om universitetspedagogikken i første del av vår analyse kan vi si at når det gjelder ønsket om forbedret UH-pedagogisk praksis, har akademias platetektonikk skjøvet denne øya ut i et farvann der gamle og godt merkede skjær fortsatt preger draftet. Universitets- og høyskolepedagogikken har nå rettet virksomheten sin like mye inn mot studenter og læring som mot lærere og undervisning, slik vi ser i analysen av delen vi kaller «Studentene». Vi ser en økt vektlegging av det å lage gode læringsmiljø, fordi vi vet at a) mange av studentene forlater studiene de fire første semestrene (Raaheim, 1999) med tapt mestringsfølelse og interessen for studiet, b) digitaliseringen har en sterk tendens til å redusere det relasjonelle læringsmiljøet, og flere studenter bruker energi på bekymring over konkurransekultur og manglende sosial tilhørighet istedenfor på læring (Mørken et al., 2015), og c) å studere er mye mer enn bare å «lese» fordi gjennom faglig sosiale nettverk, faglige dialoger, samarbeid i grupper,

forskerteam m.m., utvikles den akademisk dannelse gjennom det å studere aktivt (Edvardsen, 1988).

Når det gjelder vurderingsfeltet i Uniped, vårt andre fokusområde, ser vi at det i stor grad er motivert av to perspektiver, der det ene handler om å ivareta studentenes interesser ved å fremme rettferdighet, men også forutsigbarhet. Det andre perspektivet handler om politiske motiver, som for eksempel vektlegging av formativ vurdering og arbeidslivrelevans. Dette kan handle om kvalitetssikring av studiene, men det kan også ses i sammenheng med effektivisering og tanker fra New Public Management. Etter mange og kritiske innlegg for modernisering av eksamen, vurdering og tilbakemelding uttrykker innleggene en sterk reformiver, men gir begrenset sektoroversikt. Et konfliktområde er hvorvidt detaljerte læringsutbyttebeskrivelser og sensorveiledninger bidrar til bedre vurdering.

Når det gjelder IKT i høyere utdanning, som er vårt tredje fokusområde, er det utvilsomt behov for en kritisk og reflektert tilnærming til teknologi i utdanning. Engasjementet for å lage bedre læremidler og formidlingspraksis til en større gruppe av studenter ble tidlig knyttet til bruk av IKT som medierende instrument. Artikkelforfattere har hatt en balansert tilnærming til teknologi i undervisning. De har ikke bare fokusert på teknologiens fordeler, men har også uttrykt forsiktighet, pekt på utfordringer og gitt innsikt i de mindre vellykkede sidene ved prosjektene sine. De har belyst bekymringer som de sosiale utfordringene ved nettundervisning, potensialet for overforbruk av multimedia og effekter samt tekniske hindringer som kan påvirke læringsopplevelsen. Med de konstante teknologiske endringene og de varierte erfaringene som forfatterne har delt i Uniped, blir det klart at det er et presserende behov for en kritisk og reflektert tilnærming til teknologi i utdanning. Denne balansen ble tydelig gjennom innlegg etter pandemien, der noen skyggesider fikk fokus. De teknologiske innovasjonene har vært mange og sprangvise, men artiklene viser konsistens i vilje til å bruke dem til beste for studenter både på og utenfor campus. Den teknologiske utviklingen blir ofte omtalt som å gi enorme muligheter også pedagogisk, jf. innføring i bruk av læringsanalyse i kvalitetsarbeidet slik utredningen *Læring, hvor ble det av deg i alt mylderet?* viser (NOU 2023: 19). Arbeidet med å gjøre eksamen, sensur og vurdering underveis bedre kan stå ved en korsvei. Kunstig intelligens (KI) utfordrer nå utdanningssektoren på plagiering og fusk, og faren er stor for at vi ender der vi startet: skriftlige skoleeksamener. På den annen side loves det enorme muligheter for å revolusjonere eksamen med KI (Svendsen, 2023). Vi håper og tror at

det vil komme mange artikler i nær framtid rundt ulik pedagogisk bruk av KI, da dette er et ekstremt betydningsfullt verktøy.

Uniped startet sin virksomhet i en tid da færre enn 10 % av kohorten søkte seg til høyere utdanning, som vårt fjerde fokusområde handler om. Siden da har forståelsen av hvem studentene er, blitt nyansert i takt med økt antall studenter og studentgrupper. Oppmerksomheten mot det store mangfold som søker utdanning i dag er reflektert i Unipeds utvikling. Forståelse for studentenes livssituasjon, hvem studentene er som mangfoldig gruppe og deres ideer om karriere og framtid er mer helhetlig ivaretatt i høyrere utdanning i dag enn tidligere. Kvalitetsreformen fra 2000-tallet og fram til i dag legger til grunn en økt studieinnsats gjennom en jevnere innsats gjennom studieåret (Aamodt, 2007). Mer studentaktive læringsformer og flere underveisevalueringer, økt akademisk skriving og tettere oppfølging av studentene framheves som sentrale tiltak. Men nye og studentaktive læringsformer passer kanskje ikke for alle og er heller ikke like velegnet i alle fag. Det er også stemmer som framhever behov for bedre balanse i kravet om tilrettelegging og de faglige kravene universitetslærerne må forvalte i arbeidet (Nyre, 2012). Ser vi på hvem studenten er framover, ser vi i 2023 at det vil bli færre utenlandske studenter i Norge etter de siste års lovendringer og ny lov i 2014.¹ Egenbetaling for statsborgere fra land utenfor EØS og Sveits. Videre ser vi at årskullene i Norge er fallende, noe som ytterligere vil redusere antall studenter. Uansett vil mangfoldet av studenter bestå og utvides, for eksempel med nye studentgrupper i livslang læring og gjennom økt innvandring på grunn av krig og klimakrise.

I rivaliseringen mellom kunnskapsregimer tyder mange ting på at «forskingsamfunnet» har satt «lærdomskulturen» i skyggen, slik Bjørke og Braut (2009) mer enn antyder. Dette finner vi igjen i internasjonal forskning også. Larry Cubans analyse av «How scholars trumped teachers» (1999) ved Stanford University viser hvordan grunnforskning skjøv interessen for undervisning og veiledning til side i byggingen av dette prestisjeuniversitetet. De svenske forskerne Geschwind og Brostrøm (2015) viser tilsvarende utvikling i Sverige. I Norge vises dette blant annet ved at antallet førstelektorer knapt øker etter at Stjernøutvalget (NOU 2008: 3) la opp til sammenslåinger og universitetsambisjoner for landets høyskoler, mens antall doktorgrader, førsteamanuenser og professorer fortsetter en jevn

1 <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2024-03-08-9>

stigning. I det store antallet casebeskrivelser og -analyser finner vi likevel at det er svært mange praktikere som forsker på egen virksomhet. I Allerns (2011) framstilling av «scholarship of teaching and learning» kan vi se at lærdomskulturens praktikere ytrer seg gjennom å være forskende på sin undervisningsvirksomhet, og at tidsskriftet i stor grad er blitt et skriftsted for forskende profesjonsutøvere. Det betyr at representanter for «lærdomskulturen» er blitt mer aktive i å publisere, og at «forskerfellesskapet» fortsatt forsker for studenters læring. Internasjonalt er det ytret bekymring for at dette skaper forskning som blir *for* lokal og lite generativ (Canning & Massika, 2022; Tight, 2018). Likevel er det stemmer som hevder at forskning på høyere utdanning generelt bør få større utbredelse i Norge, og at flere bør komme til orde i Uniped (Danielsen, 2023). Der Uniped startet med fire utgivelser per år og om lag 120 sider, startet også det britiske søsterorganet *Studies in Higher Education* med samme beskjedne omfang året før, i 1976. Dette tidsskriftet gir i dag ut 12 numre per år med til sammen 1965 sider i 2023-årgangen. Skal Uniped utvikles som tidsskrift og favne bredere, må antakelig antall utgivelser og sidetall utvides betydelig om vi skal holde tritt.

Konklusjon

Ferden fra å være et medlemsblad for en engere krets av entusiaster som kjemper for fagområdets etablering til å bli en publiseringsarena for en vid krets av akademikere med primære forskningsinteresser over et vidt felt, er lang. Vår analyse av fire kunnskapsfelt viser en stabil tilgang til voksende viten på kjerneområder som vurdering, bruk av IKT og studenters egenskaper og behov. Det er få bidrag som gir oversikt over feltet og heller ikke mange som kan sies å danne konsistente diskurser, kanskje med unntak av den vedvarende oppmerksomhet rundt eksamen og vurderingsproblematikk. Det er mange som har bidratt til feltet, noe som kan være en like stor styrke som det er en svakhet. Så lenge tidsskriftet var knyttet til Universitetsrådet, var preget av erfaringsutveksling sterkt, men knyttet til praktiske interesser. Fra 2000 endrer tidsskriftet karakter til å bli et organ for bidrag fra FoU-arbeid. Den trenden vi ser til at nye bidrag viser til tidligere bidrag, kan bety at man er på vei til å danne en kjerne av vitenskapelige forestillinger som kan føre til en konsistent og teoretisk fundert kjerne, om ikke normalvitenskap eller disiplin i Kuhns forstand. Det viser seg også ved at en økende skare av personer som arbeider i det

universitets- og høskolepedagogiske feltet, i større grad publiserer i tidskriftet. Om vi sammenholder med Tights innholdskategorier ser vi at småskala casebeskrivelser fortsatt er et sterkt innslag, mens kritiske innlegg om konsepter og teorier er færre. Bidrag fra feltets egne fagfolk er økende og gir en tydeligere avtegnning av et akademisk fagfelt.

Forfatterpresentasjon

Randi Elisabeth Hagen er førstelektorkandidat og seniorrådgiver i høskolepedagogikk ved Høgskolen i Innlandet. Hun har bakgrunn som lektor og systemutvikler, og har undervist i IKT og læring siden 1996. Hun mottok Universellprisen for høyere utdanning i 2019, og er i dag en ressurs for flere sektorer innenfor temaene universell utforming av IKT.

Siw Huatorpet er førstelektor ved Høgskolen i Innlandet. Hun har jobbet med pedagogikkfaget i lærerutdanning siden 1999. Fra 2019 ble hun ansatt i Seksjon for universitet- og høskolepedagogikk og har blant annet hatt ansvar for å utvikle ressurser innenfor vurdering og tilbakenelding. Hun er også involvert i akademisk skriving og er opptatt av hvordan emosjonell kompetanse kan styrke skriveprosesser og tilbakemeldingskompetanse.

Hans Erik Lefdal har en cand.polit.-grad i pedagogikk og er amanuensis og instituttleder ved Institutt for lærerutdanning og utdanningsvitenskap ved Norges miljø- og biovitenskapelige universitet (NMBU). Han har lang fartstid i å lede lærerutdanningene og utdanningsvitenskap ved NMBU. Lefdal har bidratt i flere utvalg, redaksjoner og programråd i UH-sektoren, og var leder av redaksjonskomiten for tidskriftet Uniped fra 2006 til 2017. Lefdal underviser i lærerutdanningene PPU og Lektorutdanning i realfag og UH-pedagogikk. Lefdal driver praksisnær FOU innen lærerutdanning og UH-pedagogikk.

Yngve Nordkvelle er professor i pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet, og har vært redaktør for Uniped mellom 2007 og 2014. Han har vært leder for UH-pedagogikk ved høskolen, og vært ansvarlig for førstelektorprogrammet siden 2010. Han har forsket på hvordan UH-pedagogisk skoling blir oppfattet og hvilke egenskaper deltakere utvikler gjennom den.

Referanser

- Allern, M. (2011). Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) i Norge: Pedagogiske mapper som bidrag til pedagogisk diskurs. *Uniped*, 34(3), 20–29. <https://doi.org/10.18261/ISSN1893-8981-2011-03-02>
- Alexandersen, J., Grepperud, G., Røthe, J. & Vestgøte, B. (1984). Video i veiledningsutdanning. Didaktiske synspunkter og erfaringer fra et 70-timers kurs for veiledere. *Uniped*, 7(3), 3–6.
- Andersen, T. (1984). Bruk av video i undervisningen til medisinerstudentene i Tromsø. *Uniped*, 7(3), 7–8.
- Arbo, P. (2022). Livslang læring – fra slagord til reform. *Uniped*, 45(2), 82–92.
- Arntzen, R. & Eriksen, O. (2019). Kulturell kapital og akademisk integrering. Studenter med innvanderbakgrunn forteller om sine erfaringer med norsk utdanning. *Uniped*, 42(4), 400–414.
- Bentzen, V. (2004). E-læringen og dens emosjonelle side – Hvordan bygge bro over de sosiale mangler? *Uniped*, 26(3), 24–31.
- Bern, L. T., Lorentzen, N. Ö. & Nordanger, M. (2021). Fortellinger om tid og synlighet: en studie av studenters deltakelse i digital undervisning under covid-19-pandemien. *Uniped*, 44(4), 248–261. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2021-04-04>
- Bjorvand, E. (1984). Datastøttet læring i humaniora. *Uniped*, 7(1), 8–11.
- Bjørke, G. & Braut, G. S. (2009). To karrierevegar – jamstilte, men ulike. *Uniped*, 32(4), 40–50.
- Bratås, O., Albrigtsen, T. O., Eriksson, U. & Grønning, K. (2018). Effekt av simulering for tilegnelse av kunnskap i sykepleierutdanningen – en RCT-studie. *Uniped*, 41(4), 469–483. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-04-08>
- Breiby, M. A., Hauge, Å. L., Holen, S. & Stølan, T. (2022). «Studentene liker meg mindre på digitale forelesninger» – undervisernes opplevelse med undervisning i digitale læringsmiljø for store studentkull under covid-19-pandemien. *Uniped*, 45(4), 250–263. <https://doi.org/10.18261/uniped.45.4.2>
- Brown, D. (1981). The use of Radio and Television at The Open University. *Uniped*, 4(2), 44–48.
- Bungum, B., Hauge, H. & Rødseth, S. (2012). Fysikkstudenten fra studiestart til mastergrad. Motivasjon, verdier og prioriteringer. *Uniped*, 35(3), 3–15. <https://doi.org/10.3402/uniped.v35i3.19886>
- Bøe, L. (2009). Studentar: I statens vald eller i et livsmangfold? *Uniped*, 32(3), 55–67.
- Børve, K. J., Røeggen, I. & Sierka, M. A. (1996). Forsøk med bruk av bildetelefon ved muntleg eksamen i kjemi. *Uniped*, 18(1), 34–42.
- Canning, J. & Masika, R. (2022). The scholarship of teaching and learning (SoTL): the thorn in the flesh of educational research. *Studies in Higher Education*, 47(6), 1084–1096. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1836485>
- Cuban, L. (1999). *How scholars trumped teachers: Change without reform in university curriculum, teaching, and research, 1890–1990*. Teachers College Press.
- Danielsen, Ådne. (2023). En gjennomgang av elleve årganger med forskning på høyere utdanning i Uniped og tanker om tidsskriftets vei videre. *Uniped (Lillehammer)*, 46(4), 300–313. <https://doi.org/10.18261/uniped.46.4.8>
- Digernes, O. (1979). Utenlandske studenter ved norske universiteter: byrde eller utfordring? Universitetet i Bergen som eksempel. *Uniped*, 2(3), 20–27.
- Dysthe, O. (2002). «Mapper» som lærings- og vurderingsreiskap. *Uniped*, 24(2), 5–17.
- Edvardsen, E. (1988). «Å lese» versus «å studere». *Uniped*, 11(3), 21–28.
- Egelandsdal, K. (2020). Universitetsforelesningen og responsteknologi. *Uniped*, 43(2), 117–133. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2020-02-04>
- Foldnes, N., Mørken, K. & Vistnes, A. I. (2005). En ny verden: Datamaskinen, beregninger og realfagsundervisning. *Uniped*, 27(3), 36–43.

- Geschwind, L. & Broström, A. (2015). Managing the teaching-research nexus: ideals and practice in research-oriented universities. *Higher Education Research and Development*, 34(1), 60–73. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934332>
- Grepperud, G. (2005). Hverdagsliv og studieliv – hvilke forhold spiller inn på frafall hos voksne fleksible studenter? *Uniped*, 27(3), 15–21.
- Gustavsen, U. E. & Lyngset, O. (1984). Bruk av video i veterinærmedisin, *Uniped*, 7(3), 9–10.
- Gynnild, V. (2001). Faglig forfall i høyere utdanning. *Uniped*, 24(2), 32–34.
- Gynnild, V. (2019). «Blind» klagesensur ved Universitetet i Oslo. *Uniped*, 42(4), 340–354. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-04-02>
- Gynnild, V. (2022). «Jeg tror jeg brukte den som taus kunnskap, om du skjønner meg»: En studie av sensorveiledning på bachelornivå. *Uniped*, 45(1), 39–52. <https://doi.org/10.18261/uniped.45.1.5>
- Handal, G. (1984). Hva er fagdidaktikk? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 68(2) 59–63.
- Hansen, H. F. & Rieper, O. (2010). Evidensbevægelsens institutionalisering og arbeidsformer. *Dansk Biblioteksforskning*, 6(2/3), 7–16.
- Hauge, M. S. og Øygarden, K. F. (2024). Studiebarometeret 2023 – Hovedtendenser. Rapport nr. 4, 2024. NOKUT
- Havnes, A. & Lauvås, P. (2000). Kvalitetssikring av eksamen. *Uniped*, 23(1), 15–26.
- Hoel, T. L. (1995). Ti punkt om rettleiing i oppgaveskriving. *Uniped*, 18(2), 32–38.
- Hofseth, A. (1991). Grunnkurs i universitetspedagogikk. Sammenfatning av tilstandsrapporter fra lærestedene. *Uniped*, 13(2), 3–8.
- Jervell, H. R. (1984). Databarnas møte med universitetet. *Uniped*, 7(1), 4–7.
- KIUP. (1979). Permanent grunnseminar i universitetspedagogikk. *Uniped*, 3(1), 6–15.
- Knudsen, J. H. (1992a). Sensoreringsmodeller for matematikkoppgaver. *Uniped*, 15(1), 28–44.
- Knudsen, J. H. (1992b). Innlegg: Sensoreringsmodeller – nok en gang. *Uniped*, 15(3), 28–29.
- Kristiansen, M., Nätt, T. H. & Heide, C. F. (2013). Kvantitativ undersøkelse av mulige sammenhenger mellom vurderingsformer og karakterer i høyere utdanning. *Uniped*, 36(2), 62–80.
- Krumsvik, R. J., Jones, L. Ø., Leer-Salvesen, K., Høydal, K. L. & Røkenes, F. M. (2019). Face-to-face and remote teaching in a doctoral education course: Using flipped classroom, formative assessment and remote teaching to increase the teaching quality of a literature review course. *Uniped*, 42(2), 194–214. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-02-07>
- Kvale, S. (2000). Eksamen som konstruksjon av kunnskap. *Uniped*, 22(3), 6–22.
- Lauvås, P. & Handal, G. (1978). Nødvendige og tilstrekkelige betingelser for pedagogisk trening av universitetslærerne. *Uniped*, 2(1), 10–20.
- Litleskare, S., Sigurjonsson, T., Nilsen, D. A. & Vedøy, I. B. (2023). Én form passer ikke alle – høgskoleansattes motiver for og erfaring med kurs i høgskolepedagogikk. *Uniped*, 46(2), 72–85. <https://doi.org/10.18261/uniped.46.2.2>
- Listhaug, O. (1980). Hvem bryr seg? Har den enkelte lærer noe ansvar? Studentrolle, studentmiljø og studiesystem. *Uniped*, 3(2), 13–18.
- Lycke, K. H. & Handal, G. (2018). Kurs i universitetspedagogikk. *Uniped*, 41(3), 189–205. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-03-02>
- Macfarlane, B. (2022). A voyage around the ideological islands of higher education research, *Higher Education Research & Development*, 41(1), 107–115. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.2002275>
- Manger, T. (1989). Påskjønning, pedagogisk opplæring og undervisningsevaluering ved universitetet. *Uniped*, 12(3), 3–13.
- McDowell, L. (1998). Communication in the assessment of student learning: message received? *Uniped*, 21(3), 5–22.
- Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/ae30e4b7d3241d5bd89db69fe38f7ba/no/pdfs/stm201620170016000dddpdfs.pdf>

- Midtaune, K., Cyvin, J. B., Panek, J. & Rød, J. K. (2018). Feltpasert undervisning. Kan digital teknologi og innsikt i studenters foretrukne læringsmetoder gjøre feltpasert undervisning bedre? *Uniped*, 41(4), s. 452–468.
- Myhr, R. O. (1995). Universitetets unge studenter. *Uniped*, 17(3), 37–49.
- Mørken, K., Sølva, H. & Villanger, I. D. (2015). Hvordan skaper vi gode betingelser for læring? *Uniped*, 38(4), 264–273.
- Nissen, Ø. (1992). Sensoreringsmodeller for matematikkoppgaver. *Uniped*, 15(2), 45–47.
- Nordkvelle, Y. (2008). Erindringer om universitetspedagogikkens fortid og samtid. *Uniped*, 31(4), 70–78.
- Nordbotten, S. (1986). Hvilke krav stiller år 2000 til undervisning i informasjonsteknologi. *Uniped*, 9(1), 25–37.
- Norland, E. (1997). Livslang læring – mot år 2000. Spesialpedagogikk som eksempel. *Uniped*, 19(3), 18–30.
- NOU 2008: 3. (2008). *Sett under ett: Ny struktur i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2008-3/id497182/>
- NOU 2023: 19. (2023). *Læring, hvor ble det av deg i alt mylderet?* Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2023-19/id2982722/>
- Nyre, L. (2012). Læraren veit best. *Uniped*, 35(3), 102–108.
- Oterholm, I. (2003). Rollespill på nettet som kommunikasjonsoppgave på sosionomutdanningen? *Uniped*, 26(3), 34–40.
- Rystad, J. (1993). Alt glemt på grunn av ubrukelig eksamensform. *Uniped*, 16(2–3), 29–50.
- Rønning, W. M. (2008). Mestring mot alle odds? Realkompetansestudenters studiestrategier på den akademiske læringsarenaen. *Uniped*, 31(3), 46–64.
- Raaheim, A. (1999). Med fokus på studenten. Tar vi godt nok vare på de nye studentene? *Uniped*, 22(3), 29–39.
- Raaheim, A. (2000). Om eksamen og alternativ bruk av ekstern sensor. *Uniped*, 23(1), 6–14.
- Raaheim, A. (2019). *Eksamensrevolusjonen: Råd og tips om eksamen og alternative vurderingsformer* (2. utg.). Gyldendal.
- Raaheim, K. & Manger T. (1983). Hvordan går det til eksamen? *Uniped*, 6(1), 18–26.
- Raaheim, A. & Raaheim, K. (1982). Hvem egner seg til å studere? *Uniped*, 5(3–4), 36–37.
- Sandvoll, R., Dørum, K. & Solberg, M. (2017). Vitenskapelig ansattes refleksjoner om utvikling av egen undervisning. *Uniped*, 40(4), 284–298. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2017-04-02>
- Sanne, S. M. (1997). Multimedia i språkstudier. *Uniped*, 19(2), 32–44.
- Sivertsen, G. (2018). Studier av høyere utdanning i Norge. *Uniped*, 41(3), 217–228. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-03-04>
- Sjøtrø, J. (1985). Kurs i universitetspedagogikk ved universiteter og vitenskapelige høyskoler. En oversikt. *Uniped*, 9(2), 39–43.
- Skagen, K. (1998). Intervju med Ragnvald Kalleberg. *Uniped*, 21(1), 4–23.
- Slagstad, R. (1998). *De nasjonale strateger*. Pax.
- SSB. (2022). Studenter i universitets- og høyskoleutdanning. <https://www.ssb.no/utdanning/hoyere-utdanning/statistikk/studenter-i-universitets-og-hogskoleutdanning>
- Stensaker, B. (2018). Universitets- og høyskolepedagogikk i lys av historiske og internasjonale utviklingstrekk. *Uniped*, 41(3), 206–216. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-03-03>
- Storstad, O. & Smeplass, E. (2022). Opplevelser av kurs i obligatorisk universitetspedagogikk. *Uniped*, 45(3), 195–206. <https://doi.org/10.18261/uniped.45.3.4>
- Strømsø, H. I. (2002). IKT-støttet samarbeidslæring i høyere utdanning: teknologitvang eller nye læringstilganger? *Uniped*, 24(1), 41–51.
- Strømsø, H. I. (2014). «Klikkere» i forelesningen: Bidrar det til læring eller er det bare morsomt? *Uniped*, 37(2), 20–32. <https://doi.org/10.3402/uniped.v37.22465>
- Svendby, R. (2020). Fagansattes erfaringer med å undervise studenter med funksjonsnedsettelser: underviserrollen potensial for å øke tilgangen til høyere utdanning. *Uniped*, 43(3), 223–234.

- Svendsen, N. V. (2023, 3. februar). «Oppblomstring av forstokka argument». Samla fullt hus til samtale om ChatGPT. *Khrono*. <https://www.khrono.no/oppblomstring-av-forstokka-argument-samla-fullt-hus-til-samtale-om-chatgpt/756928>
- Thue, F. W. (2014). Universitetslærerne. I R. Slagstad & J. Messel (Red.), *Profesjonshistorier* (s. 666–699). Pax.
- Thune, H. I. (1981). Noen kritiske tanker om undervisning og pedagogisk skoling. *Uniped*, 5(3), 3–12.
- Tight, M. (2004). Research into higher education: an a-theoretical community of practice? *Higher Education Research & Development*, 23(4), 395–411. <https://doi.org/10.1080/0729436042000276431>
- Tight, M. (2008). What's the point of it all? Researching and writing higher education. *Uniped*, 31(4), 61–69.
- Tight, M. (2011). Eleven years of Studies in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 36(1), 1–6. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.553395>
- Tight, M. (2018). Higher education journals: their characteristics and contribution. *Higher Education Research & Development*, 37(3), 607–619. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15](https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1389858Tjeldvoll, A. (2007). Universitetspedagogisk paradigmeskifte? Uniped, 30(1), 36–43.</p>
<p>Taasen, I., Jensen, K. T., Havnes, A. & Lauvås, P. (2000). Portefølje i sykepleieutdanning. <i>Uniped</i>, 23(3), 38–52.</p>
<p>Universitets- og høyskoleloven (2023). <i>Lov om universiteter og høyskoler (LOV-2005-04-01-15)</i>. <a href=)
- Vangsnæs, S. & Larsen, K. A. (1981). *Norske studenter og kandidater i 1980*. (s. 1–83). (NAVF-melding 1981-6). NAVFs Utredningsinstitut.
- Vambheim, V. (2001). Skolens skjønn og kjønnenes utdanning. *Uniped*, 23(2), 18–31.
- Vee, T., Orm, S. & Løkke, J. (2022). Zoom fatigue under covid-19-pandemien: Hva innebærer fenomenet, og hvordan kan det forebygges? *Uniped*, 45(4), 264–279. <https://doi.org/10.18261/uniped.45.4.3>
- Walle, E. & Karlsen, H. (1965). *Studentmiljøet i Trondheim* (s. 23–79). IFIM.
- Wilhelmsen, L. S. (1981). Distanseundervisning i Australia. *Uniped*, 4(1), 10–16.
- Wilhelmsen, L. S. (1984). Interaktivt video undervisningssystem. *Uniped*, 7(2), 9–13.
- Willén, B. (1980). Høgskolestudier på distans i Sverige. En utvärdering. *Uniped*, 3(4), 5–26.
- Wittek, L. (2002). Bidrar mappevurdering til bedre betingelser for læring? *Uniped*, 25(2), 30–43.
- Ytreberg, Ø. (2002). Eksamen i høyere utdanning i Norge – myter og realiteter. *Uniped* 25(2), 18–29.
- Øhra, M. & Tholin, K. R. (2018). Refleksjoner fra deltakere ved et kurs i UH-pedagogikk. *Uniped*, 41(3), 275–288. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-03-08>
- Aamodt, P. O. (1986). Skal deltidsstudenten fjernes eller vernes? *Uniped*, 9(3–4), 3–7.
- Aamodt, P. O. (2007). Kvalitetsreformen under lupen. *Uniped*, 30(3), 4–14.
- Åsnes, B. (1980). Studiet ved NTH er kjønnsbestemt. *Uniped*, 3(3), 12–15.

KAPITTEL 5

Den digitale vendingen: en casestudie om studenter og underviseres opplevelse av digital undervisning og kompetanse, sett i lys av UH-pedagogers profesjonelle ansvar

Trine Fossland UiT Norges arktiske universitet, Norge

Abstract: This chapter examines the “digital turn” in higher education, with a particular focus on the post-pandemic experiences of students and teachers. It evaluates whether institutions provide the necessary digital competencies and support systems for high-quality learning and preparation for a digitalized society, or if they are still transitioning toward this ideal. Utilizing a situated learning model and data from surveys and interviews at a large Norwegian university, the study explores the opportunities and challenges faced in digital teaching during the pandemic and identifies lessons for enhancing digital competence and institutional support. The findings underscore the need for teachers to develop their professional digital competence and for universities to adopt adaptable support systems that cater to diverse learning contexts and core needs. Key results include a significant gap between students’ expectations and experiences, the need for relevant professional development for teachers, and the need for integrated support structures combining digital competence with pedagogical growth. The study highlights the importance of understanding the varied experiences of students and teachers to prepare universities for future digital demands, urging for continuous dialogue on digital competence closely linked to actual teaching and learning experiences.

Keywords: digital teaching, digital competence, academic developers, pandemic, higher education

Sitering: Fossland, T. (2024). Den digitale vendingen: en casestudie om studenter og underviseres opplevelse av digital undervisning og kompetanse, sett i lys av UH-pedagogers profesjonelle ansvar. I D. Husebø, L. Ferguson, O. R. Stalheim, I. C. Eriksen, R. Isaksen, A. Mavroudi og P. Wallin (Red.), *Det universitets- og høyskolepedagogiske vitenskapsområdet i Norge – fremvekst, grunnlagstenkning og «state of the art»* (s. 99–121). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.225.ch5>
License: CC-BY 4.0

Introduksjon

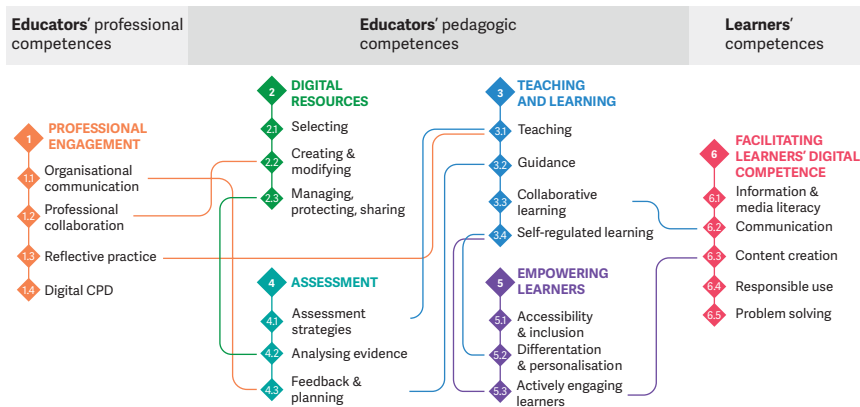
Den digitale teknologiens inntog i høyere utdanning har en lang forhistorie, og helt siden antikken har utdanningsfeltet vært opptatt av hvilke muligheter teknologien kan bidra med i undervisningen (Fosslund, 2015; Nordkvelle et al., 2013). Kvalitetsreformen (Meld. St. 16, 2016–2017) fremhevet aktiviserende og engasjerende undervisning som nøkkelen til utdanning av høy kvalitet, og pekte på digitalisering som en sentral drivkraft for utvikling av nye lærings-, undervisnings- og vurderingsprosesser. Undervisere forventes å bidra til å forberede studentene på de nye digitale utfordringene i dagens samfunn og tilrettelegge for læringsprosesser der digital teknologi tas i bruk på hensiktsmessige måter for å fremme studentens læring (Fosslund, 2015). Med økt digitalisering, større variasjon i undervisningsformater og erfaringer fra pandemien stilles det tydelige krav til ansattes digitale kompetanse i høyere utdanning (Fosslund & Tømte, 2019; Núñez-Canal et al., 2022). I lys av dette er det avgjørende å studere om høyere utdanningsinstitusjoner har undervisere med nødvendig digital kompetanse og støttesystemer som bidrar til å sikre høykvalitets læringsprosesser i tråd med kravene i det digitaliserte samfunnet. I kapittelet argumenteres det for at det er avgjørende å lære av studenters og underviseres faktiske erfaringer med digital undervisning i den videre utviklingen av digital kompetanse i UH-sektoren i fremtiden – og at deres behov også bør gjenspeiles i digitale strategier og satsninger i norsk UH-sektor.

Mange vil nok tenke at den digitale vendingen i høyere utdanning for lengst har skjedd, men er det slik at ansatte har den digitale kompetansen som kan forventes? I dette kapittelet problematiseres derfor «den digitale vendingen» i høyere utdanning, gjennom å undersøke om institusjonene *har* undervisere med nødvendig digital kompetanse og adekvate støttesystemer for å bygge opp denne kompetansen. Og kan de «svare ut» studentenes behov, eller befinner norsk UH-sektor seg fortsatt i en overgang mot dette idealet? Med utgangspunkt i nøkkelkompetanser knyttet til digital kompetanse, en teoretisk modell for situert læring, samt surveys og intervjuer fra et stort universitet i Norge, stilles følgende forskningsspørsmål: *Hvilke muligheter og utfordringer møtte studenter og undervisere med bruk av digital undervisning under pandemien, og hva kan universiteter lære av disse erfaringene for å videreutvikle digital undervisning og kompetanse fremover?* Problemstillingen peker både mot undervisere og studenters erfaring, og hvilke mulige utfordringer UH-sektoren bør adressere når det kommer til utvikling av utdanningsfaglig digital kompetanse og

støttesystemer i høyere utdanning. Problemstillingen problematiserer begrepet digital kompetanse, nøkkelkompetanser med direkte relevans for UH-pedagogikkens «virkefelt» (Ghomi & Redecker, 2019), med noe jeg har definert slik: digital kompetanse knyttet til undervisning og læring i høyere utdanning kan forstås i relasjon til nøkkelkompetanser som utnytter digital teknologi til å forbedre undervisningskvalitet og tilpasse læringsbehovene til studenter i aktuelle utdanningsmodeller og kontekster. En slik definisjon av digital kompetanse fordrer også et situert perspektiv på studentenes læring (Lave og Wenger 1991; Goodyear et al., 2021), noe som presenteres nærmere i neste avsnitt.

Teori

Det digitale samfunnets økende kompleksitet krever fundamental endring i infrastruktur, pedagogiske tilnærminger og kritisk praksis i underviseres møte med de nye utfordringene knyttet til digital kompetanse (Barnett, 2000; Carr, 2022; Chan, 2023; Erstad, 2022; Selwyn, 2022; Sok & Heng, 2024). Digital kompetanse viser i bred forstand til evnen til å bruke teknologi effektivt for å forbedre dagliglivet, noe som krever kritisk og ansvarlig bruk av teknologi (Ferrari, 2013). Forventningene til hvilke nøkkelkompetanser undervisere i høyere utdanning bør inneha, fremkommer av det europeiske rammeverket «Digital Competence of Educators» (DigCompEdu), som viser at digital kompetanse må ses i sammenheng med en rekke kritiske aspekter (Ghomi & Redecker, 2019, p. 8):



Figur 1. Rammeverk for DigCompEdu.

Under pandemien opplevde både studenter og undervisere varierte muligheter og utfordringer som påvirket hvordan den enkelte underviser brukte teknologi, samtidig som den enkelte måtte tilpasse seg nye fysiske, sosiale og epistemologiske betingelser for læringsprosessen. En rekke studier har vist til studenters og underviseres varierte erfaringer med «sjokkdigitalisering» under pandemien, og hvordan opplevelsene i stor grad henger sammen med underviseres digitale kompetanse (Basilotta Gómez-Pablos et al., 2022; Chemi, 2021; Clark et al., 2020; Núñez-Canal et al., 2022). Ifølge Esteve-Mon et al. (2020) har de fleste tilstrekkelig teknisk digital kompetanse. Imidlertid mangler de utdanningsfaglig, pedagogisk digital kompetanse. Dette er i tråd med flere nyere kunnskapsoppsummeringer som viser til et betydelig behov for å styrke underviseres digitale kompetanse generelt og den pedagogisk orienterte digitale kompetansen spesielt (Flobakk-Sitter & Fossum, 2023; Lillejord et al., 2018; Zhao et al., 2021)

Både studenter og undervisere opplever varierte muligheter og utfordringer i overgangen til digital undervisning (Böhmer et al., 2023; Núñez-Canal et al., 2022). Av muligheter nevnes ulike former for forbedring av undervisning og læring, muligheter for å tilrettelegge for tilpassede læringsopplevelser og økt engasjement (f.eks. innovative og engasjerende undervisnings- og vurderingsprosesser), utvikling av arbeidsrelevante ferdigheter, demokratisering og økt tilgjengelighet i utdanningssystemet (Basilotta Gómez-Pablos et al., 2022; Böhmer et al., 2023; Fosslund, 2015; Qureshi et al., 2021). Økt fleksibilitet og muligheten til å kunne delta fra hvor som helst var en særlig fordel med digital undervisning under pandemien. Utfordringer strekker seg fra manglende digital kompetanse, manglende opplæring, manglende kjennskap til støttefunksjoner, og manglende tidsstyring, effektiv kommunikasjon og interaksjon i nettbaserte omgivelser (Alenezi et al., 2023; Almazova et al., 2020; Chemi, 2021; Kebritchi et al., 2017; Turnbull et al., 2021). Manglende sosial kompensasjon for fysisk tilstedeværelse, tilpasning til roller og samhandling – tilpasset et digitalt format – har særlig vist seg vanskelig i undervisning av store studentgrupper (Breiby et al., 2022). Flere har også pekt på uheldige konsekvenser av manglende involvering av akademisk personell i utforming av nye undervisningsstrategier og motstand mot endring, noe som krever institusjonelt lederskap og opplæring (Carr, 2022; Kopp et al., 2019; Lund & Eriksen, 2016; Selwyn, 2022). Det å forstå hvordan en rekke faktorer påvirker undervisning og utvikling av underviseres digitale kompetanse synes avgjørende

for å utvikle målrettede initiativer som sikrer videre utvikling av digital undervisning (Lucena et al., 2019; Moreira et al., 2023).

I digital undervisning er det avgjørende å innpasse faglig, pedagogisk og teknologisk kunnskap som er relevant for den enkelte utdanningskontekst (Mishra & Koehler, 2006). Dette krever en dyptgående forståelse av hvordan man skaper felles digitale læringsrom som fremmer læring, nytenkning og tilpasning av pedagogisk praksis (Gafurov et al., 2020). Sett i sammenheng med modellen for digital kompetanse vil en rekke faktorer knyttet til utdanningsmodell/design, læringsmål, aktiviteter og vurderingsformer også spille sammen med de digitale og fysiske elementene som inngår i den aktuelle konteksten (Carr, 2022; Fosslund, 2015; Smaldino et al., 2019). Dette peker mot begrepet situert læring, introdusert av Lave og Wenger (1991), som betrakter læring som en sosial prosess som foregår i samspill med omgivelsene, og ikke bare i individet. Dette perspektivet understreker betydningen av å ta høyde for kontekst, artefakter og kultur i læringsprosesser hvor individets deltakelse i praksisfellesskap er essensiell for å tilegne seg kunnskap, normer og handlingsmønstre.

Lave og Wenger (1991) utfordrer tradisjonelle syn på læring som kun kunnskapsoverføring og fremhever betydningen av å se læring som en sosial og situert aktivitet som krever deltakelse i et praksisfellesskap, hvor en går fra rollen som legitim perifer deltaker til full deltaker i egen læringsprosess. Ifølge Goodyears et al. (2021) modell «The Architecture of Situated Learning», spiller en rekke forhold inn i komplekse lærings situasjoner, som 1) måten læringsmiljøet designes for å støtte læring, 2) utforming av læringsoppgaver og aktiviteter som hjelper studentene å engasjere seg i meningsfulle læringsaktiviteter i det enkelte fag; og 3) sosiale interaksjoner, hvor en samarbeider og kommuniserer på måter som er tilpasset den enkelte kontekst. Goodyear et al. (2021) understreker at studentenes egen deltakelse er sentral, og at måten aktivitetene er fysiske, epistemologisk og sosialt situert på også må anerkjenne læring som er spontan og uplanlagt. En kompleks forståelse av hva som spiller inn i konkrete lærings situasjoner og læringskontekster vil være særlig aktuelt i digital undervisning og utvikling av underviseres digitale kompetanse.

Dette peker mot en forståelse av digital kompetanse som hovedsakelig utdanningsfaglig, et område hvor UH-pedagoger ofte har spesielle forutsetninger. Flere viser til universitetspedagogers egen «agentic position» som eksperter på undervisning og læring og potensialet til å utfordre og påvirke det UH-pedagogiske feltet ved å være plassert mellom ulike

«kraftdynamikker» og interessefelt (ledelse, pedagogiske ledere og akademisk ansatte) (Green & Little, 2013; Handal et al., 2014; Mårtensson & Roxå, 2021). Universitetspedagogenes posisjon er imidlertid avhengig av at ledere anerkjenner deres kompetanse på undervisning og læring, og at de gis mulighet og posisjon til å påvirke ved egen institusjon (Fossland & Sandvoll, 2023). I kapittelet argumenteres det for at universitetspedagoger – med sin ekspertise på undervisning og læring og sine obligatoriske opplæringstilbud – har en særlig sentral rolle og et særlig ansvar for å adressere muligheter og utfordringer knyttet til digital undervisning. Før det svares nærmere på hvilke muligheter og utfordringer studenter og undervisere opplevde med digital undervisning under pandemien, og hvilke lærdommer universiteter kan trekke ut fra disse erfaringene for å videreutvikle digital undervisning og kompetanse fremover, presenteres metode.

Metode

Funnene i studien baserer seg på en kartlegging av digitaliseringssatsingen ved et større universitet i norsk UH-sektor i 2021.¹ Kartleggingen satte søkelys på strategiske, organisatoriske og ledelsesmessige aspekter ved overgangen til digital undervisning. Her vektlegges erfaringene fra studenter og undervisere, i tillegg til at generelle erfaringer fra aktuelle «støtteenheter» og nøkkelpersonell med særlig ansvar for utvikling (prodekaner) trekkes inn for å utfylle bildet.

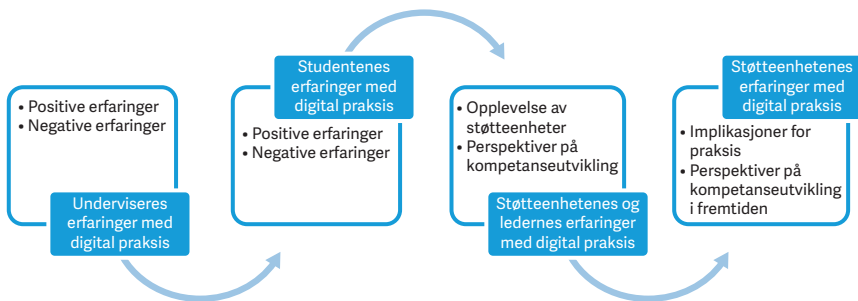
Tabell 1. Informantgrupper, type empiri, antall og prosentvis fordeling

Type informantgruppe	Survey	Gruppeintervju	Enkeltintervju	Annet	SUW/N
Undervisere tilfeldig utvalg	14,2 % Uttrekk 8000/ N = 1136			0	N = 1136
Studenter tilfeldig utvalg	14,06 % 8000/ N = 1125			0	N = 1125
Ansatte i støtteenheter Strategisk utvalg		23	4		N = 27
Prodekaner samtlige fakultet Strategisk utvalg			7		N = 7

1 For nærmere redegjørelser for helheten i studien se Fossland et al. (2021).

Tema som berørte studentenes og underviserens erfaringer i overgangen til digital undervisning under pandemien, ble analysert med utgangspunkt i de ulike datakildene. De anonyme nettskjemaene hadde både lukkede og åpne spørsmål og ble distribuert til en tilfeldig populasjon av 8000 studenter og 8000 ansatte,² hvor kun ansatte med aktivt undervisningsansvar ble inkludert i det endelige utvalget (se N i tabell over). I gruppeintervjuene med støtteenheter og prodekaner ble også samarbeid mellom støtteenheter og organisatoriske forhold vektlagt. Av 51 inviterte deltok 34.

For å svare på problemstillingen om hvordan studenter og undervisere opplevde muligheter og utfordringer i overgangen til digital undervisning under pandemien, er analysen inspirert av Braun og Clarkes (2022) tematisk analyse, hvor analysen ble strukturert etter de to hovedtemaene opplevelser av muligheter og utfordringer i overgangen til digital undervisning.



Figur 2. Analyseoversikt.

Analysen var både empirisk og induktiv, og involverte systematisk koding av data først for hånd og deretter mer systematiske søk for å identifisere relevante undertema og mønstre relatert til problemstillingen. Temaene ble videreutviklet gjennom flere gjennomlesninger, med utgangspunkt i relevante underkoder. I det endelige manuset er større deler av analysen uten direkte relevans for problemstillingen utelatt av plasshensyn. Troverdigheten i studien styrkes av inkluderingen av perspektiver fra både studenter og undervisere, noe som gir en rikere forståelse av fenomenet fra flere perspektiver (Thagaard, 2019). Overensstemmelse med tidligere forskning bidrar også til å styrke studiens troverdighet.

² Studien skulle opprinnelig sendes ut rett før pandemien, men ble utsatt og sendt ut når UH-sektoren hadde åpnet igjen (en liten nedstigning kom også etter dette).

Selv om studien primært fokuserer på én institusjon, kan «casestudiet» forstås som det Patton (1990) beskriver som «information rich cases». Dette gir en bred innsikt i fenomenet, inkludert de muligheter og utfordringer studenter og undervisere opplever, og har klar overføringsverdi til andre norske UH-institusjoner som grunnlag for diskusjon og videre kompetanseutvikling

Presentasjon av funn

Denne delen er todelt, hvor Del I presenterer studentenes opplevelser og Del II undervisernes opplevelser av muligheter og utfordringer i overgangen til digital undervisning under pandemien. I diskusjonen som følger, problematiseres disse erfaringene ut fra en diskusjon om hva universiteter og universitetspedagoger kan lære av dette når de skal videreutvikle digital undervisning og kompetanse i fremtiden.

I. Studenters opplevelser av digital undervisning

Studentene opplevde et vidt spekter av både muligheter og utfordringer i overgangen til digital undervisning under pandemien, og var gjennomgående positive til økt bruk av digital teknologi i undervisningen. Analysen viste til en rekke tema hvor studentene opplevde muligheter i overgangen til digital undervisning – blant annet økt tilgjengelighet og fleksibilitet, god tilrettelegging og tilpassede læringsopplevelser, engasjerende undervisnings- og vurderingsprosesser, utvikling av arbeidsrelevante ferdigheter – i tråd med hva andre studier har vist (Basilotta Gómez-Pablos et al., 2022; Böhmer et al., 2023; Qureshi et al., 2021). Nedenfor følger noen konkrete eksempler på temaer hvor mulighetene knyttet til digital undervisning står i sentrum:

Tabell 2. Studentenes opplevelser av muligheter i overgangen til digital undervisning under pandemien

Verdsetter oversikt og struktur	Det er ypperlig når undervisere publiserer hele pensum og alle ressurser i starten av semesteret og tilbyr videoforelesninger som et supplement.
Tiden brukes effektivt	Omvendt undervisning, der studentene forberedte seg ved å lese artikler, og så diskuterte vi felles sammen med underviser over Zoom. Vi delte også inn i mindre grupper hvor vi diskuterte først, før vi diskuterte sammen hele klassen.

Effektiv samhandling mellom undervisere og studenter	Et eksempel som har gitt meg et godt læringsutbytte, var at underviser fordelte studentene i grupper på 4, på forhånd. I tillegg hadde han lagt ut en PowerPoint med innspilt video til hver slide, og noen av slidene hadde oppgaver. Vi studentene så PowerPointen hver for oss og samlet oss i Teams-chat når vi kom til oppgavene i PowerPointene. Disse oppgavene fordret krevende diskusjon og drøfting og skulle leveres på slutten av dagen til foreleser.
Mulighet for repetisjon	I særlig ett emne er det blitt produsert PowerPoint-presentasjoner med lyd- eller videoopptak av foreleserne, der det har vært mulig å bla frem og tilbake, og gjenta deler av presentasjonen, m.m. Dette har fungert bra.
Fleksibilitet	Flere forelesninger er tilgjengelige, dette gjør det lettere å få med seg alle forelesningene og spesielt å forberede seg til eksamen.
Effektive strukturer	Det har fungert godt i Ekspertes i Team, hvor vi brukte Teams. Hver gruppe hadde en gruppe, og lærerne logget seg på to ganger om dagen. På den måten fikk vi jobbe selvstendig, samtidig som vi ble sikret veiledning.
Effektiv organisering av læringsprosessen	Det ble spilt inn forelesninger som studentene måtte se på før samlingen. Forelesninger som foregikk live på nett, ble tatt opp, slik at vi hadde muligheter til å se på dette i ettertid. Det ble lagt ut oppgaver som skulle løses på forhånd, som ble gjennomgått på samlingen.
Mulighet for å trene på det som er vanskelig	Personlig liker jeg videoforelesning bedre enn vanlig forelesning, da en kan spille den av raskere og gå tilbake om en mister fokus og ikke får med seg noe. Blackboard Collaboration er helt topp for meg, jeg lærer mye av å diskutere.
Introduksjoner som gir oversikt	Korte oppsummeringsvideoer av temaer/kapitler som kan ses som både introduksjon før man setter seg dypere inn i temaene/kapitlene, eller som oppfrisker rett før eksamen o.l.
God tilrettelegging for studentaktivitet	Når underviser åpner for mer aktivitet og diskusjon/refleksjon, ved f.eks. å bruke flere plattformer (kahoot, padlet, mentimeter, o.l.) som er kompatible (kan deles) med collaborate, under undervisning.

Som sitatene viser, er det et gjennomgående trekk at temaene knyttet til opplevelser av muligheter i overgangen til digital undervisning, er tett koblet til den enkeltes aktuelle læringskontekst, i tett samspill med andre (jf. Lave & Wenger, 1991).

Selv om studentene opplevde mange muligheter, opplevde de også et vidt spekter av utfordringer i overgangen til digital undervisning – knyttet til underviseres manglende digitale kompetanse og manglende organisering og ledelse av læringsprosesser i nettbaserte omgivelser – i tråd med hva andre studier har vist (Alenezi et al., 2023; Almazova et al., 2020; Carr, 2022; Chemi, 2021; Kebritchi et al., 2017; Lund & Eriksen, 2016; Kopp et al. 2019; Selwyn, 2022; Turnbull et al., 2021). Nedenfor illustreres sentrale temaer tilknyttet studentenes opplevelser:

Tabell 3. Studentenes opplevde utfordringer i overgangen til digital undervisning under pandemien

Manglende digital kompetanse	De pedagogiske evnene er alt for dårlige, og foreleserne responderer dårlig på tilbakemeldinger. Her må ledelsen virkelig ta tak! Det har altfor lenge kommet tilbakemeldinger om at undervisningen i flere av mine fag er for dårlig, men lojaliteten fra ledelsen til foreleserne er for stor til at de faktisk tar tak i og løser problemet.
Opplevelse av dårlig digital tilpasning	Det legges ut PowerPoint uten ekstra notater, det ble lagt ut fire videoforelesninger gjennom hele koronatiden. Elendig tilbud.
Ensførmighet	Det er dårlig utrustede forelesere for en «digitalisering». Det blir mye PowerPoint med tekst som leses opp. De pedagogiske evnene er utdaterte, og det vises ikke stor vilje til å oppgradere pedagogiske evner som de har holdt på siden tidlig 1900-tallet ... (liten overdrivelse for å få frem et poeng her).
Stor variasjon i erfaringene	Kun i ett av fire fag har jeg opplevd en positiv opplevelse, og her klarte foreleser å legge til rette for online webinar, forelesninger og eventuelle spørreunder. Foreleser tok imot spørsmål og benyttet aktivt diskusjonsforumet, slik at vi elever opplevde at vi fremdeles hadde kontakt med foreleser etter covid-19-tiltakene.
Mangel på tilpasning til digitalt format	Eneste som har vært brukt er normale undervisninger gjennom zoom eller bb collaborate. Ingenting nytt er gjort.
Mangelfull undervisning og oppfølging	Har hatt veiledningsmøter i forhold til FoU-oppgave, men ikke hatt noen form for undervisning.
Manglende samarbeid og sosial ivaretagelse	Den fysiske deltakelsen er viktig og samarbeidet med medstudenter dårligere ved digital undervisning. Vanskelig å stille spørsmål da man må spørre foran alle og ikke kan spørre foreleser for eksempel i pausen.
Dårlig informasjon og struktur	Det er viktig å gi oss bedre informasjon, både teknisk og faglig, Det mangler en logisk tilrettelegg på plattformen. Mye rot!

Studentens opplevelser avdekker at underviseres digitale kompetanse spiller en kritisk rolle i effektiv integrering av teknologi i pedagogiske sammenhenger. I tråd med teorier om teknologiintegrasjon (Esteve-Mon et al., 2020) og situert læring (Lave & Wenger, 1991) viser studentens opplevelser at effektiv bruk av teknologi i undervisningen krever at underviseren ikke bare forstår teknologien, men også hvordan den oppleves i spesifikke situerte læringsprosesser. Studentene verdsetter digital undervisning som tilbyr fleksibel tilgang til læringsressurser og muligheter for inkluderende og interaktive læringsprosesser, tilpasset deres læringsbehov. Dette er også i samsvar med teorier om studentsentrert og situert læring (Ellis & Goodyear, 2016; Lave & Wenger, 1991).

II. Underviseres opplevelser av digital undervisning

Også underviserne opplevde et vidt spekter av både muligheter og utfordringer i overgangen til digital undervisning under pandemien. Flere opplevde store endringer og en bratt læringskurve knyttet til digital undervisning under pandemien, noe som er i tråd med funn fra andre studier (Basilotta Gómez-Pablos et al., 2022; Chemi, 2021; Clark et al., 2020; Esteve-Mon et al., 2020; Núñez-Canal et al., 2022). Som tabellen nedenfor illustrerer, var det svært mange som aldri, sjelden eller kun av og til hadde erfaring med digital undervisning før pandemien:

Tabell 4. Overgangen til digital undervisning blant undervisere før og etter covid-19-tiltakene

	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte	
Hvor mye digital undervisning hadde du før covid-19-tiltakene?	36,6	29,0	22,1	8,0	4,3	(N = 828)
Hvor mye digital undervisning har du etter covid-19-tiltakene?	6,7	5,5	15,2	25,8	46,9	(N = 823)
Hvor mye digital undervisning tror du at du kommer til å ha når campus er åpen igjen?	5,9	18,5	45,7	21,8	8,0	(N = 820)

Det mest slående i tabellen er ikke bare at mange først fikk erfaring med digital undervisning under pandemien, men også hvor få som hadde slik erfaring tidligere. Et annet slående trekk er kontrasten mellom dette og tallene for forventet digital undervisning når campus åpnes, som kan antyde motivasjon til økt bruk.

I tråd med hva tidligere forskning har vist, var det flere som satte pris på en bratt læringskurve og at egne grenser ble utfordret under pandemien, og de opplevde muligheter blant annet gjennom å utvikle nye samarbeidsformer, et større undervisningsrepertoar og større fleksibilitet (Basilotta Gómez-Pablos et al., 2022; Böhmer et al., 2023; Qureshi et al., 2021). Flere ble inspirert til å tenke nytt om undervisningsutvikling og tilrettelegging for studentenes læring, noe som reflekteres i tematikken i de utvalgte sitatene:

Tabell 5. Undervisernes opplevelser av muligheter i overgangen til digital undervisning

Utfordre egne grenser	Pandemien førte til mer samarbeid og nytenkning. Man ble tvunget til å tenke kreativt og gjøre seg noen oppdagelser.
Større fleksibilitet	Innleide eksterne forelesere vil nå i større grad oppfordres til å planlegge for digital undervisning. Og vi får mulighet til å møte eksperter utenfra.
Nye samarbeidsformer	Det er mer kontakt mellom faglærerne på instituttet. Jeg er blitt oppmerksom på at det er flere som er interessert i den pedagogiske effekten av tiltak.
Bedre samhandling	Noen av studentene har meldt at de synes det er lettere å komme med merknader og spørsmål i nettundervisningen enn det er i auditorieundervisningen.
Effektiv veiledning	Jeg hørte fra kollegaer at noen opplever tettere kontakt med studenter og mer effektiv veiledning.
Større repertoar	Jeg har lært mye om digital undervisning og har fått bedre forståelse for muligheter og begrensninger.

Som eksemplene illustrerer, viser flere gjennomgående temaer at undervisere opplevde muligheter i overgangen til digital undervisning nært knyttet til den enkeltes aktuelle læringskontekst (jf. Lave & Wenger 1991).

På tross av rask progresjon i digitale erfaringer opplevde imidlertid mange av underviserne utfordringer og økte krav til digital undervisning som var utfordrende å mestre (Carr 2022; Chan, 2023; Selwyn 2022; Sok & Heng, 2024). Opplevelse av mangelfull digital kompetanse, manglende opplæring og mestring knyttet til å skape et velfungerende digitalt læringsmiljø var gjennomgående (Alenezi, 2023; Almazova et al., 2020; Breiby et al., 2022; Chemi, 2021; Kebritchi et al., 2017; Turnbull et al., 2021). Nedenfor illustreres noen av de sentrale utfordringene gjennom utvalgte sitat:

Tabell 6. Undervisernes opplevelser av utfordringer i overgangen til digital undervisning

Fremmedgjøring	Man kan ikke erstatte direkte pasientrelatert undervisning med digital teknologi. Undervisningen blir derfor svekket og mer teoretisk
Mangel på deling	Altså, det er jo en utfordring generelt å finne miljø på NTNU som driver utviklingsarbeid ... altså digitalt pedagogisk utviklingsarbeid, som kan komme mange til gode.

Utfordringer knyttet til hjelp	Det er ingen vits i at vi har 100 stillinger som er dedikert til støtteapparat, hvis ikke noen hjelper meg med akkurat sånne konkrete ting når man underviser på tvers av campus. Og jeg vil gjerne prøve. Så hvis jeg gir opp, så er det dårlig.
Manglende trygghet	Hvis ikke folk føler at de har den tryggheten på å stå i auditoriet med masse duppedingser eller sitter igjen med dårlige erfaringer ... – så vil de ikke prøve. Og en negativ erfaring er nok til at de ikke prøver de neste fem årene.
Manglende strategi	Min opplevelse er at digitaliseringen av undervisningen er en tilpasning og en måte å fortsette undervisningen i tråd med covid19-tiltakene, men jeg har ikke oppfattet dette som en satsning fra NTNU sin side.
Manglende prioritering blant kollegaer	Kanskje det ikke nødvendigvis er mangel på møteplasser, men heller mangel på interesse eller mulighetene for å delta ... som er problemet ... forskning teller mer for de aller fleste vitenskapelig ansatte.
Manglende støtte	Om man skal prøve noe og ikke får brukerstøtten man trenger underveis, da renner det ut med oppvaskvannet. Det blir ingen ting av det, og alle får dårlige erfaringer med bruk av digitale verktøy, som egentlig kanskje var en god ide, men som rett og slett – ikke får nok støtte.
Sentrale bestemmelser	Sånne sentrale bestemmelser som at alle forelesningene skal videooverføres fra Trondheim til Ålesund og Gjøvik, det må man ikke gjøre. Det har vært en stor barriere, og det har absolutt ikke bidratt til økt utdanningskvalitet.
Teknologiengst	Hvis du er redd for at fire skjermer skal blacke og ikke funke, så tør du ikke å basere deg på de fire skjermene.

Sitatene illustrerer hvordan en rekke barrierer knyttet til manglende digital kompetanse er tydelige, og hvordan opplevelser av manglende støtte og ressurser kan innvirke på effektiv teknologiintegrering i utdanningssektoren. I tråd med Kopp et al. (2019) illustrerer sitatene hvordan usikkerhet og behov for støtte og utprøving må møtes i trygge omgivelser. Noen undervisere følte seg utrygge, hadde negative opplevelser og savnet eller manglet eierskap til støttesystemene. I tråd med Ellis og Goodyear (2016) kan noe av misnøyen undervisere opplevde med digitale plattformer og opplæringstilbud, skyldes mangel på brukertilpasning og brukerinvolvering, noe som igjen kan forsterke fremmedgjøring og gapet mellom forventningene til bruk av digital teknologi og utvikling av undervisernes digitale kompetanse. Disse spørsmålene er interessante i lys av at mange undervisere, som vist i tabell 7, aldri har søkt støtte for å utvikle sin digitale kompetanse, til tross for at de selv oppgir behovet for slik støtte:

Tabell 7. Oversikt over hvor undervisere oppgir å ha fått støtte for å utvikle og/eller digitalisere egen undervisning

	Svært ofte	Ofte	Noen ganger	Sjelden	Aldri	
Læringssenteret	1,2	3,0	10,1	11,5	74,2	(N = 984)
Multimediesenteret	1,2	3,4	10,2	11,8	73,4	(N = 981)
Uniped	0,8	1,3	6,5	9,8	81,5	(N = 979)
NTNU Drive	1,1	1,4	4,6	7,5	85,3	(N = 975)
NTNU Hjelp	1,3	3,8	13,3	13,2	68,3	(N = 982)
Støttemiljø på eget fakultet	3,5	9,2	22,9	15,1	49,4	(N = 982)
Administrativt ansatte på eget fakultet eller institutt	5,3	13,7	27,4	15,1	38,4	(N = 992)
Vitenskapelige kollegaer på NTNU	11,2	23,0	32,8	11,8	21,2	(N = 991)
Vitenskapelige kollegaer andre steder	2,5	7,5	18,6	16,8	54,5	(N = 981)
Digitale ressurser som er lagt ut på Innsida	8,3	22,0	31,4	15,8	22,5	(N = 997)
Internett	13,2	25,4	29,4	12,2	19,7	(N = 989)
Annet	5,5	7,4	22,9	13,1	15,1	(N = 876)

Tabellen viser at mange undervisere sjelden eller aldri har mottatt støtte fra de primære støtteenhetene, selv under pandemien. Denne tabellen er særlig interessant å se opp mot følgende tabell som viser hvordan undervisere anser behov for støttestrukturer i fremtiden:

Tabell 8. Hva mener undervisere bør endres fremover i «NTNUs satsning på utvikling og digitalisering av undervisning»

	Svært uenig	Uenig	Nøytral	Enig	Svært enig	Ikke relevant	
Jeg er fornøyd med satsningen slik den er	6,5	16,4	40	21,6	3,5	12	(N = 1023)
Fakultære støttemiljøer bør styrkes	2,5	5,3	34,2	32,4	12,9	12,6	(N = 1029)
Sentrale støttemiljøer bør styrkes	3,5	7,4	39,2	25,4	12,1	12,4	(N = 1027)
Den tekniske/digitale verktøystøtten bør styrkes	1,6	4	26,6	37,6	20	10,3	(N = 1032)
Den pedagogiske støtten bør styrkes	2	4,6	26,7	33,2	21,8	11,6	(N = 1036)
Pedagogisk og teknisk støtte er like viktig	2,3	9,3	25,3	31,7	20,7	10,7	(N = 1040)

	Svært uenig	Uenig	Nøytral	Enig	Svært enig	Ikke relevant	
Satsning på utdanningsfaglig (universitetspedagogisk) kompetanse bør styrkes	3,8	7,3	31,7	27,1	19,2	11	(N = 1038)
Det er behov for tiltak for å heve den digitale kompetansen blant ansatte	2	6,2	22,2	37,7	23,1	8,8	(N = 1035)
Satsning på utvikling av MOOCs (Massive Open Online Courses) er viktig	11	16,1	33,8	17,3	8,8	12,9	(N = 1035)
Kursene som tilbys oppleves som relevante	2,4	5,7	35,4	30,6	6,9	18,9	(N = 1030)
Det er lett å få oversikt over støttemiljøene for digitalisering av undervisning	11,2	30,7	32,1	11,8	1,7	12,4	(N = 1032)

Selv om tabellen indikerer varierte oppfatninger om hva som bør styrkes, og selv om det kan være flere begrunnelser enn de nevnte, viser den at over 60 % av underviserne er enige eller svært enige i behovet for tiltak for å forbedre den digitale kompetansen blant undervisere. Flere ledere understreket betydningen av studentenes læring, utfordringen av holdninger og tankesett knyttet til digital undervisning, samt et økt fokus på undervisningsutvikling ved fakultetene. Flere pekte også på betydningen av utdanningsledelse og nye former for opplæring og samarbeid/koordinering mellom lokale initiativer og ulike støtteenheter i kompetanseutviklingen fremover. I tråd med teorier om situert læring og samarbeid (Lave & Wenger 1991) fremheves betydningen av samarbeidsarenaer for kunnskapsdeling og innovasjon.

Støtteenheter og prodekaner

Intervjuene av ansatte i støtteenheter avdekket at flere av støtteenhetene som også hadde overlappende arbeidsoppgaver, var lite koordinerte og manglet klare strategier for å identifisere underviseres behov. Det var også store forskjeller mellom enheter som var «verktøysorienterte», og de som var mer pedagogisk orienterte. Den universitetspedagogiske enheten skilte seg ut ved å vektlegge en kritisk, pedagogisk og forskningsbasert tilnærming til digitalisering og digital kompetanse. Digitalisering betraktes som en integrert del av undervisningsutviklingen, og flere problematiserer

også forståelsen av sentrale begreper som digital kompetanse, som illustrert i følgende sitat:

Man anvender det begrepet veldig ofte (les: digital kompetanse), uten at man har helt klart for seg hva det egentlig er. Fra mitt ståsted snakker vi da om utvikling av undervisning og den pedagogiske sida av det. På en måte hvordan kan man bruker digital teknologi til å videreutvikle undervisning ... Det er hovedsakelig der vi går inn ... visse saker er rent handverk ... det må vi lære oss. Jeg savner en sånn grunnforståelse – at man tenker radikalt annerledes omkring mulighetene digitale verktøy, dokumenter og tilnærminger gir, utover å bare kopiere saker og ting som vi tidligere har gjort analogt (Gruppeintervju, pedagogisk enhet).

Sitatet understreker hvordan digitalisering i undervisningen er en del av en helhetlig undervisningsplanlegging, der søkelys på verktøy bare er ett aspekt av den situerte læringsopplevelsen. Pedagogiske spørsmål vektlegges langt ut over det rent praktiske. En annen uttrykker det slik:

De digitale verktøy som kan brukes, de er jo veldig enkle og trenger ikke mye opplæring. Hvis de trenger det, så tenker jeg at de er ganske uegna. Så den digitale kompetansen kan ikke handle om hvilke knapper du skal trykke på. Det må mer handle om at en tenker nøye igjennom: Hva er det du vil få til i undervisninga di – og tenke igjennom hva som kan gjøres bedre digitalt. Hva vinner og hva taper du med de ulike valgene du tar? De diskusjonene er de viktige, for systemene skifter jo hele tida.

En ansatt ved det UH-pedagogiske tilbudet uttrykte behovet undervisere har for å «prøve ut» egen digitale kompetanse i trygge rammer:

Pandemien tvang frem en revisjon av det nye utdanningsfaglige basiskompetanse-tilbudet, som bidro til et mer fleksibelt opplegg, der flere fikk innpass. Tilbudet legger vekt på at undervisere ikke bare viser fram glansbildet av det de gjør, men oppmuntres til kritisk refleksjon over tid.

Universitetspedagogene vektlegger også betydningen av en forskningsbasert tilnærming, og peker på en rekke negative konsekvenser når en ikke gjør det, blant annet i utformingen av strategier om digitalisering, som for eksempel beslutninger om «flercampusundervisning»:

Hvordan kan vi overføre video samtidig fra det ene stedet til det andre? Det er et sånt typisk eksempel, tenker jeg, når vi prater om digitalisering, å stille et relativt absurd og feilaktig spørsmål, som så setter i gang ganske store og ganske kostbare tiltak.

Sitatene viser at det spesielt er den UH-pedagogiske enheten som vektlegger en sterk kobling til generell undervisningsutvikling og behovet for å styrke den pedagogisk orienterte digitale kompetansen, ikke bare i forhold til konkret undervisningsutvikling, men også i forhold til organisatorisk planlegging. Sitatene illustrerer at overgangen til digital undervisning krever pedagogisk orientert digital kompetanse hvor behovet for å planlegge i tråd med spesifikke og situerte utdanningskontekster er stort (Lave & Wenger, 1991). Dette kan sees i lys av Lave og Wengers (1991) teori om situert læring, som anerkjenner at læring og kompetanseutvikling er dypt integrert i den aktuelle konteksten, kulturen og praksisfellesskapet.

Hva kan universiteter og universitetspedagoger lære av erfaringene i videre utvikling av digital undervisning og kompetanse i fremtiden?

I denne studien har vi utforsket hvilke muligheter og utfordringer studenter og undervisere har opplevd i overgangen til digital undervisning under pandemien ved et stort universitet i Norge. Med utgangspunkt i digitale nøkkelkompetanser, en teoretisk modell for situert læring (Lave & Wenger, 1991) og relevante empiriske kartlegginger, har studien identifisert flere områder som krever oppmerksomhet for å videreutvikle digital undervisning og kompetanse. Hovedfunnene indikerer at; det er en betydelig forskjell mellom studentenes forventninger og deres faktiske erfaringer med digital undervisning, og at det er behov for å styrke undervisernes utdanningsfaglige digitale kompetanse og behov for godt koordinerte støttestrukturer som vektlegger utvikling av de pedagogiske sidene av digital kompetanse på en adekvat måte.

I lys av funnene og tidligere forskning og kunnskapsoppsummeringer (Flobakk-Sitter et al., 2023; Lillejord et al., 2018; Zhao et al., 2021), blir det klart at den største utfordringen ikke ligger i stadig skiftende digitale verktøy, men i undervisernes pedagogisk orienterte digitale kompetanse og muligheten for videreutvikling av denne, noe som er avgjørende for fremtidig satsing. Det europeiske rammeverket «Digital Competence of Educators» (Ghomi & Redecker, 2019, s. 8) peker langt på vei mot nøkkelkompetansene det er sentralt å utvikle. Med bakgrunn i funnene,

digitale nøkkelkompetanser og et situert læringsperspektiv kan digital kompetanse knyttet til undervisning og læring i høyere utdanning defineres slik:

Digital kompetanse i høyere utdanning må vurderes i relasjon til undervisere og studenters læringsbehov og utnytte den digitale teknologiens muligheter til å forbedre undervisningskvaliteten gjennom å tilpasse undervisningen til aktuelle utdanningsmodeller og kontekster.

Funnene indikerer at kompetanseutviklingen bør sikre at undervisere er digitalt kompetente, med evnen til å integrere innholdskunnskap, pedagogisk kunnskap og teknologisk kunnskap på måter som er fysisk, epistemologisk og sosialt relevante, for å fremme studentenes læring i de aktuelle undervisningskontekstene (Kebritchi et al. 2017; Lave & Wenger, 1991; Mishra & Koehler, 2006). Dette innebærer en forståelse av hvordan teknologi kan innlemmes og tilpasses pedagogisk for å støtte digitalt orienterte læringsprosesser, noe som krever at undervisere utvikler en bredt orientert digital kompetanse som inkluderer ulike former for kommunikasjon, tilrettelegging og problemløsning i tillegg til kompetanse om kritisk og ansvarlig bruk av digital teknologi som kan tilpasses den enkelte læringsprosess (Ferrari 2013; Ghomi et al., 2019). Den rivende teknologiske utviklingen, inkludert kunstig intelligens, og kravene til profesjonelt engasjement i tråd med samfunnets «superkompleksitet» tilsier at undervisere også må tilpasse seg kontinuerlige kompetanseendringer, men også evne å navigere i et stadig skiftende landskap av ideer og kulturelle trekk. Dette inkluderer å møte studentenes økende behov for å utvikle digital kompetanse som forbereder dem på et digitalisert arbeidsliv som må «svares ut» gjennom å utvikle en kritisk og kunnskapsbasert tilnærming til teknologi og digital kompetanse. Dette stiller ytterligere krav til underviseres egne digitale kompetanse.

Gitt at både funnene og den refererte forskningen tydelig understreker mangler i den pedagogiske bruken av digital teknologi, er det kanskje på tide å utfordre norsk UH-sektor til å vurdere følgende spørsmål; er det den pedagogisk orienterte digitale kompetansen som vektlegges i opplæringsstilbudene som retter seg mot utvikling av digital kompetanse i dag? Eller tas det for gitt at undervisere i dag har grunnleggende pedagogisk digital kompetanse, og at dette er noe underviserne bare kan – og at det holder å satse hovedsakelig på opplæring i skiftende digitale verktøy? Er det

slik at de pedagogiske utfordringene og mulighetene studenter og ansatte opplever knyttet til digital undervisning, faktisk adresseres i støttetilbud som gis til ansatte på en adekvat måte – og knyttes dette til utvikling og digitalisering av egne undervisningskontekster? For å få en mer systematisk oversikt over dette er det behov for flere studier som inkluderer flere institusjoner og en bredere kartlegging av opplæringstilbudene rettet mot utvikling av pedagogisk eller utdanningsfaglig digital kompetanse i norsk UH-sektor. Uavhengig av hvorvidt de pedagogiske sidene ved den utdanningsfaglige digitale kompetansen dekkes ved den enkelte institusjon i norsk UH-sektor, kan en ut fra funnene argumentere for at det er mye som tyder på at universitetspedagoger har en unik kompetanse som kan styrke den pedagogisk orienterte kompetanseutviklingen i fremtiden. De formelle kravene som rettes mot utvikling av underviseres utdanningsfaglige kompetanse gir også universitetspedagoger en unik posisjon til å følge underviseres utvikling over tid. Det å prøve ut og samarbeide med andre kan være utviklende i seg selv, i tillegg til at det gis rom for å utvikle den pedagogisk orienterte digitale kompetansen i direkte relasjon og samarbeid med eksperter på undervisning og læring i høyere utdanning. Ekspertisen til universitetspedagoger kan bidra til en forståelse av hva som ligger i en situert, kunnskapsbasert pedagogisk forståelse, og utvikle ansattes digitale kompetanse gjennom å vektlegge samspillet mellom underviseres egne erfaringer og teoretiske innspill om fysiske, epistemologiske og sosiale betingelser det må tas hensyn til i konkrete digitale design og læringsprosesser (Fossland 2015; Lave & Wenger 1991). I tråd med hva tidligere studier har vist, har universitetspedagoger også en mulig «agentic position», hvor de som eksperter på undervisning og læring har et særlig potensial for å utfordre, påvirke og bidra til kunnskapsbasert kompetanseutvikling og strategier innen det UH-pedagogiske feltet videre (Green & Little, 2013; Handal et al., 2014; Mårtensson & Roxå, 2021). Dette kan blant annet bidra til at undervisere opplever strategiene og kompetanseutviklingen som mer relevante og skreddersydde, og sikre at kostbare og lite kunnskapsbaserte beslutninger tas av ledere, fjernt fra det studenter og undervisere opplever i praksis.

Universitetspedagogiske tilbud befinner seg imidlertid ikke i et vakuum og er selv situert i relasjon til ledelse og tilgrensende tilbud – med ulik grad av støtte rettet mot UH-pedagogenes virkefelt (Fossland & Sandvoll, 2023). Studentenes og underviseres ulike erfaringer (og antall ansatte i pedagogisk orienterte støtteenheter) tilsier dessuten at det er

behov for et bredt spekter av tiltak for å forbedre undervisernes digitale kompetanse, men at dette tilbudet må være godt koordinert og møte de reelle utfordringene både studenter og undervisere står overfor. Hvordan lokale enheter er organisert ved hver enkelt UH-institusjon, og hvilken kompetanse ansatte ved de ulike enhetene besitter, vil variere. Det er derfor ingen fasitsvar på hvordan den enkelte institusjon burde ha løst dette eller best bør samarbeide for å sikre egen satsning på utvikling av underviseres digitale kompetanse og undervisning. Studiens funn utfordrer norsk UH-sektor generelt, og spesielt den enkelte institusjon, til å undersøke dette spørsmålet videre og i noen tilfeller revurdere og omforme sin tilnærming til og satsning på digital kompetanseutvikling. Jeg vil argumentere for at universitetspedagoger, som eksperter på undervisning og læring, av opplagte grunner også bør involveres og eventuelt også lede an i utformingen av digital kompetanseutvikling ved egen institusjon, både for å sikre at den er kunnskapsbasert og har en pedagogisk og faglig forankring som bygger på en situert tilnærming til læring i høyere utdanning.

«Den digitale vendingen» i høyere utdanning refererer til spørsmålet om institusjonene har undervisere med nødvendig digital kompetanse og adekvate støttesystemer for å utvikle denne kompetansen, og om de kan møte studentenes og undervisernes behov, eller om norsk UH-sektor fortsatt er i en overgangsfase mot dette idealet. Som litteraturgjennomgangen i studien har antydnet, vil det trolig ta tid før en pedagogisk orientert digital kompetanse har like sterkt gjennomslag som den «verktøysorienterte» i norsk UH-sektor. Studentens og ansattes erfaringer viser imidlertid med all mulig tydelighet at det er en jobb igjen å gjøre i norsk UH-sektor på dette området. UH-pedagogiske enheter er ikke og skal ikke være rigget til å gjøre denne jobben alene, men de har ekspertkompetansen på undervisning og læring som kan bidra til en tett kobling mellom studenters og ansattes erfaring og en forskningsbasert og pedagogisk tilnærming til digital kompetanse og undervisning. Når vi ser på funnene samlet, kan vi konkludere med at studentenes og undervisernes erfaringer og opplevelser bør danne grunnlaget for fremtidig utvikling av digital kompetanse i norsk UH-sektor. For å utvikle digital kompetanse og undervisning er det avgjørende å ikke bare å beherske den skiftende teknologien, men også å kunne tilrettelegge for den i praksis – og forstå premissene for hvordan digital teknologi oppleves og inngår i spesifikke situerte læringsprosesser. Samlet sett bekrefter funnene at universitetspedagoger, som

eksperter på undervisning og læring, står i en unik posisjon til å forme utviklingen av fremtidens pedagogisk orienterte, digitale kompetanse i utdanningssektoren.

Forfatterpresentasjon

Trine Fossland er professor ved UiT Norges arktiske universitet og professor II ved NMBU. Hun forsker på bruk av teknologi, utdanningsledelse og forskningsveiledning, og underviser i en rekke program og kurs, hovedsakelig rettet mot forskningsveiledning både på UiT og NMBU. Fossland leder en forskningsgruppen «Forskning om høyere utdanning» ved UiT, et nasjonalt nettverk for veilederopplæring på ph.d.-nivå i Norge og en arbeidsgruppe i UHR, og har lang fartstid som nestleder i det norske nettverket for universitetspedagogikk (2009–2019) og i flere nasjonale ekspertgrupper.

Referanser

- Alenezi, M. (2023). Digital learning and digital institution in higher education. *Education Sciences*, 13(1), 88. <https://doi.org/10.3390/educsci13010088>
- Almazova, N., Krylova, E., Rubtsova, A. & Odinkaya, M. (2020). Challenges and opportunities for Russian higher education amid Covid-19: Teachers' perspective. *Education Sciences*, 10(12), 368. <https://doi.org/10.3390/educsci10120368>
- Barnett, R. (2000). Supercomplexity and the curriculum. *Studies in Higher Education*, 25(3), 255–265. <https://doi.org/10.1080/713696156>
- Basilotta Gómez-Pablos, V., Matarranz, M., Casado-Aranda, L.-A. & Otto, A. (2022). Teachers' digital competencies in higher education: A systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 8. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00312-8>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Breiby, M. A., Hauge, Å. L., Holen, S. & Stølan, T. (2022). «Studentene liker meg mindre på digitale forelesninger» – undervisernes opplevelse med undervisning i digitale læringsmiljø for store studentkull under covid-19-pandemien. *Uniped*, 45(4), 250–263. <https://doi.org/10.18261/uniped.45.4.2>
- Böhmer, A., Schwab, G. & Isso, I. (Red.). (2023). *Digital teaching and learning in higher education: Culture, language, social issues*. Transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839462768>
- Carr, J. E. (2022). Teaching in a digital age – second edition. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 37(3), 305–307. <https://doi.org/10.1080/02680513.2022.2056008>
- Chan, C. K. Y. (2023). A comprehensive AI policy education framework for university teaching and learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 38. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00408-3>
- Chemi, T. (2021). It is impossible: The teacher's creative Response to the Covid-19 emergency and digitalized teaching strategies. *Qualitative Inquiry*, 27(7), 853–860. <https://doi.org/10.1177/1077800420960141>

- Clark, T. M., Callam, C. S., Paul, N. M., Stoltzfus, M. W. & Turner, D. (2020). Testing in the time of Covid-19: A sudden transition to unproctored online exams. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 3413–3417. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00546>
- Ellis, R. A. & Goodyear, P. (2016). Models of learning space: Integrating research on space, place and learning in higher education. *Review of Education*, 4(2), 149–191. <https://doi.org/10.1002/rev3.3056>
- Erstad, O. (2022). Pedagogikkens relevans i den digitale tilstand. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8(2022), 314. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.4070>
- Esteve-Mon, F. M., Llopis-Nebot, M. Á. & Adell-Segura, J. (2020). Digital teaching competence of university Teachers: A systematic review of the literature. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías Del Aprendizaje*, 15(4), 399–406.
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2788/52966>
- Flobakk-Sitter, F. & Fossum, L. (2023). *Bruk av digital teknologi i høyere utdanning – en kunnskapsoppsummering* (2; Innsikt, s. 10). NIFU.
- Fossland, T. (2015). *Digitale læringsformer i høyere utdanning*. Universitetsforlaget. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2021113048032
- Fossland, T., Grimstad, H. & Schofield, D. (2021). *Digitalisering av utdanning: En strategisk, organisatorisk og ledelsesmessig balansekunst? Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet*.
- Fossland, T. & Sandvoll, R. (2023). Drivers for educational change? Educational leaders' perceptions of academic developers as change agents. *International Journal for Academic Development*, 28(3), 305–318. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.1941034>
- Fossland, T. & Tømte, C. (2019). Deltaker eller tilskuer? En casestudie om vilkår for deltakelse og samarbeidslæring i et nettbasert masterprogram i økonomi og ledelse (MBA). *Uniped*, 42. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-01-04>
- Gafurov, I. R., Safiullin, M. R., Akhmetshin, E. M., Gapsalov, A. R. & Vasilev, V. L. (2020). Change of the higher education paradigm in the context of digital transformation: From resource management to access control. *International Journal of Higher Education*, 9(3), 71–85.
- Ghomi, M., & Redecker, C. (2019). Digital Competence of Educators (DigCompEdu): Development and evaluation of a self-assessment instrument for teachers' digital Competence: *Proceedings of the 11th International Conference on Computer Supported Education*, 541–548. <https://doi.org/10.5220/0007679005410548>
- Goodyear, P., Carvalho, L. & Yeoman, P. (2021). Activity-Centred Analysis and Design (ACAD): Core purposes, distinctive qualities and current developments. *Educational Technology Research and Development*, 69(2), 445–464. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09926-7>
- Green, D. A. & Little, D. (2013). Academic development on the margins. *Studies in Higher Education*, 38(4), 523–537. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.583640>
- Handal, G., Lycke, K. H., Mårtensson, K., Roxå, T., Skodvin, A. & Solbrekke, T. D. (2014). The role of academic developers in transforming Bologna regulations to a national and institutional context. *International Journal for Academic Development*, 19(1), 12–25. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2013.849254>
- Kebritchi, M., Lipschuetz, A. & Santiague, L. (2017). Issues and challenges for teaching successful online courses in higher education: A literature review. *Journal of Educational Technology Systems*, 46(1), 4–29. <https://doi.org/10.1177/0047239516661713>
- Kopp, M., Gröbinger, O. & Adams, S. (2019). *Five common assumptions that prevent digital transformation at higher education institutions*. [Conferenfe proceedings] 1448–1457. <https://doi.org/10.21125/inted.2019.0445>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Lillejord, S., Børte, K., Nesje, K. & Ruud, E. (2018). *Learning and teaching with technology in higher education – a systematic review* (KSU 2/2018). Knowledge Centre for Education.

- Lucena, F. J. H., Aznar-Díaz, I., Reche, M. del P. C., Torres, J. M. T. & Rodríguez, J. M. R. (2019). Factors Influencing the Development of Digital Competence in Teachers: Analysis of the Teaching Staff of Permanent Education Centres. *IEEE Access*, 7. <https://doi.org/10.1109/access.2019.2957438>
- Lund, A. & Eriksen, T. M. (2016). Teacher Education as Transformation: Some Lessons Learned from a Center for Excellence in Education. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 53–72. <https://doi.org/10.5617/adno.2483>
- Meld. St. 16. (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/aee30e4b7d3241d5bd89db69fe38f7ba/no/pdfs/stm201620170016000dddpdfs.pdf>
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Moreira, M. A., Arcas, B., Sánchez, T., García, R., Melero, M. J., Cunha, N., Viana, M. & Almeida, M. E. (2023). Teachers' pedagogical competences in higher education: A systematic literature review. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 20(1), 90–123. <https://doi.org/10.53761/1.20.01.07>
- Mårtensson, K. & Roxå, T. (2021). Academic developers developing: Aspects of an expanding lifeworld. *International Journal for Academic Development*, 26(4), 405–417.
- Nordkvelle, Y., Fossland, T. M. & Netteland, G. (2013). *Kvalitet i fleksibel høyere utdanning: Nordiske perspektiver*. Akademika forlag.
- Núñez-Canal, M., De Obesso, M. D. L. M. & Pérez-Rivero, C. A. (2022). New challenges in higher education: A study of the digital competence of educators in Covid times. *Technological Forecasting and Social Change*, 174, 121270. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121270>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods – 2nd edition* (s. 532). Sage Publications, Inc.
- Qureshi, M. I., Khan, N., Raza, H., Imran, A. & Ismail, F. (2021). Digital technologies in education 4.0. Does it enhance the effectiveness of learning? A systematic literature review. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (ijIM)*, 15(04), 31. <https://doi.org/10.3991/ijim.v15i04.20291>
- Selwyn, N. (2022). *Education and technology: Key issues and debates* (3. utg.). Bloomsbury Academic.
- Smaldino, S. E., Lowther, D. L., Mims, C. & Russell, J. D. (2019). *Instructional technology and media for learning* (12. utg.). Pearson Education, Inc.
- Sok, S. & Heng, K. (2024). Opportunities, challenges, and strategies for using ChatGPT in higher education: A literature review. *Journal of Digital Educational Technology*, 4(1), ep2401. <https://doi.org/10.30935/jdet/14027>
- Thagaard, T. (2019). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_plikmonografi_000018737
- Turnbull, D., Chugh, R. & Luck, J. (2021). Transitioning to E-Learning during the Covid-19 pandemic: How have higher Education Institutions responded to the challenge? *Education and Information Technologies*, 26(5), 6401–6419. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10633-w>
- Zhao, Y., Pinto Llorente, A. M. & Gómez, M. C. S. (2021). Digital competence in higher education research: A systematic literature review. *Computers & Education*, 168, 104212. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104212>

KAPITTEL 6

Utviklingen av vurderingsformer i høyere utdanning

Per Lauvås Høgskolen i Østfold, Universitetet i Oslo

Forord fra redaktørene: I en bok om framveksten av universitets- og høgskolepedagogikken i Norge er det naturlig å inkludere et kapittel om vurdering i høyere utdanning. Derfor inviterte redaktørene av boken professor emeritus Per Lauvås til å trekke opp noen linjer om vurderingsfeltets status og posisjon i sektoren. Lauvås har vært en av Norges ubestridte nestorer på vurderings- og veiledningsområdet de siste 50 årene og har derigjennom de aller beste forutsetninger for å løfte blikket og både se vurderingsområdet innskrevet i et system- og praksisnivå og samtidig se både bakover og framover i tid. I sitt kapittel velger Lauvås å gå tilbake til kvalitetsreformens innføring på begynnelsen av 2000-tallet og diskutere forholdet mellom summative og formative vurderingsformers tilstedeværelse i høyere utdanning. Lauvås har gjennom hele sin karriere vært en tydelig forkjemper for underveisvurderinger og det å se vurdering som en del av studentenes læringsprosess. Dette er et perspektiv dypt forankret og grunnlagt i hans pedagogiske og didaktiske tenkning. Samtidig har mangelen på vurderingsfaglig oppmerksomhet, i kombinasjon med systemisk og økonomisk styring av utdanningsvirksomheten, gjort at summative vurderingsformer (og da særlig slutteksamen) fremdeles har en dominant posisjon i sektoren, ifølge Lauvås. Denne spenningen mellom det formative og det summative, studentenes læring og kontroll av læring, vier Lauvås oppmerksomhet i kapitlet. Teksten er til inspirasjon for nytenkning, og grunnlag for nødvendige diskusjoner og beslutninger om vurderingsform til beste for studentenes læring.

Nøkkelord: formativ vurdering, summativ vurdering, slutteksamen, tilbakemelding

Introduksjon

The general lack of discourse on marking in higher education (HE) allows assumptions on reliable standards to continue largely unchallenged perhaps because, as Price (2005) suggests, it is too uncomfortable to discuss these matters which are at the foundation of our awards. (Bloxham, 2006, s. 209)

Det er et problem at vurderingsfeltet får være for mye i fred. Fra tid til annen formidler media noe sensasjonspreget, noen høye strykprosjenter i matematikk, noen statsråder som må gå på grunn av fusk. Men ellers får vurderingsfeltet ligge i fred. Men dette er også UH-pedagogikkens problem. Dette har ikke vært et felt der fagmiljøer så ofte konsulterer med oss. Det er så innvevd i undervisning, og det er så fagspesifikt, at det ikke er noe som pedagoger antas å kunne – eller burde – mene noe om.

Når kvalitetsreformen ble vedtatt og satt ut i livet for 20 år siden, var heller ikke UH-pedagogikken noen sentral aktør på programnivå. De endringene som ble innført, var ikke av en slik karakter at de store overskriftene ble hentet fram, men endringene som fulgte, innebar en ny situasjon med vesentlig større arbeidsbelastning for både lærere og studenter og, etter alt å dømme, uten noe løft i læringsutbytte. Spørsmålet om hvilken metodikk vi ville fylle Kvalitetsreformen med ble stilt ved en internasjonal vurderingskonferanse (Lauvås, 2013).¹

Det er på tide å se kritisk på våre ordninger av i dag. Det finnes så enormt mye forskning på dette feltet at det ikke er mulig for den gemene universitetslærer å holde seg orientert, men for UH-pedagogene vil dette være en viktig oppgave. I dette kapittelet vil vi løfte fram noen satsingsområder som både er direkte knyttet til senere års reformer og til andre forhold som presser seg på av ulike grunner.

Bakgrunnen

Vurderingsordningen innen høyere utdanning har lenge vært preget av arven vi tok med oss fra Danmark.

... der vil af dem som stående uden for Universitet kunne ventes en baade sagkyndig og uhildet Bedømmelse, ikke mindre af den enkelte Eksamenspræstation, end af Prøven som Institutionen i det hele (Nye Foundation og Anordning for Københavns Universitet af 7. maj 1788, kap. IV).

1 Konferansen foregikk i 2004. Boka fra den (Havnes & McDowell) utkom først i 2013.

Kravet om ekstern sensur ved all summativ vurdering har vært fastholdt i vel 200 år. Det var en spesiell ordning med en «studiefase» uten innslag av summativ vurdering etterfulgt av en intensiv eksamensperiode. Det var en overgang bort fra videregående opplæring der man hadde vært underlagt omfattende evaluering gjennom hele forløpet i tillegg til eksamener. I høyere utdanning kom man vanligvis inn i et system der det var liten (eller ingen) kontroll av studentene underveis, altså ingen standpunktvurdering. Fra dag én måtte studentene ta ansvar for egen læring. For noen var dette storartet, for andre en rolle de mestret dårlig. Tanken bak å innføre en variant av den «løpende vurderingen» i videregående var åpenbar.

Jevn innsats hos alle studentene fra dag én gir positive resultater, det sier seg selv. Men det er like selvsagt at ikke all (lærings-) aktivitet er like relevant og effektiv.

Nå er det ikke lenger et absolutt krav om at ekstern sensor skal delta, og ... «votere om Kandidatens udviiste Duelighed og den Character som enhver derefter kan tilkomme». Antallet sensorer har også vært redusert. For 100 år siden opererte man med helt opp til 6–7 sensorer. Dermed kom det fram under sensureringen hvordan samsvaret mellom sensorer varierer.

Har man flere enn den ene, ville det kunne komme fram at samsvaret mellom sensorene slett ikke var så godt at det var forsvarlig å redusere antallet.² Men antallet sensorer har sunket ned til dagens situasjon da det til og med kan opereres med én sensor. Til overmål kan denne ene personen være læreren. Dette var umulig i de forrige to århundrene.

Lavt sensorsamsvar kan bli til et delikat problem i denne sammenhengen. Med seks sensorer vil gitt karakter bli et eller annet gjennomsnitt av sensorenes forslag, og de største avvikene forsvinner dermed. Forskingen på sensorsamsvar gir unektelig grunn til bekymring. Sue Bloxham (Bloxham et al., 2015), som har tatt en framskutt posisjon på dette forskningsområdet i Storbritannia, finner det nødvendig å ty til sterke ord for å beskrive situasjonen: «Let's stop the pretence of consistent marking!»

Her må det legges til at sensorene synes å være relativt samstemte i vurdering av et flertall besvarelser, men (til dels sterkt) uenige om et mindretall

2 En historie fra et anerkjent britisk universitet: Man brukte en gang seks sensorer, hvorav en oversensor som bl.a. hadde i oppgave å lage en mønsterbesvarelse til hjelp for de andre fem. Regelen var at en besvarelse som ble foreslått til «stryk» av én sensor, automatisk ble sendt til de andre fem for at alle skulle delta i sensureringen. Ved en feil kom mønsterbesvarelsen en gang med blant studentbesvarelsene, og så gikk det ikke bedre enn at en sensor antydet mulig stryk. Det var standard prosedyre at besvarelser som minst en av sensorene ville stryke, ble lest av alle seks som kom med sine karakterforslag. I det aktuelle tilfellet spredte forslagene seg mellom 40. og 90. prosentil. Det var altså ikke alle som ga strykkarakter på mønsteroppgaven (Rowntree, 1987, s. 191–192).

(Raaheim, 2000), og det kan være ytterst vanskelig å identifisere slike besvarelser på forhånd.

På utsiden kan man bare få noen glimt inn i sensureringens irrganger, for eksempel når en student som fikk B, ba om begrunnelse og syntes den var så positiv at det muligens kunne bli en A. Når vedkommende ble strøket av klagenemnda, ble det selvsagt oppslag av det (se for eksempel Universitas, 25.11.2015, Dagbladet, 28.8.2015, Agderposten, 8.11.2016).

Har vurderingsordningene endret seg? Grovt sett kan man si at når kravet om ekstern sensur ble tatt bort, ikke bare ved eksamen, men også ved alle eksamenselementer (unntatt muntlig eksaminasjon), kom endringene. Spørsmålet blir om endringene var bra, eller om det er grunn til å se kritisk på vurderingsformene slik de har blitt.

Endringene

På flere punkter var det en klar forskjell mellom universitetene og videregående opplæring. Vurdering av studenter var temmelig uniform ved universitetene, og distinkt forskjellig fra datidens (og for så vidt også nåtidens), ordning i videregående opplæring.

Høyere utdanning, pre-kvalitetsreformen	Dagens videregående opplæring
Stor vekt på avsluttende eksamen.	Mer omfattende regime, gjerne med både avsluttende eksamen og løpende vurdering.
Ekstern sensur ved alle eksamener.	Som oftest kun vurdering av faglærer(e), både ved den løpende og den avsluttende vurderingen.
Liten vekt på tilbakemelding til studentene, underveis og til slutt.	Stor vekt på tilbakemelding underveis, liten vekt ved den avsluttende vurderingen.
Relativt stor vekt på avsluttende, lite på løpende vurdering.	Stor vekt både på den løpende og den avsluttende vurderingen.
Prøvesituasjonen er som oftest nøye definert og standardisert.	Prøvesituasjoner er lite standardisert og svært mangfoldige.
Klage- og ankeadgang finnes som oftest ved avsluttende vurdering – det vanligste unntaket er muntlig eksaminasjon.	Løpende vurdering er så å si alltid unntatt klagemulighet. Kun skriftlige, avsluttende eksamener innebærer klagemulighet.
Alltid flere enn én sensor (oftest 3?).	Stundom 2 sensorer, vanligst 1 sensor.
Studentenes rettssikkerhet sterkt vektlagt gjennom anonymisering og andre tiltak.	Anonymisering i liten grad.

Kvalitetsreformen var ikke noen gjennomgripende reform. Tilsynelatende små endringer har imidlertid ført til store forandringer. Den største endringen dreier seg om tidsbruken. Lærerne skal ikke bare godkjenne arbeidskravene, de skal også gi individuelle tilbakemeldinger. «Rettebunkene» er blitt et tidkrevende innslag i lærernes arbeidssituasjon, og de færreste stedene er dette «ekstraarbeidet» kompensert for. Studentene legger som oftest mindre vekt på lærernes tilbakemelding enn det lærerne ønsker og forventer, de skummer gjerne gjennom det læreren har skrevet. Til tross for at elever tilsynelatende aldri kan få for mye feedback, kan det tære på lærernes vilje til å gjøre «rettearbeidet» grundig. Også lærere vet at man ikke kan gi god feedback uten å lese grundig og utforme kommentarene med omtanke. Da blir det litt meningsløst hvis man opplever at deres feedback blir lite brukt.

Rask tilbakemelding er nødvendig. Men det er et uhyre kort tidsintervall før feedbackmottaker ikke lenger er særlig interessert i respons. Det er langt flere oppgaver som ligger og venter på lærerens bord enn rettebunkene. Det er en tidkrevende oppgave å administrere arbeidskravene. Når alle studenter tar arbeidsoppgavene på alvor og leverer sine produkter innen fristen, aldri er syke og aldri får underkjent et arbeidskrav med frist for ny innlevering og så videre, kan det gå godt, men hva ellers?

De studie-/arbeidskravene, innleveringene (og hva de ellers kalles) som skal leveres inn og godkjennes gjennom et kurs, innebærer at summativ vurdering er blitt en vesentlig del av studiearbeidet. Mens den gamle eksamensordningen ble kritisert for at studentene arbeidet for lite med studieinnholdet før den intensive eksamenslesingen kom i gang, skal studentene nå aktiviseres helt fra starten av med det riset bak speilet at man må ha loggført et tilstrekkelig antall godkjente arbeider for å få adgang til å framstille seg til eksamen. Faktisk kan siste tilfelle være verre enn å stryke ved eksamen, for her er det ingen kontinuasjonmuligheter.

Kanskje er det satt litt for mye på spissen når man hevder at vi i høyere utdanning har beveget oss fra en ordning med noen åpenbare svakheter og over til motsatsen, som er preget av noen enda større problemer. I prinsippet har vi innført (med noen modifikasjoner) vurderingsordningene fra videregående opplæring med det håp at situasjonen skulle bli bedre. Men den samme diskusjonen foregår i de fleste land. Den skarpeste pennen hører til en av de mest innflytelsesrike forskere og universitetspedagoger, Graham Gibbs.

Situasjonen før og etter Kvalitetsreformen

Gibbs og Dunbar-Goddet publiserte en interessant, empirisk studie i 2007 fra vårt naboland i vest. De delte universitetene inn i 3 kategorier:

- De «unge» universitetene,³
- De gamle universitetene, unntatt
- Oxbridge (dvs. Oxford og Cambridge)

Universitetene viste seg å ha markant ulike vurderingstradisjoner og -ordninger. Oxbridge befinner seg på den ene enden av skalaen. På så å si alle aspekter av eksamen og vurdering skiller de seg markant ut fra de andre. De gamle universitetene ligger mellom disse ytterpunktene. Oxbridge ligger høyt på andel karakterer fra eksamen, mengde formativ vurdering og muntlig feedback og lavt med hensyn til variasjon i prøveform, mengde summativ vurdering, presisering av utbyttebeskrivelser og vurderingskrav. Vi har altså å gjøre med to distinkt forskjellige vurderingsregimer:

- Et «tradisjonelt», eksamensbasert regime karakterisert ved relativt lite summativ vurdering med liten variasjon, mye formativ vurdering og med svak spesifisering av mål, standarder og krav.
- Et «moderne» regime (såkalt coursework eller standpunktvurdering) karakterisert av hyppig summativ vurdering i mange former, svært lite ren formativ vurdering, lite muntlig feedback og med klare angivelser av mål, krav og vurderingskriterier.

Det er ikke små forskjeller det er snakk om. De fant for eksempel 6 ganger så mange karakterer ved de unge universitetene sammenliknet med de gamle, inntil 28 ganger så lang tid å vente på tilbakemelding, men inntil 67 ganger så mye ren formativ vurdering ved de gamle universitetene.

Det er det moderne regimet vi nå har innført hos oss. Som en del av undervisningen gis studentene oppgaver de skal arbeide med og besvare innen definerte frister. Disse besvarelsene leveres inn for godkjenning, eventuelt med graderte karakterer. Disse besvarelsene legges i sjeldne tilfeller inn i en «mappe» som (helt eller delvis) leveres inn til slutt for vurdering og karaktersetting, som et alternativ til en tradisjonell eksamen eller

3 De så kalte «polytechnics» som fikk universitetsstatus i 1992.

i kombinasjon, for eksempel sammen med muntlig eksaminasjon (eller «forsvar»). Studentene ved de nye universitetene får relativt lite muntlig feedback, men tilsvarende mye i skriftlig form, i kombinasjon med «sensurvedtak», hva enten det er med eller uten gradert karakter eller bare godkjenning.

Ved Oxbridge får studentene langt mer muntlig feedback. Mye av undervisningen foregår i «tutorials», dvs. i små grupper der studenter får feedback på det de har skrevet, men absolutt ingen godkjenning, karakter eller annen skriftlig tilbakemelding. De prioriterer tutorials i små grupper med høy studentaktivitet, lite formidling og massevis av feedback. For de fleste kurs har de ingen avsluttende eksamen; de prioriterer formativ vurdering av studentene fra første uke. Å få 23 ganger mer feedback enn studentene ved de nye universitetene får, er **mye** mer.

Den største forskjellen må utdypes litt. Gibbs skjelner mellom to former for formativ vurdering (eller tilbakemelding, feedback eller kommentarer, om man vil). Den vanligste formen er når studentene får et a) «sensurvedtak» (gradert karakter eller bare godkjenning) sammen med b) feedback, dvs. en begrunnelse for det aktuelle vedtaket. I Oxbridge-varianten gis det kun tilbakemelding, som oftest muntlig uten antydning av summativ vurdering. I litteraturen skjelnes det ikke alltid mellom disse formene. Derfor har Gibbs valgt å bruke betegnelsen «*ren formativ vurdering*». Det ser ut til å være nødvendig med stringent språkbruk her. Termen *formativ vurdering* bør da avgrenses til den *rene* formative vurderingen.

Ved Oxbridge får altså studentene 67 ganger så mye ren formativ vurdering. Når den moderne studenten eksempelvis får 100 ord feedback ved ett kurs (stort sett skriftlig), er tallet 6 700 ved Oxbridge (så å si bare muntlig).

Dette forholdet kan oppfattes som teoretisk flisespikkeri. Det er det ikke. Det er hovedforskjellen mellom dagens ordninger. Skal man forbedre vurderingen, hjelper det lite å legge vekt på bedre tilbakemeldinger. Man må ta skrittet helt ut og finne måter å bedrive ren formativ vurdering på. Litt forenklet kan man si at vi her i landet har fjernet oss fra ordningen ved de gamle, britiske universitetene og fulgt oppskriften fra de nye universitetene med deres «coursework». Det var gode grunner for å legge vekt på underveisvurderingen; man kunne gjerne beundre Oxbridge, men var ikke beredt til å sette inn de mengdene med ren formativ vurdering som skulle til, eller å redusere mengden summativ vurdering tilstrekkelig.

Og her ligger de store utfordringene til UH-pedagogikken i dagens situasjon. Vi må bidra med vårt for at fagmiljøene skal finne sine måter å

legge stor vekt på ren formativ vurdering og redusere (eller fjerne helt og holdent) all blanding av formativ og summativ vurdering. Den rene, formative vurderingen gir ikke bare gode resultater, den gir så enormt mye bedre resultater. Og det er ikke snakk om å kopiere Oxbridge!

Betyr forskjellene noe?

Som generell regel vil vi påstå at vi her i landet har lagt om fra et overveiende «tradisjonelt» til et «moderne» regime i løpet av de siste tiårs reformer, dog med store variasjoner. I 1996 skrev biologen Arne Løvlie at realfagsstudenter ved UiO kun brukte «... om lag en måned av semesterets 3–4 til eksamenslesning». Dette var dårlig utnyttelse av året, mente han. Ved datidens NTH skrev Studentenes Fellesutvalg i brev til Professorutvalget i 1920 at «... studiene for øvrig [må] henlegges til tiden etter aftens [på grunn av all den undervisningen de måtte følge] eller for de fleste fags vedkommende, innskrenke seg til eksamenspugg de siste 1–2 måneder før eksamen» (Rystad, 1995, s. 191), men da var det årseksamener det var snakk om.

Noen lærere var tidlig ute. Selv om kravet om ekstern sensor umulig kunne imøtekommes ved løpende vurdering, dukket det opp «innleveringer» og annet som senere er blitt kalt «arbeidskrav» og liknende, med noen fellestrekk: Antallet skal nå finnes definert i kurs-/emnebeskrivelse, og en bestemt andel må være godkjent for at man skal få adgang til å framstille seg ved avsluttende eksamen.

Selve innføringen av det «moderne» vurderingsregimet i Storbritannia var lettere enn man kunne forvente. Universitetsfolket hadde alle lært seg evaluering i videregående opplæring eller også vært i USA og lært det samme der. Mens Oxbridge fortsetter med sitt rene og uforfalsket «tradisjonelle» vurderingsregime, etter all sannsynlighet i trygg overbevisning om at det de gjør, er det eneste riktige, arbeider de «nye» universitetene med å bli enda mer «moderne» og enda bedre innenfor deres regime.

I vårt land kan man si at universitetene har måttet forandre seg mest. Reduksjonen i utgifter forbundet med fjerning av ekstern sensur og reduksjon i antall sensorer, representerte et kjærkomment tilskudd til trange budsjetter. Og «sensureringen» av arbeidskravene koster ingenting så lenge vurderingsoppgavene bare blir definert inn i lærernes undervisningsplikt. Underlig nok har ingen regnet ut hvor mye tid faglærere må bruke til å lese og vurdere (kanskje også karaktersette, administrere, klagebehandle osv.) alle de innleveringene og arbeidskravene som har vokst fram etter

kvalitetsreformen! Og økningen i tidsbruk som den løpende vurderingen medfører, har ikke utløst noen merkbare protester, merkelig nok.

Noen vil sikkert protestere når Oxbridge løftes mot skyene på denne måten. Noen vil sikkert hevde at med det gode studentmaterialet de har, ville det nesten være godt gjort å komme ut med dårlige resultater. Noen vil kanskje synes det er underlig at ikke de nye universitetene skaper bedre resultater; det de gjør, burde virkelig være «moderne» i positiv forstand og langt bedre enn det de gamle universitetene fortsatt holder på med!

Det avgjørende punktet ble undersøkt empirisk av Ruth Butler (1987). Hun undersøkte hvordan tre feedbackarrangementer slo ut hos sjetteklassinger, henholdsvis (1) Oxbridge-varianten (kun feedback), (2) kun karakter, og (3) begge deler (det moderne regimet). Dersom det skulle forholde seg slik at «mer er bedre», skulle kombinasjonen gi best resultater, både mht. kunnskap og interesse. Og så kom, overraskende nok, kombinasjonen desidert dårligst ut. Og Oxbridge fikk ubetinget støtte i denne studien.

Denne studien (og en rekke andre!), har ikke fått det store gjennomslaget i praksis, verken i skolen eller i høyere utdanning. Man kan undres om det er fordi resultatene er så smertefulle å ta innover oss. Tenke seg til at det vi gjør i skolen, hele tiden, kan vise seg å være det dårligste alternativet! Og så tør vi ikke å følge opp Butler og lene oss mot impulsene fra Oxbridge og satse på ren formativ vurdering. I det minste burde det være mulig å avsette noen situasjoner/perioder til å satse på å etablere rene «øverom», selv når disse var klemte inne mellom alle de andre «prøverommene».

At studenter vil ha feedback er en gjenganger i Studiebarometeret og i litteraturen. Det finnes studier som viser at et av de klareste kjennetegnene ved gode læringsmiljøer, er mengde og kvalitet i den feedbacken studentene får (Ramsden, 2003). Det er kanskje heller ikke overraskende at et pussig paradoks oppstår. Det er ytterst sjelden at studentene bryr seg om å bruke den feedbacken de får, til tross for det nærmest unisone ønsket om mest mulig feedback (Hounsell et al., 2008, Wilson, 2014, Yorke, 2001). Vi kan gå tilbake til Butler for å finne forklaringen. Skal feedback ha noen positiv virkning, må det være ren formativ vurdering, helt og holdent uten noe summativt innslag. I øverommet skal det ikke foregå noen prøving. I øverommet kan det til og med være lurt å gjøre feil når det kan gjøre deg bedre, men ikke i prøverommet.

De omfattende endringene i vurderingsordningen i høyere utdanning har vært kjernen i senere reformer. Men hvilken rolle har universitets- og høyskolepedagogikken spilt i denne prosessen?

Vurdering og UH-pedagogikken

Det UH-pedagogikken må ta fatt i, er en kritisk gransking av dagens vurderingsregimer og vurdere hva forskningen på området kan bidra med. Det finnes så enormt mye forskning her, at man ikke kan forvente at den jevne høyskoleansatte kan ta den jobben. Og det er viktig.

There is probably more bad practice and ignorance of significant issues in the area of assessment than in any other aspect of higher education. This would not be so bad if it were not for the fact that the effects of bad practice are far more potent than they are for any other aspect of teaching. Students can, with difficulty, escape from the effects of poor teaching, they cannot (by definition, if they want to graduate) escape the effects of poor assessment. (Boud, 1995, s. 35).

Her vil vi trekke fram noen av de mest sentrale utfordringene som dagens vurderingsordninger representerer.

Skillet mellom ren formativ og summativ vurdering

I summativ vurdering er maktaspektet påtagelig, hva enten man tenker på «eksamensspøkelset» eller på frykten for å få underkjent så mange arbeidskrav at man mister retten til å gå opp til eksamen sammen med medstudentene.

Lag for eksempel «summativfrie soner», gjerne slik at feedback foreligger umiddelbart (eller i hvert fall raskt), og gjerne slik at studentene må bruke tilbakemeldingen i det videre arbeidet,⁴ for eksempel i tekstskriving. Medstudentvurdering kan være egnet i stedet for at lærer må ta hele «rettejobben». Studentene kan da sikres bred tilbakemelding, både som feedbackmottaker og -giver.

Ut fra egen erfaring kan det virke som om frivillighet er et nøkkelord. Feedback er trolig mer effektiv når den aktivt søkes. Innen lærerutdanning, blant annet, ser obligatorikk ut til å være normalen. Men det ser ut til at studentene er med på den tanken om at man stenger seg selv ute fra feedbacktilbudet når man ikke deltar aktivt selv. Det kan til og med gjøres

4 Feedback «to improve» eller «to prove»: In terms of design and improvement of instruction, this method was similar to locking the stable door after the horse had bolted, since the materials were already completed and disseminated, and could only be revised if a new version was designed. (Tessmer, 2005, s. 1)

til at en lager en dobbel feedbackløkke. Man produserer – får feedback – reviderer – får feedback.

Det er ingen vill påstand at det knapt finnes noe mer effektivt instrument for kvalitet i vår sammenheng enn ren formativ vurdering. En av de fremste forskere på dette feltet i Australia, Royce Sadler (1998, s. 77), sammenfattet resultatene fra en berømt metastudie:

Black & Wiliam found that by and large, formative assessment is effective in virtually all educational settings, content areas, knowledge and skills types, and levels of education.

Dette til tross for at det her ikke konkluderes om den *rene* formative vurderingen. Hadde Black og Wiliam undersøkt denne formen spesielt, ville resultatene, etter alt å dømme, blitt enda mer overbevisende.

Lag, og vedlikehold, læringsfelleskap!

Umiddelbart tenker vi at det er læreren som er den faste feedbackgiver. Læreren er garantisten for at feedback blir faglig holdbar. Mønsteret lærer-gir-oppgaver / studentene-leverer-inn-besvarelser / lærer-kommenterer / studentene-får-feedback-til-orientering er det vanlige mønsteret. Men man kan etablere ulike former for «læringsfelleskap». I «tosomhets»-løsningen gir studenter hverandre feedback. Lærer kan overlate denne aktiviteten helt og holdent til studentene eller monitorere aktiviteten og se til at studentene tar aktiviteten på alvor, både de som gir, og de som får, feedback. Foregår den formative vurderingen fra medstudent på nett, er det enkelt for lærer å holde oppsyn og bidra. Mer «trykk» kan skapes hvis man lar noe av feedbackløkken foregå i undervisningen. Ønsker man å utvikle mest mulig autonome studenter, kan man gjøre vurderingsaktiviteten frivillig, for eksempel ved at man – som student – kun skaffer seg tilgang til feedback på det man selv har gjort. Ellers «får man fri» og går dermed glipp av det de andre studentene får (se for eksempel Lauvås, 2016, s. 103–105, Maugesten, 2005), eller også slipper man bruke tid på noe man allerede mestrer.

Kvalitet mer enn kvantitet: Førsteklasses feedback

Det er ikke kartlagt hvordan arbeidskrav og liknende blir brukt i høyere utdanning, og hvordan utviklingen er. Et inntrykk fra sidelinja er at det har skjedd mye siden kvalitetsreformen. I starten var det kanskje, noen

steder og til en viss grad, en «kamp» om å få flest mulig arbeidskrav i eget kurs. Tanken var trolig at mange arbeidskrav gjør det nødvendig for studentene å være til stede og gjøre det som må gjøres i «mitt» fag. I hvert fall måtte man stille opp i konkurransen om antall arbeidskrav med andre kurs som løper parallelt med eget kurs. Regningen kom imidlertid for en dag. Det krever mye av læreren også, ikke bare av studentene. Dermed gikk antall arbeidskrav ned. Nå er kanskje mønsteret at det er en avsluttende eksamen fra hvert kurs pluss 1–2 innlevering(er) av en eller annen sort. Da har vi, i så fall, beveget oss ganske langt tilbake til det gamle vurderingsregimet med én viktig forskjell til Oxbridge. Det er blitt enda mindre formativ vurdering.

En sterkt begrensende faktor i eventuelle bestrebelsler på å styrke formativ vurdering, er lærernes arbeidsbelastning. Har man 100 studenter ved ett kurs med seks innleveringer per semester, og læreren bruker i gjennomsnitt ti minutter på hver besvarelse, kan man, med et tillegg for utarbeidelse av arbeidskrav (man kan ikke bruke fjorårets, og de bør være gode og relevante i forhold til kursets og utdanningens utbyttebeskrivelser), estimere tidsbruk per uke til den løpende vurderingen.

Det kan dermed være aktuelt å lete etter andre muligheter enn å legge arbeidet på læreren. Hvis medstudentvurdering og vurdering i andre typer læringsfelleskap kan leve opp til forventningene, kan det frigjøre betydelige byrder fra lærerens skuldre. Forskningsresultater kan også tilsi at den feedbacken studenter bidrar med, slett ikke står tilbake for lærerens. Lærere som eventuelt minimaliserer egen tidsbruk ved å gi minimums-feedback (kun smilefjes?), kan neppe kalle sin praksis for kvalitetsmessig høyverdig formativ vurdering, og det er nettopp det studentene burde få tilgang til.

Fusk – et lite, håndterbart problem eller hva?

I mange land har fusk blitt stadig vanligere, og bildet som kommer fram fra forskningen på området, er at fusk kan ha antatt «bibelske proporsjoner» i en del land, se for eksempel Carrol, 2012. I Skandinavia har forskningen om fusk vært så å si fraværende; to svenske lærerstudenter (Andersson & Svennevig, 2000) figurerer fortsatt blant bidragsyterne.

Det er heller ikke mye offentlig oppmerksomhet om slike spørsmål, unntatt noen få store oppslag om fusk med års mellomrom. I det nevnte arbeidet fra Skåne gikk det fram at en del av lærerne også ser gjennom

fingerne ved mistanke om fusk hos egne elever. Det er for ømtålig å gå inn i, for vanskelig å håndtere og for stor sjanse for at eleven vinner fram, hevder deres informanter. Vi må altså ta høyde for at det forekommer langt mer fusk enn det man kan ha inntrykk av. Med den økende bredden av prøveformer, blant annet som følge av digitaliseringen, blir det dessuten stadig vanskeligere å kontrollere for fusk.

Noen dagsaktuelle hendelser setter fusk på en dagsorden man ikke kan se bort ifra:

- Det såkalte Högskoleprovet i Sverige er et tilbud til dem som ønsker å kvalifisere seg til opptak i høyere utdanning. Prøven kan tas over hele landet. Den er utformet som en flervalgstest. Det har dukket opp flere «firmaer» der kandidater kan kjøpe seg hjelp til å oppnå en poengsum som sikrer dem opptak. Firmaene har, på ett eller annet vis, ordnet seg med informant i Högskoleverket slik at hjelperne kan formidle riktige svar som plukkes opp inne i eksamenslokalet ved hjelp av spionutstyr, dvs. en minimottaker som er gjemt inni øret. Forståelig nok er det vanskelig å ta fuskere «på fersken», men det tas stadig vekk fuskere. Det tar, rimelig nok, noe tid å avsløre jukserne, og det oppstår en del kinkige spørsmål, som for eksempel hva man skal gjøre med fuskere som i mellomtiden har påbegynt sitt medisinerstudium? Og prisen for toppkarakter ser ut til å bevege seg oppover mot SEK 100 000. En lukrativ gjøft, synes det å være. Det foregår en stille kamp mellom skurkene og Högskoleverket om måter å forhindre fusket på.
- Nå er bomben sluppet med det første forsøket i Norge på å selge besvarelser (avhandlinger, oppgaver, innleveringer ...) med karaktergaranti til både elever i videregående og studenter i høyere utdanning (Hvitmyhr & Vik, 2023). Det er ikke snakk om plagiering for det eksisterer ikke noen «original» noe sted, det er «ferskvare» eller annet som gjør at det er snakk om originale besvarelser som ikke er publisert tidligere. Dette har vært et raskt voksende forretningsområde i Storbritannia (se for eksempel CoolEssay), men kilden til VG har åpenbart ingen intensjon om å lage det første norske motstykket, heldigvis.
- Det mest dagsaktuelle problemfeltet er knyttet til «kunstig intelligens» («artificial intelligence»). Særlig er framtidsutsiktene ubehagelige å ta innover seg. Tenk deg følgende scenario: Studentene skal levere svar på et arbeidskrav. De fleste får teksten (eller tegningen ...) levert på PC-en og kan levere den etter gjennomsyn (ev. med en smule bearbeiding).

Det er ikke snakk om plagiering her heller, bare «originaler» som for den saks skyld er (på et vis) et originalt «arbeid». På sett og vis er dette slik tanken om arbeidskrav skal være; studentene responderer og foretar de nødvendige søk. De får framskaffet noe som blir levert inn til summativ vurdering. Men med tradisjonelle briller er det fusk når man presenterer noe som sitt eget og originalt som ikke er det. Blir det tilstrekkelig mange som trivialisere bruk av arbeidskrav på en slik måte, må man nok sette i verk en «fuskesak». For det første, finne ut om forekomsten og for det andre, gjøre noe med ordningen fordi «slik kan vi ikke ha det»!

Jussen er ikke alltid på institusjonenes side her. Det er verken ulovlig å selge et originalt essay eller å tilby riktige svar. Det er studenters anvendelse som er ulovlig. Det kan virke som om folk med penger kan komme langt!

Det ser ut til at de som først begynner å fuske, fortsetter med det, selv når det ikke er noe å tjene på det, og sannsynligheten for å bli tatt, er liten. Dessuten har vi dem som ikke vil gjøre noe galt, men som ikke vet bedre. Det er lett å hovre overfor dem som havner i denne kategorien. Men hvem av lærerne kan alle reglene om plagiering, ulovlig samarbeid, kjøp av tjenester, og så videre? Hva kan man gjøre for å forebygge fusk av ulikt slag? Hvor godt kan vi argumentere med studentens advokat med en velrepetert forvaltningslov i veska? Inntil videre er det (formodentlig, for hvem vet egentlig?) ganske få som bevisst og planlagt fusker for å skaffe seg fordeler. For øyeblikket lever vi i den tro at fusk er et lite problem, men i dagens internasjonale tidsalder er det ikke bare av akademisk interesse å kjenne til hvor mye det fuskes i andre land.

Nylig har spørsmålet om fusk ved distanseundervisning blitt et brennende tema. Den løpende, summative vurderingen (ved studiekrav) har delvis blitt supplert med digital eksamen. En første studie om dette kom i inneværende år (Newton & Essex, 2024). Rapporten er basert på resultatene fra 19 studier med totalt 4672 studenter som besvarte spørsmål om fusk ved nettbaserte eksamener før og under covid-19-pandemien. Andelen som oppga at de hadde fusket, hadde steget fra 29,9 % før covid til 54,7 % under pandemien. Dette er, etter all sannsynlighet, en underreportering av fusk. Utvalgene er for eksempel ofte små, og selvseleksjon av informanter er vanlig, som oftest uten diskusjon om svarprosenter og representativitet.

Mer enn halvparten hadde altså fusket, og det trekkes en klar konklusjon:

In summary then, there appears to be significant levels of misconduct in online examinations in Higher Education. Students appear to be more likely to cheat on their own, motivated by an examination design which makes it easy for them to do so. (Newton & Essex, 2023, s. 18)

To kontrolltiltak diskuteres.

- Bruk av «moderne eksamensvakter» («remote proctoring»), dvs. utdannede personer som skaffes tilgang til hver enkelt students aktivitet (via webkamera og hodetelefoner). De kontrollerer kandidatens identitet og vil kunne se skjermbildet på PC-en gjennom hele eksamen. Det er interessant å merke seg at de få studiene der man har brukt slike vakter, ikke finner noen vesentlige foredringer men derimot økte kostnader. Andre motforestillinger forekommer også.
- Bruk av «anti-juks-programvare» (f. eks. «Lockdown Browser»).

De fleste studiene som inngår i materialet til Newton og Essex, er gjort i USA. Hva vi vet fra andre studier, er at forekomsten av fusk der ligger høyt, selv om variasjonen er stor. Det er dermed grunn til å tro at underreporteringen i foreliggende studie er betydelig. Tiltakene som er satt i verk, ser ikke ut til å forebygge fusk ved nettbaserte eksamener i særlig grad. Spørsmålet trenger seg på om vi kan forsvare bruk av nettbaserte eksamener og arbeidskrav.

Det viktigste: Forebygging av fusk

To typer tiltak er aktuelle. For det første forebygging som omfatter både klargjøring av hva som regnes som fusk, og hvilket apparat man har etablert lokalt. Ved de fleste institusjoner er det nødvendig å lage informasjonsmaterieil til bruk for så vel lærere som studenter. En av ekspertene på feltet, Jude Carrol (2012), gjør et nummer av at man skal etablere et eget organ som tar hånd om alle fuskesaker, slik at lærere (eller andre) som mistenker fusk, skal slippe å måtte gå inn i noen hovedrolle.

Av størst betydning i vår sammenheng er forebygging i undervisningen. Følger man anbefalinger om å inkorporere mest mulig løpende, ren formativ vurdering i undervisningen, har man for eksempel etablert en glimrende

arena for sensitivisering og trening relatert til fusk. I medstudentvurdering kan oppmerksomhet mot plagiering og andre problemer inngå.

Klare utbytte- og vurderingskriterier?

For øyeblikket framholdes det i styringsdokumentene at det er et ubetinget gode å ha klare målbeskrivelser og vurderingskriterier. Det er særlig boken til John Biggs fra Australia (*Teaching for quality learning at university*) og hans/deres begrep «constructive alignment» som har fått en sentral plass. Tanken er, kort fortalt, at effektiv læring forutsetter at studentene får god informasjon om a) målene – også kalt «intenderte læringsbeskrivelser» (se Biggs & Tang, 2014), b) den undervisningen som skal avstedkomme de læringsmålene som gjelder, og c) den vurderingen som skal sikre høy måloppnåelse (se Lauvås & Jönsson, 2019, s. 145–162).

Men forskningen på dette området reiser spørsmål om dette er holdbart. For det første er det uhyre krevende å utarbeide presise målbeskrivelser (men også forståelige og meningsfulle) som også omfatter høyere ordens læringsresultater og bredde i kunnskaps- og ferdighetsområder pluss kompetanser. Biggs hjalp til med å oversette ideene til praktisk virksomhet ved å presentere leserne for SOLO-taksonomien (Biggs & Collis, 1982).

Det er imidlertid mange lærere som har svettet over arbeidet med å utforme og presisere mål. Det er lett å liste opp innholdsområder, langt vanskeligere å definere kravnivået innen områdene. Kunnskap og forståelse som går ut over memoreringsnivået, samt det som er blitt kalt «ekspressive» mål (Eisner, 1985), er ofte vrient å formulere.

Det gis sterke anbefalinger fra myndighetene i flere land om å vri praksis i den summative vurderingen bort fra den *holistiske* formen («I know a 2:1 when I see it.» (Ecclestone, 2001)) i retning av den «analytiske» vurderingen og deretter sammenfatte en slik nyansert vurdering i et vurderingsuttrykk (som regel en karakter). Det er imidlertid et spørsmål om ikke den analytiske vurderingen er en uvant, kanskje til og med ukjent sensureringsform for mange. Den «holistiske» vurderingen oppleves ofte som «det vanlige». Det man ofte møter i praksis, er holistiske sensorer som først viser til vurderingskriteriene de har brukt når karakteren skal begrunnes.

Det finnes to strategier for å kontrollere og sikre godt sensorsamsvar. Man kan sette inn en «oversensor» som følger arbeidet i de ulike

kommisjonene. Er spriket i karakterforslagene for høyt, skal man gripe inn på en eller annen måte. Som så ofte ellers på eksamensområdet er det innført ordninger som man håper skal virke, mens realiteten er at de er tids- og arbeidskrevende uten dokumentert virkning. I en artikkel signaliseres det allerede i tittelen at bruk av oversensor («moderators») er bortkastet arbeid: «... marking and moderation in the UK: false assumptions and wasted resources (Bloxham, 2006, s. 209).

Den andre måten er gjennom skolering og felles diskusjon. Igjen, et underforsket område. Men ett arbeid (Bjølseth et al., 2011) kan gi en antydning. Ved en avdeling avsatte man seks fagdager med obligatorisk fram møte til å arbeide med kalibrering av karaktersetting. Etter at året var gått, avholdt man «eksamen». All leste samme besvarelse og kom til fagdagen med foreslått karakter skrevet ned på papir. Den bedringen man hadde håpet på, var vanskelig å spore. Mer enn 80 % av deltakerne mente for eksempel at det var riktig å gi C eller dårligere til en besvarelse som ved ordinær sensur var blitt belønnet med A, og en tredel foreslo til og med karakteren D eller enda dårligere.

Det er blitt et mønster, dette. En rekke tiltak er satt i verk med det fellestrekk at de er arbeidskrevende, både for elever, studenter, lærere og administrasjon, og lite effektive. Bruk av sensorveiledninger, for eksempel, skal sikre både faglig holdbar og rettferdig sensurering. Slike dokumenter koster det å utvikle, særlig fordi det er «ferskvare» som etter første gangs bruk ofte blir innlemmet i studentenes favorittlesing til neste eksamen, og ofte vel så informative som læringsutbyttebeskrivelsene.

Arbeidet med sensurering har økt kraftig, som en funksjon av mengden arbeidskrav, innleveringer og liknende.

Ved en ingeniørutdanning ble det gjort et raskt overslag: Ved et emne med 100 studenter og 10 obligatoriske regneøvinger, krever rettejobben (med 5 min på hver student) rundt 20 % av den totale tidsrammen til emnet (eksklusive administrasjon, føring av godkjentlister og oppfølging). Det er knapt mulig å forebygge og kontrollere for fusk.

Ved én utdanning ble all obligatorikk sløffet ved 5 kurs i første år, til sammen 53 innleveringer. I stedet innførte man frivillig gjensidig studentvurdering med rask (dvs. umiddelbar) feedback. Og resultatet? Studentene rapporterte at de brukte mer tid på kurset enn det tidligere studenter oppga, resultatene ved eksamen var i hvert fall ikke noe dårligere, og lærernes tid brukt til retting ble nesten borte (Haugan & Lysebo, 2015, 2018).

Om man vil spissformulere poenget, kan man si at de endringene som er kommet inn siden kvalitetsreformen ble innført, på ingen måte er den optimale løsningen. Sterkere vektlegging av ren formativ vurdering vil kunne gi langt mer effektive studieløp med langt mindre stress og mas og vesentlig lavere press og mindre tidsbruk, i hvert fall for lærerne. Her ligger det store oppgaver og venter på UH-pedagogikken, med hensyn til forskning og utviklingsarbeid og ikke minst samarbeid med studenter, lærere og administrasjon.

Rettsikkerhet

I vårt system har det alltid vært lagt stor vekt på anonymitet ved vurderingen. Ved ordinære eksamener praktiseres det fortsatt, får man tro. Men særlig i den løpende vurderingen er det neppe mange som kjører med anonyme besvarelser. Den mest ekstreme varianten er eksamen med en vurderer, og denne ene, det er faglærer! Man kan kanskje bedre på situasjonen ved å bruke «tilsynssensor», det vil si en person som kontrollerer hele prosessen, og som også kan være oppgavegiver eller -kontrollør. Her må det legges til at med det vi vet om sensorsamsvar, blir det mer og mer sant at resultatene som kommer ut av en slik form for summativ vurdering, bestemmes like mye av hvem som vurderer og omstendighetene om eksamen, som kvaliteten på det studentene leverer inn.

Det er gode grunner til å stille spørsmål om hvordan studentenes rettsikkerhet er ivaretatt i høyere utdanning i dag. Ved eksamen er det kanskje tilfredsstillende. Men i den løpende, summative vurderingen? Bloxhams påminning som vi startet med (s. 116), hører hjemme her. Det skulle ikke mangle spørsmål å diskutere i fagmiljøene. Kan vi akseptere en summativ vurdering som er så å si helt privatisert, med lærere som både gir oppgavene, utarbeider sensorveiledningen, vurderer besvarelsene, gir karakterer, gir begrunnelser for karakter, bestemmer karakternivå og undersøker eventuelle regelbrudd med hensyn til fusk, overdrevet samarbeid eller kjøp av tjenester? Hvilke rettigheter mener vi studentene i det minste bør ha?

Men hva med avsluttende eksamen?

Det kan virke som om det er lite nytenkning i høyere utdanning når det er snakk om eksamen. Det er lett å forstå at studentene er skeptiske til for mye eksperimentering med prøveformene. Et minimumskrav må være at

studentene får så god informasjon og så mye trening i den løpende, summative vurderingen at de vet hvordan de skal framstille seg til den avsluttende vurderingen. Ellers er det ikke uten videre gitt at verken lærere eller studenter stiller seg så imøtekommende til forslag om endringer, selv om det finnes mengder av muligheter i litteraturen (se for eksempel Raaheim, 2016, Lauvås & Jacobsen, 2004).

Konklusjon

I UH-pedagogikken må *alle* former for vurdering være inne i bildet. Det er et åpent spørsmål om dette området har vært høyt nok prioritert hittil. Når det gjelder hvilken betydning vurdering av studenter har, tar Graham Gibbs hardt i:

Quality assurance does not seem to have prevented the reduction in formative assessment from happening in many contexts. Crucial aspects of higher education pedagogy have been allowed to almost disappear while others, concerned more with standards than with learning, have multiplied. It seems clear that quality assurance, at national and institutional level, has often watched the wrong ball. (Gibbs & Dunbar-Goddet, 2007, s. 25)

Etter all sannsynlighet har Graham Gibbs rett. Dermed er det nødvendig å forsere arbeidet med å gå vurderingspraksis etter i sømmene og prioritere utviklingsarbeid med tanke på å styrke både summativ og formativ vurdering, og særlig det siste.

Forfatterpresentasjon

Per Lauvås har arbeidet med universitetspedagogikk siden tidlig på 1970-tallet, mesteparten av tiden ved Universitetet i Oslo. Lauvås er i dag professor emeritus ved Høgskolen i Østfold og Universitetet i Oslo.

Referanser

- Andersson, P. O. & Svennevig, K. T. (2000). *Fusk!* Malmø Högskola, Lärarutbildningen.
- Biggs, J. & Collis, K. E. (1982). *Evaluating the quality of learning: the SOLO Taxonomy*. Academic Press.
- Biggs, J. & Tang, C. (2014). *Teaching for quality learning at university* (4. utg.). SRHE & Open University Press.
- Bjølseth, G., Havnes, A. & Lauvås, P. (2011). Lavt sensorsamsvar – kan det bedres? *Uniped*, 34(4), 4–16.

- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box. Raising standards through classroom assessment*. London School of Education, King's College.
- Bloxham, S. (2006). Marking and moderation in the UK: false assumptions and wasted resources. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 209–220. <https://doi.org/10.1080/02602930801955978>
- Bloxham, S., den-Outer, B., Hudson, J. & Price, M. (2015). Let's stop the pretence of consistent marking: exploring the multiple limitations of assessment criteria. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 466–481. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1024607>
- Boud, D. (1995). Assessment and learning: Contradictory or complementary? I P. Knight (Red.), *Assessment for learning in higher education*. Staff and Educational Development Series.
- Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79(4), 474–482. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.79.4.474>
- Carrol, J. (2012). *A handbook for deterring plagiarism in higher education* (2. utg.). Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- Ecclestone, K. (2001). 'I know a 2:1 when I see it': Understanding criteria for degree classifications in franchised university programmes. *Journal of Further and Higher Education*, 25(3), 301–313.
- Eisner, E. W. (1985). *The art of educational evaluation*. Falmer Press.
- Gibbs, G. & Dunbar-Goddet, H. (2007). *The effects of programme assessment environments on student learning*. Report submitted to the Higher Education Academy. Oxford Learning Institute.
- Haugan, J. & Lysebo, M. (2015). Medstudentvurdering i matematikk og fysikk. *Uniped*, 38(4), 327–335. <https://doi.org/10.18261/ISSN1893-8981-2015-04-09>
- Haugan, J. & Lysebo, M. (2018). Hvorfor antall arbeidskrav bør reduseres. Om formativ vurdering i ingeniørutdanning, *Uniped*, 41(3), 347–360. <https://doi.org/issn.1893-8981-2018-03-13>
- Hounsell, D., McCune, V., Hounsell, J. & Litjens, J. (2008). The quality of guidance and feedback to students. *Higher Education*, 13(2), 143–154. <https://doi.org/10.1080/07294360701658765>
- Hvitmyhr, B. L. & Vik, I. (2023). Vil skrive eksamen for studenter mot betaling. VG. <https://www.vg.no/nyheter/i/40mmKE/vil-skrive-eksamen-for-studenter-mot-betaling>
- Lauvås, P. (2013). Changing assessment practices in the Norwegian higher education – from where to where? I A. Havnes & L. McDowell (Red.), *Balancing dilemmas in assessment and learning in contemporary education*. Routledge.
- Lauvås, P. (2016). Formativ vurdering i undervisningen. I H. I. Strømsø, K. H. Lycke, K. H. & P. Lauvås (Red.), *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Lauvås, P. (2018). *Vurdering i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Lauvås, P. & Jacobsen, A. (2004). *Exit eksamen eller? Former for summativ evaluering i høgre utdanning*. Cappelen Akademisk forlag.
- Lauvås, P. & Jönsson, A. (2019). *Ren formativ bedømmning. En ny bedømningspraktik*. Studentlitteratur.
- Løvlie, A. (1996). Den store eksamenskomedien. *Uniforum*, 25, 1.
- Maugesten, M. (2005). Bedre læring av matematikk uten bruk av ekstra ressurser? *Uniped*, 28(2), 28–39.
- Newton, P. M. & Essex, K. (2023). How common is cheating in online exams and did it increase during the Covid-19 pandemic? A systematic review. *Journal of Academic Ethics*, 22. <https://doi.org/10.1007/s10805-023-09485-5>
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. Routledge Falmer.
- Rowntree, D. (1983). *Assessing students. How shall we know them?* Kogan Page.
- Rystad, J. (1995). *Mellom fakta og fiksjon. Kvalifisering og tilpasning i sivilingeniør-utdanningen*. NTH, Universitetet i Trondheim.

- Raaheim, A. (2000). En studie av inter-bedømmer reliabilitet ved eksamen på psykologi grunnfag (PS101). *Tidsskrift for den norske psykologforening*, 37(3), 203–213.
- Raaheim, A. (2016). *Eksamensrevolusjonen. Råd og tips om eksamen og alternative vurderingsformer*. Gyldendal Akademisk.
- Sadler, P. (2002). Ah! – so that's quality! I P. Schwartz & G. Webb (Red.), *Assessment: Case studies, experience and practice from higher education*. Kogan Page.
- Strømsø, H. I., Lycke, K. H. & Lauvås, P. (Red.) (2016). *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning* (2. utg.) Cappelen Damm Akademisk.
- Tessmer, M. (2005). *Planning and conducting formative evaluations. Improving the quality of education and training*. Kogan Page.
- Wilson, D. (2014). *Formativ vurdering gjør forskjell! En empirisk studie av lærernes forståelse av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept* [Doktorgradsavhandling Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet].
- Yorke, M. (2001). Formative assessment and its relevance to retention. *Higher Education Research and Development*, 20(2), 115–126. <https://doi.org/10.1080/758483462>

KAPITTEL 7

Universitets- og høgskolepedagogiske basiskurs – «hvor er vi, og hvor vil vi?»

Ann Karin Orset Nord universitet, Norge

Fazilat Siddiq Universitetet i Sørøst-Norge, Norge

Robert Isaksen Høgskulen på Vestlandet, Norge

Abstract: This study explores Academic Development Education (ADE; also labeled as higher education pedagogy) in Norwegian higher education based on academic developers' perspectives on how ADE is realized and organized. Furthermore, the academic developers' reflections and ideas on how ADE can be further developed are also discussed. We have conducted short and structured interviews with academic developers from 33 higher education institutions in Norway regarding how ADE courses are organised. Our findings show some similarities in the ADE programs across the 33 institutions, however, great variations in terms of course design and organizational conditions are apparent. Based on these findings, we carried out semi-structured interviews with 15 academic developers representing different higher education institutions in Norway. The data was analyzed employing thematic analysis. The variations can be explained based on a number of differing and complex conditions. One important reason seems to be linked to the opportunities the educational institutions have to interpret and realize the national requirement for formal academic development competence in higher education pedagogy in different ways. This means that Norway today has a diverse and varied selection of ADE courses.

Keywords: academic development, higher education pedagogy, scholarship of teaching and learning (SoTL), thematic analysis

Sitering: Orset, A. K., Siddiq, F. & Isaksen, R. (2024). Universitets- og høgskolepedagogiske basiskurs – «hvor er vi, og hvor vil vi?». I D. Husebø, L. Ferguson, O. R. Stalheim, I. C. Eriksen, R. Isaksen, A. Mavroudi og P. Wallin (Red.), *Det universitets- og høgskolepedagogiske vitenskapsområdet i Norge – fremvekst, grunnlagstenkning og «state of the art»* (s. 145–176). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.225.ch7>

License: CC-BY 4.0

Anslag

Iskald januar dag på Gardermoen. Norsk nettverk for universitets- og høyskolepedagogikk har samlet universitets- og høyskolepedagoger fra ulike kanter av landet for å delta på Utviklingsprogram i UH-pedagogikk. Praten går livlig mellom akademikerne, på engelsk og norsk. Noen kjente – andre ukjente for hverandre. Det er første fysiske samling. De kursansvarlige utfordrer fra begynnelsen av til å reflektere over og dele erfaringer knyttet til det universitetspedagogiske tilbudet ved vår egen institusjon.

Seks måneder, fire kurssamlinger og flere læringsgruppemøter senere: mild junidag, tilbake på Gardermoen. Vi er straks klare til å takke av kursholderne etter et intenst, lærerikt og inspirerende læringsløp. Neppe utlærte, men med nyervervet innsikt og forståelse for at det universitetspedagogiske landskapet, til tross for at det leverer etter nasjonale retningslinjer, er et svært mangfoldig, variert og tidvis krevende terreng å ta seg frem i. Det er få merkede løyper ...

Introduksjon

I dette kapitlet belyser vi hvordan universitets- og høyskolepedagogiske (UH-ped) basistilbud i Norge er organisert, og hvordan UH-pedagogiske enheter er plassert ved utdanningsinstitusjonene. Med dette som bakteppe presenteres 15 UH-pedagogers motivasjoner og refleksjoner knyttet til kursdesign og organisatoriske forhold ved de UH-pedagogiske basistilbudene som de er tilknyttet, eller har ansvar for. I tillegg presenterer vi pedagogenes tanker om, og forslag til utvikling av, UH-pedagogiske basistilbud lokalt og nasjonalt. Målet vårt er å bidra med innsikt som kan fungere som underlag for dialog om videre utvikling av kvaliteten i UH-pedagogiske tilbud ved norske universiteter og høyskoler.

Kapitlet presenterer en systematisk kartlegging av UH-pedagogiske basistilbud i Norge og utgjør et viktig bidrag sett i et UH-pedagogisk historisk perspektiv. Vi er inne i en tid hvor pionerene i det UH-pedagogiske feltet i Norge enten har gitt eller skal gi stafettpinnen videre. Samtidig erfarer vi at UH-ped, som trådte i kraft som et formelt krav i 2019, har fått en økt karrierestatus for akademikere (se eksempelvis kapitlet til Engen og Lycke i denne antologien for en historisk oversikt). For å realisere målene om styrket utdanningskvalitet, skissert i Meld. St. 16 *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* (Meld. St. 16 (2016–2017)), kom det i 2019 nasjonale krav om formell kompetanse i UH-pedagogikk. Dette var et nytt kriterium for

ansettelse og opprykk til førsteamanuensis (Endr. i forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger, 2018):

Søkere skal bedømmes, men ikke rangeres, på om de oppfyller følgende krav: Gjennomført eget program (minimum 200 timer)/relevante kurs og egen praktisk undervisning, opparbeidet grunnleggende ferdigheter innen planlegging, gjennomføring, evaluering og utvikling av undervisning og veiledning (grunnleggende kompetanse for undervisning og veiledning på universitets- og høyskolenivå). Ferdighetene skal dokumenteres i form av en systematisk og samlet fremstilling som vurderes ved institusjonene.

Tross nasjonale føringer utspiller kravet om UH-pedagogisk kompetanse seg ulikt ved norske UH-institusjoner, blant annet når det gjelder omfang, innramming, innhold og struktur. I denne antologien gir Sandvoll, Borch og Iversen en oversikt over ulike tolkninger av hvordan ferdighetene «skal dokumenteres i form av en systematisk og samlet fremstilling ...»

I vårt kapittel fokuserer vi på den første delen av sitatet, som omhandler gjennomføring av «eget program (minimum 200 timer)/relevante kurs og egen praktiske undervisning ...». Dette 200-timerskravet blir omtalt som UH-pedagogiske basistilbud av fagmiljøene, og er fokus for denne studien. Vi gjør oppmerksom på at flere utdanningsinstitusjoner har universitetspedagogiske tilbud ut over dette timetallet.

Høyere utdanningsinstitusjoner som før 2019 ikke tilbød kurs i UH-pedagogisk basiskompetanse, har nå krav om å tilrettelegge for at ansatte kan tilegne seg det. UH-pedagoger ved større institusjoner som i en årrekke har hatt et UH-pedagogisk basistilbud, opplever nå, i forlengelsen av innføringen av de nasjonale retningslinjene, press fra ledelse om å oppskalere antall deltakere på basiskursene for å øke «gjennomstrømming» slik at flere oppfyller de formelle kravene til UH-pedagogisk kompetanse. Samtidig ytres det bekymring i det UH-pedagogiske feltet for at dette kan gå på bekostning av kvaliteten. Hvordan skal UH-pedagoger i dag forholde seg til tidligere praksis, nye krav, samt tilfanget av de nye kunnskapsbidragene fra eget fag- og forskningsfelt? I sin historiske gjennomgang av UH-pedagogiske basistilbud i Norge skrev Lycke og Handal (2018) om liknende utfordringer og spørsmål. Med dette som bakteppe er våre forskningsspørsmål (FS):

- FS1: Hvordan er UH-pedagogiske basistilbud realisert ved norske UH-institusjoner?
- FS2: Hvilke refleksjoner (fordeler/ulemper) trekker UH-pedagoger frem i tilknytning til innhold og organisering av UH-pedagogiske basistilbud?
- FS3: Hvilke muligheter for videreutvikling av UH-pedagogiske basistilbud peker UH-pedagoger på?

Teori

Vi har funnet det berikende å se på variasjon og endring i UH-pedagogiske basistilbud og organisatorisk plassering i lys av Bernsteins teori om «introyection» og «projection» (Bernstein, 2000, s. 52–55). En disiplin har ifølge Bernstein høy introjeksjon om den legitimerer seg selv med en tydelig faglig selvforståelse og i mindre grad er interessert i hvordan kunnskapen skal anvendes i praksis. Klassiske eksempler på introjekserte disipliner kan være matematikk, sosiologi og fysikk, selv om disse har hatt en dreining mot mer projeksjon i det siste århundret: at samfunnet skal se nytten av kunnskapen som utvikles. Pedagogikk, og universitetspedagogikk, har vært mer projektive enn disse disiplinene, men også her kan det se ut til å være en dreining mot stadig større krav til «praksisrelevans», mindre fokus på teori og generelt større nytteforståelse av hva UH-pedagogikk skal tilby. Vi kommer tilbake til dette i diskusjonsdelen.

Metode

I denne studien har vi først gjennomført en kartlegging av de UH-pedagogiske basistilbudenes omfang og organisering nasjonalt (FS1), og deretter gjennomført dybdeintervjuer med UH-pedagoger ved 15 ulike UH-institusjoner om deres erfaringer med og refleksjoner rundt videreutvikling av UH-pedagogiske basistilbud (FS2 og FS3).

Den nasjonale kartleggingen

Det er 21 høyere utdanningsinstitusjoner underlagt Kunnskapsdepartementet (Kunnskapsdepartementet, 2023). I tillegg finnes det enkelte høyere utdanningsinstitusjoner som er underlagt andre departementer (for eksempel Forsvarets høyskole og Politihøgskolen), samt 17 private

utdanningsinstitusjoner som mottar tilskudd fra Kunnskapsdepartementet (Kunnskapsdepartementet, 2023). For å svare på hvordan UH-pedagogiske basistilbud er realisert ved norske UH-institusjoner, gjennomførte tredjeforfatter en kartlegging våren 2022, som inkluderte 33 av de 38 institusjonene som tilbyr høyere utdanning.¹ Informasjonen ble innhentet gjennom digitale intervjuer eller digitalt spørreskjema adressert til UH-pedagoger (eller andre ansvarlige der det ikke var oppgitt at det var ansatt UH-pedagoger). Institusjonenes nettsider ble også brukt som informasjonskilde. Kartleggingen av UH-pedagogiske tilbud og organisatorisk plassering viste stor variasjon nasjonalt på de fleste variabler, som for eksempel plassering i organisasjonen, omfang (antall timer og semestre basistilbudet strekker seg over), deltakere per år, organisering (undervisningsspråk, studiepoeng og format), se tabell 2.

Intervju

Utvalg og respondenter

Målet med studien er ikke å gi et fullstendig representativt bilde av alle norske UH-pedagogs reflekasjoner og argumenter om basistilbud, men å utforske den variasjonen vi ser i den nasjonale kartleggingen (se tabell 2) for slik bedre å kunne forstå pedagogenes reflekasjoner knyttet til disse. Vi har derfor valgt ut institusjoner som ga et bredt spekter med hensyn til variabler som for eksempel bruk av timer, studiepoeng og organisatorisk plassering (se tabell 1). Det er i tillegg anvendt en rekke utvalgsriterier, som vi ikke har tatt inn i tabellen av hensyn til anonymitet. Et eksempel på dette er geografisk plassering.

1 I alfabetisk rekkefølge:

Høgskolen i Innlandet, Høgskolen i Østfold, Høgskulen på Vestlandet, Norges idrettshøgskole, Kunsthøgskolen i Oslo, Høgskolen i Molde, Høgskolen i Volda, Norges handelshøgskole, NMBU, Nord universitet, NTNU, OsloMet – storbyuniversitetet, Samisk høgskole, Universitetet i Agder, Universitetet i Bergen, Universitetet i Oslo, UiT Norges arktiske universitet, Universitetet i Stavanger, Universitetet i Sørøst-Norge.

Det var to høyere utdanningsinstitusjoner som ikke inngikk i kartleggingen, fordi de enten ikke ville inngå i datamaterialet eller ikke svarte på henvendelser.

Av gruppen institusjoner i Norge som tilbyr akkrediterte høyere utdanningstilbud uten å være direkte underlagt Kunnskapsdepartementet inngikk, i alfabetisk rekkefølge:

Ansgar høyskole, Dronning Mauds Minne høgskole for barnehagelærerutdanning, Fjellhaug internasjonale høgskole, Forsvarets høgskole, Handelshøgskolen BI, Høyskolen Kristiania, Kriminalomsorgens høgskole og utdanningscenter, Lovisenberg diakonale høgskole, MF vitenskapelig høyskole, Oslo Nye Høyskole, NLA Høgskolen, Politihøgskolen, VID vitenskapelige høgskole, Universitetssenteret på Svalbard.

Tabell 1. Oversikt over utvalget (N = 15 UH-institusjoner)

Navn	Stp	Timer	Antall semestre	Språk	Organisatorisk plassering
Inst_1	0	120	2	Engelsk	Andre
Inst_2					Sender ut
Inst_3	15	420	1	Norsk	Pedagogikk
Inst_4	10	200	2	Norsk og engelsk	Hybrid
Inst_5	0	200	3	Norsk og engelsk	Pedagogikk
Inst_6	0	200	Fleksibelt	Norsk og engelsk	Hybrid
Inst_7	15	400	1	Norsk og engelsk	Rektor/prorektor
Inst_8	15	200	2	Norsk	Rektor/prorektor
Inst_9	10	200	1	Norsk	Pedagogikk
Inst_10	10	250	2	Norsk	Pedagogikk
Inst_11	0	200	2	Engelsk	Rektor/prorektor
Inst_12	15	375	2	Norsk	Andre
Inst_13	0	200	4	Norsk	Andre
Inst_14	0	200	2	Norsk og engelsk	Andre
Inst_15	10	270	1	Norsk	Rektor/prorektor

Stp = studiepoeng; Fleksibelt = deltakere kan gjennomføre i egen tid, men normert tid er foreslått; Organisatorisk plassering «Andre» = Bibliotek, Fellesadministrative tjenester og Ingen organisatorisk plassering; Organisatorisk plassering «Hybrid» = UH-pedagogisk basistilbud er plassert sentralt i institusjonen, men de som underviser, er ansatt ved et fakultet eller har delt tilhørighet.

UH-pedagogene som har bidratt i studien, ble valgt ut basert på deres ansvar for basistilbudet ved enheten. Vi har intervjuet én person ved hver av de 15 institusjonene. Fra vår kjennskap til feltet er det sannsynlig at vi ville fått andre svar ved å snakke med andre UH-pedagoger ved samme enhet. Dette anser vi ikke som problematisk i studien, ettersom vi ikke har hatt som mål å skape et fullstendig representativt bilde, men å vise en bredde i forståelser, samt trekke frem UH-pedagogenes egne refleksjoner. I fremtidige studier kan det være interessant å intervju flere UH-pedagoger ved samme institusjon for å kunne gi mer nyanserte fremstillinger av praksis. Det kan også være interessant å stille liknende spørsmål til ledere, og ikke bare UH-pedagoger. Fakultetsledere og prorektorer kan for eksempel ha andre perspektiver som kan ha viktige konsekvenser for lokale utforminger av UH-pedagogiske tilbud og organisering av UH-pedagogiske enheter. Ved enkelte institusjoner i Norge er for eksempel prorektor for utdanning også direkte ansvarlig for UH-pedagogiske basistilbud.

Høsten 2022 gjennomførte vi digitale semistrukturerte intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2021; Thagaard, 2009) med 15 UH-pedagoger. Det å

gjennomføre intervjuer digitalt kan by på tekniske utfordringer, som eksempelvis begrenset lyd- og bildekvalitet, ustabil nettilgang og kommunikasjonsplattformer som ikke er kompatible. I tillegg medfører det begrenset mulighet til å kommunisere visuelt og med bruk av kroppslige uttrykk. Samtidig har ansatte i UH-sektoren travle arbeidshverdager der både undervisning, administrasjon, forskning og veiledning skal ivaretas. Vi valgte derfor likevel å gjennomføre 13 av de til sammen 15 intervjuene ved bruk av kommunikasjonsplattformene Teams og Zoom.² En stor fordel med tilnærmingen var at vi kunne gjennomføre intervjuer med UH-pedagoger fra et større geografisk område. I tillegg bidro det til at vi kunne innhente empiri til en langt lavere kostnad enn om vi hadde valgt å gjennomføre stedlige intervjuer (Thunberg & Arnell, 2021).

Intervjuene ble dokumentert med lydopptak, etter forhåndsgodkjenning fra deltakerne. Hvert intervju varte i om lag 60 minutter og ble transkribert. Forskerne gjennomførte intervjuer med 4–5 UH-pedagoger hver.

Intervjuene var semistrukturerte og hadde en dialogisk form, med preg av det som kan betraktes som kollegiale samtaler. Intervjuguiden vi benyttet, ble utviklet basert på en femtrinns modell presentert av Kallio et al. (2016). Spørsmålene ble utviklet på bakgrunn av vår interesse for å finne ut mer om feltet i henhold til formålet med studien og forskningsspørsmål. Intervjuguiden inkluderte fire hovedområder: (1) bakgrunn (rolle, erfaring med undervisning i UH-pedagogikk og/eller som UH-pedagog), (2) UH-pedagogisk arbeid (din rolle som UH-pedagog i institusjonen din), (3) organisasjon og innhold av UH-pedagogisk basistilbud, og (4) erfaringer og refleksjoner.

Første utkast av intervjuguiden ble prøvd ut i et pilotintervju. Det ga oss kunnskap om hvordan guiden fungerte som verktøy for innhenting av informasjon, og tiden det tok å gjennomføre intervjuet. Basert på erfaringer fra pilotintervjuet gjorde vi noen mindre justeringer i intervjuguiden. Ettersom pilotintervjuet fungerte godt og bidro med verdifull informasjon, innlemmet vi det som en del av empirien i studien.

2 Ett av intervjuene ble gjennomført stedlig og ble dokumentert med båndopptaker. Ett av «intervjuene» var autoetnografisk ettersom et av de UH-pedagogiske basistilbudene som var relevant ifølge våre utvalgsriterier, ble ledet av en av forfatterne. Denne skrev et refleksjonsnotat basert på intervjuguiden og svarte ut oppfølgingsspørsmål fra de andre forfatterne.

Etiske betraktninger

Prosjektet er meldt inn og godkjent av SIKT. Det er innhentet samtykke fra alle UH-pedagogene som har deltatt i studien. For å imøtekomme krav om anonymisering har vi i forbindelse med enkelte kategorier (der det har vært naturlig og mulig) valgt å slå sammen svar fra flere institusjoner. Anonymiteten kan i enkelte tilfeller gå ut over noe av gjennomsiktigheten i vår analyse. Noen ganger vil det være kontekstuelle forklaringer for ulike utsagn som det kunne vært nyttig for leseren å kjenne til for å forstå utsagnet, men som vi av etiske hensyn ikke kan utbrodere i dette kapittelet.

Vi (forfatterne) er selv UH-pedagoger, og enhver mulighet for å være objektive «utenfor»-observatører er derfor utelukket. Vi har implisitte forforståelser fra egen praksis og gjennom samtaler med kollegaer lokalt, nasjonalt og internasjonalt (Clegg & Stevenson, 2013). Vi tar selv del i praksisorienterte diskusjoner om hvordan våre lokale UH-pedagogiske tilbud burde være, og vi opplever ulike strukturelle påvirkninger. Vi bruker naturligvis vår egen erfaring for å forstå andres, og derfor kan våre erfaringer, og muligens også normer, påvirke forskningen vi utfører. Med en bevisst holdning til våre bakgrunner er ikke vårt mål med studien å demonstrere hva vi mener burde gjøres, men å forske på og presentere ulike UH-pedagogers refleksjoner om valg av læringsdesign og organisering av UH-pedagogiske tilbud. Vi anser det som en styrke at vi har ulik utdanningsbakgrunn, ulikt erfaringsgrunnlag og representerer tre ulike institusjoner – en bredde som gjør oss godt rustet til å forholde oss til diversitet.

Analyse

For å analysere de transkriberte intervjuene valgte vi tematisk analyse. Dette er en tilnærming som egner seg spesielt godt til analyse av store mengder kvalitative data med mål om å identifisere mønstre og temaer i materialet i tilknytning til forskningsspørsmålene (Braun & Clarke, 2021). Vi fulgte Braun og Clarkes (2021) sekstrinns modell for tematisk analyse: bli kjent med data, generering av koder/kodeguide, søk etter temaer, gjennomgang av identifiserte temaer, definere og navngi temaene, og skrive rapport.

Dataene ble kodet av alle forskerne og analysert gjennom flere iterasjoner. Ved usikkerhet eller uoverensstemmelse ble alle forskerne involvert og inkonsistens løst igjennom diskusjon og samtale til konsensus ble oppnådd (Corbin & Strauss, 2007).

Resultater

I det følgende presenteres de mest sentrale funnene i studien. Innledningsvis gir vi en kort oversikt over resultatene fra vår kartlegging, FS1: *Hvordan er UH-pedagogiske basistilbud realisert ved norske UH-institusjoner?* Deretter konsentrerer vi oss om svarene fra de 15 UH-pedagogene og besvarer forskningsspørsmålene FS2: *Hvilke refleksjoner (fordeler/ulempes) trekker UH-pedagoger frem i tilknytning til innhold og organisering av UH-pedagogiske basistilbud?* og FS3: *Hvilke muligheter for videreutvikling av UH-pedagogiske basistilbud peker UH-pedagoger på?*

Hvordan er UH-pedagogiske basistilbud realisert ved norske UH-institusjoner? (FS1)

Tabell 2. Oversikt over UH-pedagogiske basistilbud nasjonalt (N = 33 UH-institusjoner)

Organisatorisk plassering	N	Timer basis	N	Antall semestre	N	Deltakere per år	N	Språk	N	Studie poeng	N	Format	N
Rektor/prorektor	9	>200	1	1	6	15<	6	Norsk	12	0	14	Felles samlinger	19
Pedagogikk	6	200	16	2	16	20–25	7	Norsk og engelsk	15	10	9	Samling først, så moduler	7
Fellesadm. tjenester	5	201–300	6	3	1	50–75	11	Engelsk	2	15	6	Kun moduler	3
Hybrid	4	301–420	6	4	3	80–150	5						
Sender ut	4					Fleksibelt, 3 normering							
Bibliotek	2												
Ingen org. plassering	2												
Etter- og videreutdanning	1												

Organisatorisk plassering = hvor i institusjonen ansvar for det UH-pedagogiske basistilbudet er plassert; Timer basis = antall timer arbeid det UH-pedagogiske basistilbudet tilsvarer; Antall semestre = hvor mange semestre basistilbudet går over; Språk = det språket basistilbudet undervises i; Fleksibelt, normering = institusjonen normerer en viss tid UH-pedagogiske basiskurs tas innenfor, men åpner for at deltakere kan ta det over lenger tid uten en slutt dato.

Oversikten i tabell 2 viser at nesten en tredjedel av de UH-pedagogiske enhetene er plassert under rektor eller prorektor. Seks er plassert på fakultet eller institutt for pedagogikk, fem er en del av fellesadministrativ tjeneste, fire er «hybride» på den måten at enheten som tilbyr UH-pedagogiske tilbud er plassert under rektor/prorektor eller i fellesadministrativ tjeneste, mens UH-pedagogene selv er plassert på pedagogisk fakultet eller institutt. En del institusjoner har ikke egne UH-pedagogiske basistilbud, men sender deltakere til andre institusjoner for å oppfylle nasjonale krav til utdanningsfaglig kompetanse. Det er i tillegg noen andre former for organisering, som at det inngår i biblioteket, etter- og videreutdanning eller ikke er formalisert. De fleste UH-pedagogiske basistilbud er på 200 timer. Over en tredjedel har over 200 timer (opptil 420 timer ved enkelte institusjoner), mens en institusjon tilbyr færre enn 200 timer. Omtrent halvparten av institusjonene har basistilbudet over to semestre, mens seks institusjoner legger det over ett semester. Enkelte har også valgt å kjøre det over tre eller fire semestre. Tre institusjoner har et fleksibelt format; selv om det er normert tid, kan deltakere ta basistilbudet i sitt eget tempo. Antall deltakere per år er alt fra 5 til ca. 150. De fleste tilbyr basistilbud på norsk (med mulighet for engelske besvarelser) eller fullverdig norsk og engelsk. Et par institusjoner tilbyr kurs kun på engelsk.

Det er også stor variasjon mellom institusjonene når det gjelder studiepoeng. Omtrent halvparten av basistilbudene gir ikke studiepoeng, mens den andre halvparten er fordelt mellom 10 og 15 studiepoeng, der 10 poeng er mest vanlig. Basistilbudene organiseres vanligvis som «kull» som følger samlingsbasert undervisning, der en gruppe på 20–30 deltakere sammen følger en fastsatt undervisningsplan. Dette er også den vanligste formen historisk sett i Norge. Samtidig åpner nesten en tredjedel for større fleksibilitet. Den vanligste av disse formene er å ha en innledende del som er obligatorisk og gjerne samlingsbasert, og deretter åpne opp for større fleksibilitet for deltakerne. Det er tre institusjoner som beskriver sine basistilbud som fullstendig modulisererte.

Det er viktig å være bevisst på at dataene vi har samlet inn, er to år gamle når de publiseres, og at feltet vi forholder oss til, er i endring. For eksempel kjenner vi til at flere institusjoner har et mer fleksibelt tilbud i dag enn ved kartleggingstidspunktet. Samtidig viser dataene til stor variasjon nasjonalt. I kartleggingen, som inkluderte spørsmål ut over de vi har tatt inn i dette kapittelet, var den eneste fellesnevneren at ingen UH-pedagogiske

basistilbud vurderte med karakterer; det ble enten benyttet godkjent / ikke godkjent eller bestått / ikke bestått, alt etter om tilbudet var studiepoeng-givende eller ikke. Det var ikke mulig i kartleggingen å inkludere spørsmål om hvilke temaer som inngikk i UH-pedagogiske basistilbud, men det er vår erfaring at de fleste tar utgangspunkt i UHR sine veiledende retningslinjer (Universitets- og høyskolerådet, 2023), men også at det er noe variasjon fra institusjon til institusjon.

Internasjonalt er UH-pedagogikk kjent for å være et fragmentert felt (for eksempel Green & Little, 2016; Sutherland, 2018). Det er relevant å merke seg at Green og Little (2016) studerte feltet internasjonalt, men at de kun fikk én enkelt besvarelse fra Norge. Stensaker (2018) setter norsk UH-pedagogikk i en internasjonal kontekst og peker på liknende vis til stor variasjon i feltet og på til dels motstridende praksiser og verdier. Basert på den nasjonale kartleggingen ønsket vi å tilegne oss en dypere og mer nyansert forståelse for hva som er likt – eventuelt ulikt, hvorfor det er slik, og særlig hvordan UH-pedagoger tenker om det UH-pedagogiske tilbudet ved sin institusjon og om den organisatoriske plasseringen av det.

Hvilke refleksjoner (fordeler/ulempes) trekker UH-pedagoger frem i tilknytning til innhold og organisering av UH-pedagogiske basistilbud? (FS2)

Funn knyttet til studiens siste to forskningsspørsmål (FS2 og FS3) rapporteres under følgende overordnede tema:

- *Kursdesign* (her er studiepoeng og timeomfang, eksamen og arbeidskrav, fysisk, hybrid eller digital undervisning, undervisningsspråk, antall og deltakere vektlagt).
- *Organisatoriske forhold* (her er ressurser knyttet til hvor mange som bidrar til realisering av kurset, frikjøp for deltakelse på UH-pedagogisk basiskurs, organisering og samarbeid vektlagt).

Som bakteppe for å vurdere funnene knyttet til de 15 institusjonene vi har vært i kontakt med, viser vi til tabell 2, som gir oversikt over hvordan norske utdanningsinstitusjoner overordnet har valgt å møte kravet om å tilby UH-pedagogisk basistilbud til sine ansatte.

Kursdesign

I studien ba vi UH-pedagogene om å fortelle hvordan basiskurs i UH-pedagogikk var realisert ved deres institusjon, og om deres tanker rundt fordeler og/eller utfordringer ved måten utdanningstilbudet ble realisert på. Basert på intervjuene har vi valgt å trekke frem et utvalg forhold som vi mener belyser variasjoner i måten basiskurs i UH-pedagogikk er realisert.

Studiepoeng og timeomfang

De fleste UH-pedagogene, uavhengig av om de er fra institusjoner med eller uten poenggivende kurs, sier at de er fornøyde med måten kurset er lagt opp på. De viser til at gjennomgående løp og selvstendige kull fungerer bra, blant annet fordi det legger til rette for at faglige og kollegiale relasjoner kan etableres underveis. En av informantene trekker også frem at det å følge et kull og en fast seminargruppe, kan virke identitetsskapende for kollegaer fra ulike deler av institusjonen, og at det samtidig skaper et trygt utgangspunkt for å diskutere fagdidaktiske spørsmål eller dilemmaer.

Ifølge flere av UH-pedagogene varierer det i hvor stor grad deltakere investerer egen arbeidstid i basiskurset. Ut fra det de oppgir av informasjon om samlinger, arbeidskrav og eksamen(er), finner vi grunnlag for å anslå at ansatte bruker mellom 200 og 450 timer på basiskurset. Innsatsen er riktignok ikke undersøkt opp mot hvorvidt kursene gir uttelling i form av studiepoeng eller ikke, noe det kunne vært interessant å utforske frem i tid.

Enkelte av UH-pedagogene peker på at variasjonen i antall timer kursdeltakerne investerer i kurset, ut over de obligatoriske samlingene, i noen tilfeller kan ha sammenheng med at de allerede har formell pedagogisk kompetanse, eller at de har gjennomført universitetspedagogisk utdanning tidligere. Manglende frikjøp av arbeidstimer for å gjennomføre kurset blir også trukket frem som noe som kan virker negativt inn på kursdeltakernes motivasjon til å prioritere egeninnsats ut over å delta i forbindelse med obligatorisk undervisning.

Kontinuitet i kurset fremmes som positivt av flere UH-pedagoger. Samtidig understreker enkelte at kurs lagt over et intervall på kun ett semester, ofte medfører for stor arbeidsbelastning for deltakerne, sett i lys av andre arbeidsoppgaver. En av UH-pedagogene uttrykker seg slik om dette forholdet:

... disse ukens-oppleggene gjør det vanskelig for folk å rekke over andre ting [...] Det gjør det veldig vanskelig. Så jeg tror strukturelt [...] at det både er praktisk og gjennomførbart for oss å spre det ut litt mer. [...] Jeg liker at ting varer over lengre tid. Både fordi det tar belastningen av møteplikt om du blir syk – noe mange ble i år. Da ender man ikke opp med at du ikke klarer å fortsette, eller må prøve å ta igjen tid. Jeg tror også at det hjelper å holde folk fokusert ved at de beveger seg trinnsvis gjennom forskjellig arbeid. Jeg tror det er en bedre måte.

Eksamen og arbeidskrav

Flere av institusjonen praktiserer innlevering av ett eller flere arbeidskrav som vurderes med bestått / ikke bestått resultat. Ved enkelte institusjoner fungerer arbeidskravene som en form for sluttvurdering, mens andre har valgt å ha en egen eksamen i tillegg til arbeidskrav(ene). En av UH-pedagogene forteller at de ved hens institusjon praktiserer muntlig digital eksamen. Oppgaven løses i form av en presentasjon for et utvalg deltakere fra kurset, lærer og sensor. En annen institusjon har valgt en eksamensordning der deltakerne presenterer en poster de selv har laget, for de andre kursdeltakerne. I begge eksamenssituasjonene blir deltakerne utfordret til å reflektere over og formidle forhold knyttet til deres pedagogiske «reise» gjennom kurset. Ved en institusjon praktiseres mappevurdering som eksamensform.

En av institusjonene som åpner for at de ansatte kan kombinere ulike moduler fra kurstilbud i Norge og i utlandet, forteller at de ulike delene samlet leder til godkjent krav til UH-pedagogisk kompetanse. Ansvarlig for det UH-pedagogiske tilbudet ved denne institusjonen forteller at deltakerne må gjøre arbeidsoppgaver knyttet til de valgte modulene, men at det ikke foreligger noen krav til formell vurdering i form av arbeidskrav eller eksamen. Enkelte UH-pedagoger påpeker at kursdeltakere gir uttrykk for at de opplever stress og stor arbeidsbelastning knyttet til det å levere flere arbeidskrav underveis, og at det derfor er viktig at arbeidsbelastningen ikke blir for stor, og at den spres ut over i tid.

Undervisningsform

I alt 12 av institusjonene i vår studie praktiserer UH-pedagogisk basiskurs som fysiske samlinger på en eller flere campuser, avhengig av institusjonenes geografiske plassering. Ut over dette har én institusjon valgt å kombinere fysisk og hybrid undervisning, en annen tilbyr en kombinasjon av fysisk og digital undervisning, mens én institusjon har valgt å gjennomføre

UH-pedagogisk basiskurs som heldigitalt tilbud. Det kommer frem at basiskursene, uavhengig av format, alltid begynner med en felles introduksjonsdel. Enkelte institusjoner viderefører felles undervisning gjennom hele kurset, mens andre lar deltakerne velge ulike moduler ut fra ønsket læringsinnhold. Variasjonen viser hvordan institusjonen har valgt ulike tilnærminger til å realisere pålegget om å tilby UH-pedagogisk basistilbud.

Flere av UH-pedagogene beskriver UH-pedagogiske basiskurs som en viktig møteplass og arena for erfaringsdeling og utprøving av undervisning. Disse fremhever de fysiske samlingene som særlig verdifulle, idet de legger til rette for utstrakt bruk av dialog i undervisningen. Flere forteller at de legger opp til stor grad av gruppearbeid i kurset, fremfor mer tradisjonelle, rene forelesninger.

Flere av institusjonene legger de fysiske samlingene utenfor campus, gjerne med innlosjering på hotell. UH-pedagogene peker på at dette er en kostnadskreven løsning, men insisterer likevel på at det er en god investering, ettersom det å «reise bort fra campus» bidrar til å skape ro og konsentrasjon rundt kurset, ved at deltakerne skjermes for andre arbeidsoppgaver og gjøremål.

Muligheten for at kollegaer fra ulike deler av institusjonene, og noen ganger også deltakere fra andre institusjoner, kan møtes «ansikt til ansikt», løftes frem som en viktig kvalitet ved de fysiske samlingene, både fordi det bidrar til erfaringsdeling og samtidig også nettverksbygging. En UH-pedagog peker imidlertid på at hen opplever det som en styrke at deltakerne på basiskursene hen har ansvar for, kjenner hverandre før de kommer på kurs, idet hen mener det leder til at de kommer raskere og lettere i gang med faglige samtaler og diskusjoner.

Samtidig som det å møtes fysisk fremmes som en kvalitet, har UH-pedagoger fra mindre institusjoner påpekt at det kan oppstå utfordringer når kollegaene kommer så tett på hverandre i løpet av kurset. Blant annet endres rollene de har overfor hverandre – som henholdsvis lærer og student, ansatt og leder. I disse tilfellene erfarer de at det er viktig med en tydelig rolleavklaring før oppstart.

Muligheten for at ansatte ved ulike institusjoner kan delta på samme kurs, fremheves som verdifullt av en av UH-pedagogene, idet det legger til rette for nye perspektiver og kunnskap om andres praksiser.

En av UH-pedagogene som har organisert det UH-pedagogiske basis-kurset som heldigitalt emne, understreker at det også her legges opp til interaksjon og diskusjoner, men understreker samtidig at hen opplever å

miste noe når deltakerne ikke får møtes fysisk. Hen påpeker verdien det UH-pedagogiske kurset har med hensyn til mulighetene det gir for å videreutvikle en kultur på institusjonene for erfaringsutveksling, og for dialog på tvers av disipliner og profesjoner. Samtidig utgjør kurset en viktig arena der man kan snakke om pedagogikk – om undervisning og læring. En av UH-pedagogene understreker i løpet av intervjuet den sammensatte verdien hen opplever at basiskurset kan ha: «Det er viktig for å videreutvikle en kultur på institusjonene for erfaringsutveksling og for dialog på tvers av disipliner og profesjoner. Rett og slett bare en kultur for å snakke om pedagogikk, eller snakke om undervisning og læring.»

En annen UH-pedagog forteller om et vellykket pedagogisk design med bruk av obligatoriske digitale moduler og kunnskapstester. Hen forteller at det gir deltakerne stor frihet og støtte til å velge eget læringsløp, og at tilbakemeldingene fra emneevalueringer viser at deltakerne opplever å ha godt læringsutbytte av kurset.

Enkelte UH-pedagoger har prøvd ut hybrid løsning i forbindelse med basiskurs. Målet med en slik tilnærming har vært å legge til rette for større grad av frihet og fleksibilitet for deltakerne, men erfaringene som UH-pedagogene viser til, er at slik undervisning er utfordrende – både for undervisere og deltakere.

Undervisningsspråk

Ved de fleste institusjonene i studien gis undervisningen i UH-pedagogiske basiskurs på norsk. To UH-pedagoger forteller at det ved deres institusjoner diskuteres om de skal gå vekk fra å undervise på norsk, til fordel for å undervise på engelsk. Initiativet til en slik endring begrunnes med at det vil gjøre det mulig for ansatte som ikke behersker norsk å delta på kurset. UH-pedagogene uttrykker imidlertid en skepsis til å gå vekk fra norsk som undervisningsspråk, idet de frykter at det kan bidra til å svekke norsk som akademisk språk. Dette er en holdning som også andre UH-pedagoger i studien gir uttrykk for. De trekker blant annet frem fordelene ved norsk som undervisningsspråk, fordi det legger til rette for å utvikle et solid norsk akademisk ordforråd og tilhørende begreper. Selv om UH-pedagogisk basiskurs fremstilles av flere UH-pedagoger som en viktig arena for norsk språkopplæring, gir enkelte uttrykk for at norsk kan oppleves som krevende å forholde seg til som undervisningsspråk for de som ikke er norskspråklige, og at enkelte kursdeltakere har forventninger

til at de blir undervist på engelsk – selv om det i kursbeskrivelsen presiseres at undervisningen vil foregå på norsk. To av institusjonene representert i vår studie tilbyr kurs både på norsk og engelsk. Ved en av disse har de valgt en praksis der de tilbyr UH-pedagogisk basiskurs på engelsk hvert tredje semester.

Antall deltakere

Studien vår viser, i likhet med den foregående nasjonale kartleggingen (tabell 1), at det er stor variasjon i antall deltakere på de UH-pedagogiske basiskursene. Mens én UH-pedagog forteller at de kjører tilbudet selv om de bare har to deltakere, forteller en annen at de har kapasitet til å gjennomføre kurs for om lag 150 deltakere. De to institusjonen i vår studie med størst kapasitet til å ta opp deltakere til kurs, har mellom 60–150 deltakere. Det kan være verd å merke seg at ingen av disse praktiserer studiepoeng-givende kurs.

Flere av UH-pedagogene forteller om en situasjon der de opplever at det av økonomiske hensyn stilles krav til at det tas opp flere deltakere til basiskursene. At størrelsen på kull har økt, knyttes også til behovet for at flere får tilegnet seg nødvendig UH-kompetanse for å kunne undervise, veilede og søke kompetanseopprykk. Én UH-pedagog påpeker at de til å begynne med hadde kull på rundt 25 deltakere, men at ledelsen besluttet å doble antallet av økonomiske hensyn. Hen var i utgangspunktet skeptisk til større kull, men forteller at hen i løpet av kurset erfarte at 50 deltakere var en egnet gruppestørrelse, blant annet fordi det representerte det hen beskriver som «mye og variert kompetanse». Muligheten basiskursene gir for å møte kollegaer fra andre fagmiljø og kunne diskutere både overordnede didaktiske og fagdidaktiske temaer i tverrdisiplinære grupper blir, som vi har vært inne på tidligere, trukket frem som en viktig kvalitet ved kurset av flere av UH-pedagogene.

Organisatoriske forhold

Under dette temaet belyses forhold knyttet til UH-pedagogenes redegjørelse for hvor mange ansatte som bidrar til å realisere basistilbudet i UH-pedagogikk ved deres institusjon, og om ansatte blir frikjøpt fra forsknings- og undervisningsoppgaver for å delta på kurset. Vi har også etterspurt styrker og utfordringer ved dagens praksis ved deres institusjon.

Ressurser ansatte

UH-pedagogene gir uttrykk for at de synes det er vanskelig å definere nøyaktig hvor mye tid de selv bidrar med inn i det UH-pedagogiske basis-tilbudet, og hvor mye ressurser institusjonen ut over dette stiller til rådighet totalt for å drive det. I løpet av intervjuene kommer det frem variasjoner på mange plan. Noen er ansatt i administrativ stilling og har som en del av sin stilling ansvar for å koordinere og administrere det UH-pedagogiske tilbudet. Det kan dreie seg om å leie inn forelesere (interne eller eksterne), organisere praktiske forhold knyttet til gjennomføring av samlingene, som booking av overnattingssted de gangene det er aktuelt, å bestille mat, følge opp informasjon via ulike kommunikasjonsplattformer og tilrettelegge og organisere arbeidskrav og eksamen. Andre UH-pedagoger er ansatt i fag- og forskningsstilling og har definert prosenter av sin stilling eller et antall timer for å være emneansvarlig.

Ingen av institusjonene har en fulltidsansatt som kun jobber med UH-pedagogikk. De har ansatte som fungerer som emne- eller kursansvarlig, avhengig av om tilbudet gir studiepoeng eller ikke. Flere institusjoner har valgt å løse det i form av å rekruttere flere mindre stillinger (gjørne 20–60 %) som sammen leverer undervisning, eller som på andre måter bidrar inn i organisering av det UH-pedagogiske tilbudet. Flere har ut over dette knyttet til seg mentorer som følger opp og veileder kursdeltakerne. En av utfordringene som blir trukket frem av flere UH-pedagoger vi har intervjuet, er at de opplever å ha et svært begrenset UH-pedagogisk fagmiljø å relatere til ved institusjonen der de er ansatt. Det begrenser muligheten de har til kollegialt å kunne utvikle kursene, samt diskutere og løse eventuelle faglige og organisatoriske utfordringer.

Frikjøp for deltakelse på UH-pedagogisk basiskurs

Under halvparten av institusjonene i studien praktiserer frikjøp i form av tildelte arbeidstimer for å delta på UH-pedagogiske basiskurs. Ved to av institusjonene får ansatte henholdsvis 80 og 100 timer frikjøp for deltakelse på 10 studiepoengskurs. En annen institusjon tilbyr 50 timer frikjøp for å gjennomføre basiskurs på 15 studiepoeng. UH-pedagogene ved disse institusjonene estimerer at kurset deres tilsvarer om lag 200 timer eller mer i samlet arbeidsinnsats fra deltakerne. Det er verd å merke seg at UH-pedagogen ved institusjonen som tilbyr 50 timer frikjøp, forteller at kurset er så populært at enkelte velger å delta på kurs, til tross for at de

ikke får innvilget frikjøp. De øvrige fire institusjonene i studien praktiserer, ifølge UH-pedagogene, sporadisk frikjøp etter individuelt tilpassede avtaler. Til tross for at UH-pedagogene sier at de anbefaler ledelsen å praktisere frikjøp, registrerer de likevel stor variasjon i innvilgelse og omfang av arbeidstimer.

En av UH-pedagogene forteller at ansatte ved hens institusjon må bruke egen forskningstid til å delta på kurs, noe hen opplever som uheldig. Også andre UH-pedagoger gir uttrykk for at ansatte bruker både egen forskningstid og fritid til å gjennomføre basiskurs. En av forklaringene på dette er at det er vanskelig å finne ansatte som kan gå inn og ta over undervisning for de som ønsker å delta på kurs. En annen UH-pedagog forteller at det kan være vanskelig for ansatte å delta på basiskurs, fordi modulene som skal gjennomføres, blir tidfestet så sent at de som ønsker å delta, ikke rekker å «bestille inn» andre til å ta over undervisning på de aktuelle tidspunktene.

Organisatorisk forankring og samarbeid

Som vist i tabell 2 er fire av institusjonene plassert sentralt i organisasjonen, direkte under rektor eller prorektor. Fire er plassert under en pedagogisk enhet. To har valgt hybrid organisering, hvilket innebærer at basistilbudet er plassert sentralt i institusjonen, men at de som underviser, er ansatt ved et fakultet eller har delt tilhørighet. Øvrige fire har andre typer organisatorisk plassering, eksempelvis under bibliotekstjenesten, fellesadministrative systemer eller de har ingen organisatorisk plassering.

Flere av UH-pedagogene gir uttrykk for at UH-pedagogiske miljø organisatorisk bør forankres til en vitenskapelig enhet ved en institusjon, og uttrykker en holdning om at UH-pedagoger bør være ansatt i fag- og forskningsstilling, fremfor i teknisk-administrativ stilling. Holdningene finner vi både blant ansatte i teknisk-administrativ stilling og i fag- og forskningsstilling. Hvorvidt den organisatoriske forankringen er i form av å være del av et institutt, et fakultet eller en annen organisatorisk enhet, er ifølge UH-pedagogene ikke avgjørende. Det viktigste er at plasseringen åpner for at de kan inngå i og være del av et større akademisk fellesskap, der det i tillegg er mulig å drive forskning. De mener at dette skaper rom for både økt rekruttering og kvalitetssikring av kurstilbudet. En UH-pedagog uttrykker seg slik om verdien av å være del av et større flerfaglig kollegiale: «Jeg liker veldig godt å være del av et akademisk miljø med kollegaer som

ikke er kollegaer i programmet mitt, men som er interessert i de samme tingene som meg, og som har litt forskjellige erfaringer og muligheter. Det skaper rom for interessant samarbeid og samtaler.»

Muligheten til å drive forskning pekes på som særlig viktig for UH-pedagogene, ettersom forskningsaktivitet ses som viktig for både anerkjennelse og utvikling av det UH-pedagogiske fag- og forskningsfeltet. I arbeidet med studien erfarer vi at det er stor variasjon i hvorvidt UH-pedagoger gis anledning til å drive forsknings- og utviklingsarbeid. En UH-pedagog (med forskerskolering) fortviler over at det ikke ligger timer innenfor hens stilling til forskning, og påpeker at en konsekvens av dette er at forskningen hen gjør, på eget initiativ utenfor stillingen som UH-pedagog, ikke krediteres av institusjonen. Hen får som ansatt i en teknisk-administrativ stilling uten tilknytning til det hen omtaler som et «ordentlig fakultet», derfor ingen publiseringspoeng. Hen utdyper videre at publiseringspoengene hen skulle mottatt, og inntjeningen enheten hen gjør, isteden går til å dekke underskudd andre steder i organisasjonen. Situasjonen gir, ifølge hen, en opplevelse av at den UH-pedagogiske virksomheten hen er ansvarlig for, underkjennes i organisasjonen.

Enkelte av UH-pedagogene forteller at ansatte ved institusjonen kan gi uttrykk for det de omtaler som «manglende eierskap» til basistilbudet. Dette begrunnes på litt ulikt vis. En UH-pedagog forklarer at det ved hens institusjon «eies» av kun ett av flere fakulteter. Ifølge hen har det, frem til hen fikk ansvar for kurset, vært liten vilje og interesse for å involvere kollegaer fra de andre fakultetene enn lærerutdanningen der hen er ansatt, noe hen mener har bidratt til en uheldig holdning og manglende eierskap til det UH-pedagogiske tilbudet ved de øvrige fakultetene. Hen argumenterer i motsetning til sine kollegaforgjengere for bredere involvering fra ulike fakulteter når det gjelder å bidra inn i det UH-pedagogiske basiskurset. Hen sier:

Det er veldig mange som prøver mye artig i undervisningen, og som eksperimenterer med ting. Det hadde vært fint å få trukket dem inn. Og jeg tenker at vi burde vært flinkere til å utnytte de ressursene vi har på universitetet, for vi *har* flinke folk som kunne ha bidratt. Og vi må jobbe litt med denne holdningen om at det er vi på lærerutdanningen som kan undervisning. Vi må gi rom for de andres kompetanse og erfaring, ikke sant.

Den samme UH-pedagogen har nylig tatt initiativ overfor egen ledelse til at det UH-pedagogiske tilbudet ved institusjonen frem i tid plasseres i

organisasjonen på en måte som bidrar til å sikre mer likeverdig forankring av tilbudet.

En annen UH-pedagog forklarer ut fra sine erfaringer at manglende eierskap blant de ansatte kan komme av det hen opplever som manglende forankring, støtte og prioritering hos ledelsen ved institusjonen. En annen pedagog berømmer imidlertid egen ledelse for det hen opplever som både støtte og prioritering, men uttrykker samtidig bekymring for at det hen opplever som stor grad av frihet, hvilket hen og andre UH-pedagoger trekker frem som et gode, i noen sammenhenger kan lede til opplevelse av liten styring, som igjen kan skape grobunn for usikkerhet. Én UH-pedagog beskriver relasjonen til ledelsen ved institusjonen som hierarkisk og instruerende. Hen opplever at det kan være manglende samsvar mellom det ledelsen bestemmer, og det UH-pedagogene ved hens enhet mener er hensiktsmessig og nødvendig ut fra erfarte behov, tilbakemelding fra evalueringer og politiske dokumenter (*policy documents*).

Enkelte av UH-pedagogene som er ansatt ved mindre institusjoner, betegner det UH-pedagogiske miljøet de er del av som «lite» – bestående av en eller svært få personer, og dermed sårbart, ettersom det medfører stor arbeidsbelastning på den enkelte.

Begrenset tilgang på ressurser trekkes frem som en utfordring av de fleste UH-pedagogene, uavhengig om de er ansatt ved store eller små institusjoner. Én UH-pedagog forteller imidlertid at hen har nær sagt «fri tilgang til midler til disposisjon» fra ledelsen. Bakgrunnen for dette er at institusjonen hen jobber ved, ikke har et eget fullverdig basistilbud. Dette åpner for at hen kan hente inn ekstern kompetanse til undervisning, eller sende ansatte til høyt renommerte utdanningsinstitusjoner i utlandet slik at de kan sikre seg nødvendig kompetanse. Hen understreker at skoleing av ansatte i UH-pedagogikk har høy prioritet hos ledelsen ved hens institusjon.

UH-pedagogene som forteller om knappe ressurser, forteller at dette bidrar til å begrense mulighetene deres til å jobbe med utvikling, oppdatere seg faglig og delta i det nasjonale UH-pedagogiske miljøet. Enkelte mener derfor at det er helt avgjørende at de i organisasjonskartet er det de betegner som «tett på ledelsen» og «synlige» for å bli prioritert når det gjelder tildeling av ressurser, og dermed ha forutsetning for å drive, utvikle og kvalitets-sikre det UH-pedagogiske tilbudet. Flere av UH-pedagogene forteller at de jobber tett med prorektor for utdanning, som har et overordnet ansvar for

studiekvalitet, samt kvalitet på undervisning og læring. Én UH-pedagog berømmer prorektor for utdanning ved sin institusjon, idet hen bistår med promotering av UH-pedagogiske kurs som en viktig del av utdanningsfaglig kompetanse for faglig stab og forelesere. Tett samarbeid med ledelsen representert ved prorektor for utdanning synes av flere av UH-pedagogene å være en hensiktsmessig og strategisk forankring av det UH-pedagogiske tilbudet ved en institusjon.

UH-pedagogene ble i løpet av intervjuet spurt om de samarbeidet lokalt, nasjonalt og/eller internasjonalt for å realisere basiskurset i UH-pedagogikk ved deres institusjon. Det kom frem av intervjuene at de fleste institusjonene representert i vår studie, ivaretar det faglige innholdet og organisering av det UH-pedagogiske tilbudet gjennom egne ansatte i fag- og forskningsstillinger og/eller administrativt ansatte.

Én UH-pedagog forteller at de samarbeider med en annen institusjon for å kunne tilby ansatte kurs på engelsk, som følge av at deres eget kurstilbud er på norsk. Ved en av institusjonene der det UH-pedagogiske tilbudet ledes av en ansatt i administrativ stilling, leier de inn undervisere fra andre institusjoner. I tillegg sender de egne ansatte på det som har vist seg å være populære uniped-kurs i utlandet. Sistnevnte finansieres av arbeidsgiver og gjør det mulig for ansatte å bygge uniped-basiskompetanse ut fra egne preferanser og fag- og forskningsprofil, samtidig som det styrker institusjonens internasjonalisering.

Én UH-pedagog forteller at de ved hens institusjon samarbeider med ulike institusjoner som har ledig kapasitet, som følge av at de selv ikke har et etablert UH-pedagogisk tilbud.

Hvilke muligheter for videreutvikling peker UH-pedagogene på? (FS3)

UH-pedagogene ble stilt et åpent spørsmål om de har ideer eller forslag til videreutvikling og styrking av dagens UH-pedagogiske tilbud ved deres institusjon. Vi fikk utfyllende svar med stor variasjon.

Svarene fordeler seg i tre hovedkategorier, hvorav to er de samme som i resultatbeskrivelser for foregående forskningsspørsmål: *kursdesign* og *organisatoriske forhold*. En tredje kategori som ble tydelig i analysen, og som for øvrig utgjør den største, er *metaperspektiv*, som omhandler forslag til større prinsipielle og strukturelle endringer i UH-pedagogiske basistilbud.

Kursdesign

Tre av informantene beskriver hovedsakelig ønsker om, og forslag til, videreutvikling av det UH-pedagogiske basistilbudet ved sin institusjon relatert til kursdesignet. De trekker blant annet frem et behov for videreutvikling som ligger tett mot det eksisterende UH-pedagogiske tilbudet, som for eksempel mer fysisk undervisning og mer rom for å eksperimentere med ulike læringsformer.

En informant som har fysisk undervisning i UH-pedagogisk basiskurs, reflekterer: «Vi merker et push mot å gjøre mer digitalt, kanskje det er mer ønske om dette etter pandemien. Vi kan kanskje gjøre noe mer digitalt, men fortsatt med en sterk kjerne av fysisk oppmøte.»

En annen av informantene er tydelig i sine ønsker og oppsummerer omkring behovet for å revidere emneplanen og trekke inn flere aktører i dette arbeidet:

Da ville jeg for det første satt ned en arbeidsgruppe som skulle gått gjennom studieplanen og emneplanen og så videre. Alt fra fire, seks, syv personer, gjerne en person fra hvert fakultet, og noen utenfra i tillegg. For å ha iderunder om hvordan dette kan gjøres bra. Det kunne kanskje vært gjort via det universitetspedagogiske nettverket for alt jeg vet, men jeg tror det er viktig at det forankres i fakultetene her hos oss, og at de bidrar med sine virkeligheter og hverdager. Og så ville jeg brukt tid på rett og slett å jobbe i lag og skrive en ny emneplan eller justere den som er i den grad det er nødvendig, og det er det sikkert, men det viktigste er kanskje å planlegge arbeidsoppgavene og undervisning, eller møtene på en bedre måte. Jeg skulle ønske at ... det er bare 10 studiepoeng.

En tredje informant reflekterer rundt sitt UH-pedagogiske basistilbud som består av valgfrie moduler, og sier:

... nå har vi liksom laget masse moduler og sånt. Jeg tror at vi må – altså skal skalere ned bittelitt. Bare teste ut liksom hva som fungerer [for å fokusere på de beste]. Men også teste ut ulike didaktiske praksiser i de ulike modulene.

Organisatoriske forhold

To informanter beskriver hovedsakelig organisatoriske forhold når de blir spurt om de har tanker rundt videreutvikling av kurset. De trekker frem institusjonelle barrierer i å utvikle/videreutvikle UH-pedagogiske basistilbud i form av tungt byråkrati og for stor arbeidsbelastning ved å ha rollen som UH-pedagog, fordi hen og kollegaer blir satt til å gjøre omfattende komité- og utvalgsarbeid. En av informantene påpeker:

[...] fordi vi er universitetets eksperter på undervisning og læring i høyere utdanning, blir vi dratt inn i mange komiteer og prosjekter og arbeidsgrupper, og bare bedt om å holde foredrag for folk og å sitte i evalueringskomiteer – mer enn vanlig universitetsansatte. Vi trenger flere ansatte – til å gjøre det vi gjør.

Samtidig opplever informanten at deres status som UH-pedagog er endret:

Anerkjennelsen av arbeidet vårt har endret seg. De tenker bare på oss som alle andre, og derfor har vi blitt trukket ut av mange av rollene vi pleide å ha. For eksempel i forhold til den sentrale tenkningen til universitetet om undervisning og læring. Vi pleide å være involvert i alt dette, men vi er ikke like involvert i det lenger. Det er nå det er skummelt.

Metaperspektiver

De fleste svarene på spørsmål om videreutvikling handler interessant nok om det overordnede fokuset og innholdet i de UH-pedagogiske basistilbudene. Her trekker UH-pedagogene frem flere store temaer, som for eksempel behov for mer fagdidaktikk, nasjonalt samarbeid, endret fokus i basistilbudene og mer kontinuerlige og koherente tilbud – ikke nødvendigvis myntet på eget basistilbud, men mer prinsipielt om UH-pedagogiske tilbud generelt. For eksempel trekker en av informantene frem viktigheten av nasjonalt samarbeid for å utvikle gode felles undervisningsressurser, som igjen kan bidra til å frigjøre tid:

En del av det der stoffet som jeg går igjennom på samlingen som er sånn «constructive alignment» og læringsteorier, og om veiledning, og så videre; jeg tror en del av det kan kanskje bare lages. Hvis det ble laget skikkelig gode nasjonale ressurser, kunne alle bruke de, i en serie. Som var bra. Som det var lagt penger i. Som var ... Heller enn at alle skal sitte og finne opp eget krutt hele veien, for alt en gjør. Ja, men tenk hvis det bare var sånn at ... vi har jo forelesninger ... Ja, folk har jo forelesninger, kanskje til og med uten å ha så masse diskusjoner eller sånn. Tenk at alle skal sitte og lage de der samme forelesningene. På 20 universiteter. Alle sitter sikkert der liksom – 50 mennesker en søndagskveld, og lager forelesninger om «Hva er demokrati?» for eksempel, eller hva som helst liksom. Det er jo litt rart. Sånn er det sikkert i UH-ped også. At vi alle sammen sitter og lager en forelesning om «constructive alignment». Så det er kanskje ikke så bra som det kunne vært. Så kunne vi liksom ... De ressursene burde jo bare lages, slik at de finnes, og så kan de brukes.

En annen informant er også opptatt av nasjonalt samarbeid, men med fokus på å utarbeide felles rammer og kriterier for kvalitetssikring:

I England så har de jo dette litt mer nasjonale systemet for en slags kvalitetssikring eller godkjenning av UH-pedagogisk kompetanse. Jeg har ikke sett på det på en stund, men jeg kan tenke meg at vi i Norge burde ha sett på hva det er de egentlig gjør der? Hvordan har de bygd det opp? Et nasjonalt system. Mens vi i Norge, vi er jo ikke der i det hele tatt. Vi driver hver for oss, alle sammen.

Hen fortsetter sitt resonnement ved å henvise til Meld. St. 16 (2016–2017):

Det er jo litt typisk departementet. De peker ut retningen og så sier de at «Ok, dere vil ha valgfrihet, ja vel gjør hva dere vil da». Men så sitter vi der da, og spør «fanker'n skal vi gjøre nå da?» Og da sitter vi med en forskrift som sier noe om kompetanse på førsteamanuensisnivå, og professor og den type. Og så sitter vi med et meritterings-system som også egentlig handler om nøyaktig det samme, men med et helt annet sett med kriterier for eksempel. Og så må vi bake dette sammen. Og det UH-pedagogiske programmet på 200 timer det skal eller må jo si noe om denne typen kompetanse. Så nasjonalt så har vi kommet litt kort synes jeg med en felles forståelse og en felles diskusjon om disse ulike nivåene.

En annen informant trekker frem viktigheten av å tenke nytt rundt eksamen og fagdidaktikk:

Og det de gjør nå, er at de skriver liksom en slags vitenskapelig tekst som de leverer inn som er eksamen. Og jeg tenker at det å skrive en vitenskapelig tekst er ikke det største behovet som denne gjengen har, for det er det de kan best fra før. De har jo alle sammen publisert ett eller annet. Jeg føler at det er litt bortkastet. Det er ikke forskningsgruppe i uniped det her. Det er liksom basiskompetanse. Så jeg skulle ønske at oppgaven deres handlet mer om planlegg, gjennomfør og diskutere et undervisningsopplegg, og eventuelt forbedre det og til slutt snakke om det. Og selvfølgelig forankre det i forskning om læring, og læring i mitt fag. Kanskje har vi for lite fagdidaktikk og for mye generell didaktikk? For lite rom for kjemididaktikk og økonomididaktikk, og hva det nå måtte hete [...].

Dette didaktikk-perspektivet er det flere av informantene som trekker inn og vektlegger som viktig å få inn i UH-pedagogikk. Samtidig kommenterer flere også behovet for UH-pedagogisk tilbud ut over basiskompetanse, i form av større kurs: «Jeg ville ønsket en dobling av kursets omfang, altså 400 timer slik som i vårt naboland.» Eller ved at de ønsker å utvikle påbyggingskurs for de som har gjennomført basiskravet på 200 timer.

Flere av UH-pedagogene er også innovert på fokuset på lærer-/underviserrollen i sine kurs eller generelt. Det pekes på at det typisk er kollegaer som UH-pedagoger har som «studenter» i UH-pedagogiske emner, noe som

kan kreve ekstra oppmerksomhet og varsomhet. Flere understreker også at det er behov for at undervisning får økt status. Et eksempel:

Jeg vil jo jobbet mer med lærerrollen. Det å komme vekk fra det at forskning er det viktigste og fraskrive seg ansvar for studentene. Altså å ta fatt på en mer sånn lærerforståelse i høyere utdanning – det ville vært det aller viktigste, og det vil handle mye om oppheving av relasjoner. Og den eksistensielle dimensjonen av å være i systemet.

En annen påpeker:

... på samme måte som det er et krav at man er del av en forskergruppe, så mener jeg at det også bør være et krav at man skal være del av en tilsvarende arena hvor man fokuserer på utviklingsarbeid for utdanningene.

Det er også flere som trekker frem meritteringsordningen og kritiserer denne for å være for individfokusert, som for eksempel i dette sitatet:

Jeg er også litt kritisk til den meritteringsordningen. Det er jo som å banne i kirken ... særlig med den eldre generasjonen. Jeg synes jo heller at det burde være en meritteringsordning på programnivå og ikke på individnivå. Med all respekt til våre meritterte undervisere som har gjort fantastisk arbeid. Men ja, som en insentivstruktur da, så synes jeg det programnivået hadde vært mye mer hensiktsmessig, og det tenker jeg også med tanke på sånn videreutdanning da, ikke sant. Når man skal videre kvalifisere seg sånn.

To andre perspektiver som trekkes frem er: (1) behov for godt og relevant pensum i UH-pedagogikk, skrevet frem av ulike fagfelt for at stoffet skal bli mer relevant for målgruppen, og (2) videre bruk av kollegaveiledningsgrupper, slik det for eksempel blir vektlagt av en av informantene:

Kollegaveiledningsgruppene som de aller fleste har, får alltid mye positive tilbakemeldinger, men dessverre etter kurset så oppløses de jo stort sett. Så det å få på en måte institusjonalisert sånne grupper på en eller annen måte, forankret det og lagt rom til det på institusjonsnivå – da sånn at ikke det blir drevet av vi som driver kursene, men at det blir drevet av institusjonene – at det er rom for de møtene der.

Oppsummert kan vi si at vi finner stor variasjon i hvordan UH-pedagogiske basistilbud er organisert og designet, og tilsvarende variasjon i UH-pedagogers erfaringer og refleksjoner over deres respektive tilbud. UH-pedagogene peker på utfordringer knyttet til de UH-pedagogiske basistilbudene, samtidig som de i stor grad er opptatt av å tilby gode emner,

og hvordan disse kan videreutvikles. Noen av disse perspektivene ser vi nærmere på i neste avsnitt.

Diskusjon

I en undersøkelse som vår, der flere aspekter ved et fenomen blir kartlagt og undersøkt (jf. kursdesign, omfang, organisatoriske forhold med mer), har det vært naturlig å se om vi kunne observere eller finne sammenhenger mellom ulike variabler, som for eksempel om innhold eller organisering av UH-pedagogiske tilbud har sammenheng med organisatorisk plassering. Vi finner ingen slike tydelige sammenhenger i vårt datamateriale. En mulig sammenheng vi ser, er mellom hvor lenge en UH-pedagog har vært ansvarlig for basiskompetansetilbudet og dens form.

Overordnet sett er det som nevnt ingen tydelige sammenhenger mellom variablene vi har sett på. Det er i seg selv et interessant funn. Vi viser til stor variasjon i antall timer og form på basiskompetansetilbud, så vel som organisatorisk plassering, språk og fordeling av studiepoeng. Det er også ulike tolkninger av Kunnskapsdepartementets forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger (Endr. i forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger, 2018):

Gjennomført eget program (minimum 200 timer)/relevante kurs og egen praktiske undervisning, og opparbeidet grunnleggende ferdigheter innen planlegging, gjennomføring, evaluering og utvikling av undervisning og veiledning (grunnleggende kompetanse for undervisning og veiledning på universitets- og høyskolenivå). Ferdighetene skal dokumenteres i form av en systematisk og samlet fremstilling som vurderes ved institusjonene.

Det ser ut som de fleste UH-institusjoner tolker forskriften som at alle ansatte i stilling som førsteamanuensis *skal* gjennomføre et UH-pedagogisk basistilbud. Noen institusjoner legger mer vekt på at ferdighetene skal dokumenteres, og åpner for at gjennomføring av et slikt basistilbud *ikke* er nødvendig, men at den ansatte isteden for eksempel kan presentere en pedagogisk mappe (Allern, 2011) og få den godkjent. Om basistilbud er obligatoriske eller ikke, kan påvirke motivasjonen til deltakere på slike tilbud, og derfor også læringsdesignet som blir laget for tilbudene.

Selv om det er ulike tolkninger av forskriften og det er varierende grad av involvering med den, er dette en felles faktor for alle UH-institusjoner i

Norge i dag. Enten det kommer i form av press fra ledelse om oppskalering av antall deltakere eller eget ønske om å bruke forskriften for økt kulturendring, er dette noe som UH-pedagoger må håndtere. Alle UH-pedagogene vi snakket med, refererte direkte eller indirekte til dette rammevilkåret. Det er mulig at noen av de mindre institusjoner som ikke inngikk i vårt data-materiale, ei heller i den tidligere nasjonale kartleggingen, ikke påvirkes av forskriftsendringen på nåværende tidspunkt. Men disse er et fåtall, og det endrer derfor ikke det store bildet som tegnes her.

Det er også en felles norsk historikk med en forankret form på UH-pedagogiske basistilbud som danner grunnlaget for diskusjoner om eventuelt andre måter å organisere tilbud på. Den samlings- og «kull»-baserte formen regnes for å være den mest tradisjonelle og mest utbredte. Situasjonen kan imidlertid se ut til å endres frem i tid, ettersom det i løpet av de siste årene fra forskriftsendringen kom, viser seg at en del institusjoner har valgt å gå over til et mer fleksibelt og modulatorientert tilbud. Det vanlige i disse tilbudene er imidlertid fortsatt å ha en fast «kjerne» av undervisning (introduksjon) som alle deltakere må gjennomføre. Det må nevnes at noen få institusjoner som vi har vært i kontakt med, har valgt kun modularisering, uten en fast felles kjernedel.

Enkelte av UH-pedagogene forteller at de har utforsket hybrid løsning i forbindelse med undervisning i tilknytning til basiskurs. Målet med dette har vært å tilrettelegge for mer frihet og fleksibilitet for deltakerne. Erfaringene deres er imidlertid at slik undervisning kan være utfordrende – både for undervisere og de som deltar. Noe av årsaken kan ut fra det UH-pedagogene selv forteller, samt basert på våre egne erfaringer som undervisere, være at det er krevende å skulle tilrettelegge for og drive engasjerende undervisning med ulike forutsetninger for kommunikasjon, der noen deltar fysisk og andre digitalt innenfor en og samme undervisningsøkt.

Endringer i form på UH-pedagogiske basistilbud, i tillegg til at en voksende andel av UH-pedagogiske enheter er etablert utenfor akademiske fakulteter og nærmere sentralledelsen, kan kanskje tolkes i lys av Bernsteins teori om «introjection» og «projection» (Bernstein, 2000, s. 52–55). Overordnet sett kan det se ut som om det er en viss dreining av det UH-pedagogiske feltet fra introjeksjon til mer projeksjon, særlig på grunn av forskriftsendringen som trådte i kraft i 2019. Når UH-pedagogisk basiskompetanse kobles nasjonalt til ansettelse og opprykk, er det ikke overraskende at institusjoner kan se en organisatorisk sammenheng

mellom UH-pedagogiske basistilbud og HR-anliggende (human resources). Forskriftsendringen i 2019 kan se ut til å påvirke feltet på to, kanskje motstridende, måter. På den ene siden kan UH-pedagogikk få en større legitimitet i UH-institusjoner. På den andre siden kan UH-pedagogikk bli stilt bestemte krav til fra feltet utenfor, slik det tradisjonelt har blitt forstått. Dette kan i sin tur endre på sammensetningen av det UH-pedagogiske feltet grunnet økt behov nasjonalt for ansettelse av personer som kan jobbe med UH-pedagogikk, uten bakgrunn fra det UH-pedagogiske feltet i Norge, men fra nærliggende fagfelt og fra andre land. Situasjonen kan lede til at UH-pedagogiske enheter blir opprettet, eller eventuelt lokalisert mer sentralt institusjonsmessig og geografisk. Se Kvernenes, Hokstad og Almeland i denne antologien for et eksempel på fremveksten av en mer fagdidaktisk orientert UH-pedagogikk i Norge.

En endret sammensetning av det UH-pedagogiske miljøet i Norge kan by på nye sammensetninger av opplevelser og refleksjoner om hva UH-pedagogikk er og bør være. Ulike syn representert i vårt datamateriale kan ses delvis som UH-pedagoger med varierende grad av introjertert vs. projekttert syn om hva UH-pedagogikk er og bør være. Noen av disse forskjellene, som vi av etiske hensyn ikke kan tydeliggjøre, kan komme av lokale kulturer og geografiske plasseringer som også kan påvirke grad av introjeksjon og projeksjon som gir mening i sin lokale kontekst. Det er i tillegg til forskriftsendringen mer generelle strukturelle endringer i UH-sektoren som kan påvirke opplevd press om for eksempel å ha flere deltakere, mer omfattende tilbud ut over minstekravet og større fleksibilisering. For eksempel er ikke økonomien ved UH-institusjoner det den var for bare ti år siden, og sammenslåing av høyskoler og universiteter skaper større geografiske nedslagsfelt for UH-pedagogiske basistilbud. Disse strukturelle endringene i UH-sektoren, inkludert forskriftsendringen, kan skape forsterket eksternt (policy og/eller institusjonell ledelse) press om større kull og høyere grad av fleksibilisering.

Strukturelle forklaringer alene er imidlertid ikke tilstrekkelig. Studien viser at UH-pedagoger ikke kun påvirkes av strukturelle endringer, men aktivt reflekterer over nye kontekster og hvordan de skal håndtere utfordringer. En fellesnevner er at alle begrunner sine måter å gjøre ting på. UH-pedagogene nevner at de opplever å få gode evalueringer på sine basistilbud. Selve introduksjonen av forskriftsendringen som trådte i kraft i 2019 kom til dels av det viktige arbeidet gjort av norske UH-pedagoger siden 1960-tallet. Det er ikke bare noe som skjedde med feltet (Lycke & Handal,

2018). UH-pedagoger i Norge kan ha en viktig rolle som endringsagenter i UH-sektoren (Sandvoll et al., 2020). Det bør også bemerkes at begrepene introjeksjon og projeksjon ikke gis verdimeessig forrang av Bernstein, men er brukt som analytiske verktøy for å forklare forskjeller mellom og endringer i fagfelt. På samme måte presenterer vi dette perspektivet fordi det kanskje kan lede til en teoretisk forståelse av noen av de endringene vi ser i det UH-pedagogiske feltet.

En annen fellesnevner vi observerer i vårt datamateriale, er at UH-pedagogene understreker at de ikke underviser «vanlige» studenter, men kollegaer. Dette kan vise til en særegenhet ved UH-pedagogisk didaktikk og kan ha betydning for teori og praksis om hvordan undervisere underviser om undervisning i høyere utdanning. I forskning om lærerutdanning reflekteres det rundt et liknende forhold der utdanningsforskere skal undervise fremtidige undervisere om undervisning. Her anbefales «explicit modeling» for denne type didaktisk relasjon (Korthagen et al., 2005, s. 11).

Det er interessant å registrere at det er delte meninger om UH-pedagoger bør være ansatt i fag- og forskningsstilling, fremfor i teknisk-administrativ stilling. Mens enkelte deltagere i studien gir uttrykk for at de synes det fungerer greit å være administrativt ansatt UH-pedagog – uten forventninger eller tid til å drive forskning, påpeker andre at UH-pedagoger bør være ansatt i fag- og forskningsstilling for nettopp å kunne forske. Begrunnelsen for dette er kravet om å drive forskningsbasert undervisning, samt muligheten til å videreutvikle UH-pedagogikk som fag- og forskningsfelt. Basert på vårt materiale er det grunnlag for å si at flere UH-pedagoger opplever at de ikke gis mulighet til å bidra i arbeidet med å utvikle det UH-pedagogiske feltet gjennom forsknings- og utviklingsarbeid – selv om de er kvalifiserte og motiverte. Behovet UH-pedagogene uttrykker når det gjelder å være del av et fag- og forskningsmiljø, synes å være berettiget for å kunne bidra til utvikling av det UH-pedagogiske feltet.

Konklusjon

Funn i vår studie bekrefter likheter, men samtidig store variasjoner når det gjelder kursdesign, organisatoriske forhold og samarbeid ved institusjonene. Mens enkelte UH-pedagogiske basiskurs er organisert direkte under rektor, er andre tilknyttet et fakultet eller institutt. Et fåtall

er etablert som læringsentre eller er innlemmet som en del av bibliotekstjenesten. Enkelte institusjoner tilbyr et eget utdanningstilbud innen UH-pedagogikk, mens andre samarbeider med eksterne institusjoner om et sammensatt tilbud. Et fåtall sender ansatte til andre institusjoner i inn- og utland.

Basert på det UH-pedagoger forteller, kan variasjonene forklares ut fra en rekke ulike og sammensatte forhold. Den viktigste årsaken synes imidlertid å kunne knyttes til muligheten utdanningsinstitusjonene har for å tolke og håndtere det nasjonale kravet om formell kompetanse i universitets- og høyskolepedagogikk (Endr. i forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger, 2018) på ulikt vis. Dette gjør at man i Norge i dag har et mangfoldig og variert tilbud av ulike UH-pedagogiske basiskurs.

Ut over å dele erfaringer og refleksjoner knyttet til hva som fungerer, og hva som i mindre grad fungerer, når det gjelder eksisterende UH-pedagogiske tilbud, har deltakerne i studien bidratt med flere forslag og perspektiver på hvordan de mener UH-pedagogiske basistilbud *bør* og *kan* utvikles ved norske utdanningsinstitusjoner. Generelt uttrykkes det en holdning om at UH-pedagogikk er et viktig satsingsområde for å kunne høyne undervisningskvaliteten ved institusjonene, og de peker på et markant behov for å styrke og videreutvikle UH-pedagogikk både som fag- og forskningsfelt.

Avslutning og veien videre i det UH-pedagogiske landskapet

Dager blir uker, som blir måneder. Halvannet år etter kursslutt møtes tre av oss som fulgte det nasjonale utdanningsprogrammet i UH-pedagogikk igjen. Denne gangen for å dele og diskutere innsikten vi har kommet frem til etter å ha intervjuet 15 UH-pedagoger fra ulike deler av landet om erfaringene deres knyttet til basiskurs i UH-pedagogikk, og tanker de har om hvordan tilbudet kan endres og videreutvikles ved deres institusjon. Materialet som er samlet inn og analysert, er omfattende og komplekst. Hva kjennetegner de ulike basiskursene? undres vi. Hva er likt, og hvordan skiller tilbudene seg fra hverandre? I løpet av diskusjonen knyttet til funn, reises flere nye spørsmål enn vi kan gi svar. Vi er samstemte om at mye upløyd mark ligger foran oss når det gjelder forskning innenfor det UH-pedagogiske feltet.

Vi registrerer at det finnes lite systematisk forskning som beskriver og utdyper UH-pedagogers erfaringer og oppfatninger knyttet til UH-pedagogiske

basistilbud i Norge. De UH-pedagogiske miljøene utgjør, i kraft av emneansvarlige, underviserne og deltakerne på kurs, arenaer der mye kunnskap og kompetanse er konsentrert. Dette gjør UH-pedagogiske basiskurs, slik vi ser det, til egnede utgangspunkt for videre forsknings- og utviklingsarbeid som kan lede til utvikling av undervisning av høy kvalitet ved norske universiteter og høyskoler. Målet med kapittelet vårt har vært å gi et bilde av variasjoner som finnes i dagens UH-pedagogiske basistilbud, samt å viderefremme ulike UH-pedagogers erfaringer og perspektiver knyttet til disse kursene. Slik ønsker vi å bidra med ny forskningsbasert kunnskap som inspirasjon og som underlag for diskusjoner og videre forskning, politikktutforming og praksiser som kan styrke og vitalisere UH-pedagogiske basistilbud ved norske utdanningsinstitusjoner. Vi inviterer alle i Norge med ansvar for, eller som har tilknytning til, UH-pedagogiske basistilbud, til å inngå i erfaringsutvekslinger og respektfulle diskusjoner om hvordan tilbudene bør utformes.

Forfatterpresentasjon

Ann Karin Orset er førsteamanuensis Nord universitet, og har siden 2005 undervist i, og forsket på læringsprosesser, kommunikasjon og formidling i høyere utdanning. Hun har omfattende erfaring med veiledning og studieleidelse, og leder i dag Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæring ved Nord universitet.

Fazilat Siddiq er professor innenfor fagområdet digitalisering av utdanning ved Universitetet i Sørøst-Norge og professor 2 ved OsloMet – storbyuniversitet. Hun underviser i universitets- og høyskolepedagogikk ved begge universitene. Forsknings- og undervisningsinteressene hennes omfatter digitalisering, fremtidens kompetanseområde (21st century skills) med et spesielt fokus på digital kompetanse, nettdidaktikk, algoritmisk tenking og samarbeidslæring.

Robert Isaksen er leder for Avdeling for utvikling av undervisning og læring ved Høgskulen på Vestlandet. Isaksen er styremedlem i Norsk nettverk for universitets- og høyskolepedagogikk og ansvarlig redaktør for Uniped. Hans forskningsinteresser er UH-pedagogikk, vitenskapsfilosofi og UH-sektorens rolle i samfunnet.

Referanser

- Allern, M. (2011). Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) i Norge: Pedagogiske mapper som bidrag til pedagogisk diskurs. *Uniped*, 34(3), 20–29. <https://doi.org/10.18261/ISSN1893-8981-2011-03-02>
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity – theory, research, critique* (rev. utg.). Rowman & Littlefield Publishing Group.
- Braun, V. & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis*. SAGE Publications Ltd.
- Clegg, S. & Stevenson, J. (2013). The interview reconsidered: context, genre, reflexivity and interpretation in sociological approaches to interviews in higher education research. *Higher Education Research & Development*, 32(1), 5–16. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.750277>
- Corbin, J. M. & Strauss A. C. (2007). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. SAGE Publications Inc.
- Endr. i forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger. (2018). *Forskrift om endring i forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger* (FOR-2018-09-12-1322). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2018-09-12-1322>
- Green, D. A. & Little, D. (2016). Family portrait: a profile of educational developers around the world. *International Journal for Academic Development*, 21(2), 135–150. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2015.1046875>
- Kallio, H. et al. (2016). Systematic methodological review: developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of Advanced Nursing*, 72(12), 2954–2965. <https://doi.org/10.1111/jan.13031>
- Korthagen, F., Loughran, J. & Lunenberg, M. (2005). Teaching teachers—studies into the expertise of teacher educators: an introduction to this theme issue. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 107–115. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.007>
- Kunnskapsdepartementet. (2023). *Universiteter og høyskoler*. <https://www.regjeringen.no/no/dep/kd/org/etater-og-virksomheter/underliggende-etater/statlige-universiteter-og-hoyskoler/id434505/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norske Forlag AS.
- Lycke, K. H. & Handal, G. (2018). Kurs i universitetspedagogikk – Et 50-års perspektiv. *Uniped*, 41(3), 189–205. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-03-02>
- Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- Sandvoll, R., Bergh, A. & Solbrekke, T. D. (2020). Nurturing pedagogical praxis through deliberative communication. I T. D. Solbrekke & C. Sugrue (Red.), *Leading higher education as and for public good*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429261947>
- Stensaker, B. (2018). Universitets- og høyskolepedagogikk i lys av historiske og internasjonale utviklingstrekk. *Uniped*, 41(3), 206–216. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1893-8981-2018-03-03>
- Sutherland, K. A. (2018). Holistic academic development – Is it time to think more broadly about the academic development project? *International Journal for Academic Development*, 23(4), 261–273. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.1524571>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse* (3. utgave). Fagbokforlaget.
- Thunberg, S. & Arnell, L. (2021). Pioneering the use of technologies in qualitative research – A research review of the use of digital interviews. *International Journal of Social Research Methodology*, 25(6), 757–768. <https://doi.org/10.1080/13645579.2021.1935565>
- Universitets- og høyskolerådet. (2023). *Nasjonale veiledende retningslinjer for UH-pedagogisk basiskompetanse*. <https://www.uhr.no/temasider/karrierepolitikk-og-merittering/nasjonale-veiledende-retningslinjer-for-uh-pedagogisk-basiskompetanse/>

KAPITTEL 8

Universitetspedagogikk på fagets premisser – eksempler fra det medisinsk-pedagogiske feltet

Monika Kvernenes Universitetet i Bergen, Norge

Leif Martin Hokstad Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Norge

Stian Kreken Almeland Universitetet i Bergen, Norge

Abstract: Although educational development is traditionally conducted in interdisciplinary groups, there is a growing need for subject-specific pedagogical training. This chapter explores the relations between interdisciplinary and subject-specific educational development within the context of medical education.

Two examples are presented. The first is an introductory course in medical didactics at the University of Bergen aiming to enhance pedagogical competence amongst medical education faculty members. The course uses a flipped classroom approach, and is comprised of interactive teaching seminars, peer-group mentoring and a scholarship of teaching and learning assignment.

The second example is facilitator training in medical simulation at the Medical Simulation Center at St. Olavs Hospital, Trondheim University Hospital. Simulation is used in health education to train students and healthcare professionals in practical skills, communication, and teamwork. Facilitator training focuses on the educator role of facilitator in simulation-based teaching and includes principles such as experiential learning, psychological safety, and debriefing.

The advantages and challenges of interdisciplinary versus subject-specific pedagogical training are discussed.

Undoubtedly, there is a demand for subject-specific pedagogy in medical education, strengthening the competencies of medical educators and adapting more general higher education pedagogical principles to the field. We argue that successfully bridging interdisciplinary and subject-specific pedagogy would benefit both areas.

Keywords: medical and health professions education, signature pedagogies, interdisciplinarity, faculty development

Sitering: Kvernenes, M., Hokstad, L. M. & Almeland, S. K. (2024). Universitetspedagogikk på fagets premisser – eksempler fra det medisinsk-pedagogiske feltet. I D. Husebø, L. Ferguson, O. R. Stalheim, I. C. Eriksen, R. Isaksen, A. Mavroudi og P. Wallin (Red.), *Det universitets- og høyskolepedagogiske vitenskapsområdet i Norge – fremvekst, grunnlagstenkning og «state of the art»* (s. 177–193). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.225.ch8>

License: CC-BY 4.0

Introduksjon

Norsk universitets- og høyskolepedagogikk (UH-pedagogikk) har en sterk tverrfaglig profil med generiske UH-pedagogiske tilbud som samler vitenskapelig ansatte fra ulike fagdisipliner og tradisjoner. I løpet av de siste årene har det imidlertid utviklet seg ulike fagspesifikke pedagogiske tilbud fra ressursmiljøer som setter det fagdidaktiske i fokus. Disse er ofte lokalt initierte for å dekke pedagogiske kompetansebehov som ikke tilbys gjennom det sentraliserte UH-pedagogiske tilbudet. Med dette aktualiseres spørsmålet om denne virksomheten er moden for økt faglig differensiering (Jenkins, 1996; Neumann, 2001).

Dette kapitlet ser nærmere på noen utvalgte eksempler på fagdidaktisk UH-pedagogisk aktivitet innenfor medisinsk og helsefaglig utdanning. Vi utforsker hvordan disse tilbudene har oppstått, hva de har bidratt til, og hva slags funksjon de har i sine kontekster. Vi går i dybden på to caser som beskriver henholdsvis et grunnkurs i *medisinsk didaktikk* rettet mot undervisere ved medisinske og helsefaglige profesjonsutdanninger og et kompetansehevingstilbud innen *fasilitatorutdanning* knyttet til simulering som lærings- og undervisningsform.

Til slutt drøfter vi fordeler og utfordringer knyttet til tverrfaglig og fagspesifikk UH-pedagogisk virksomhet. Samtidig skisserer vi mulige veier videre for å inkludere de fagnære behovene i UH-pedagogikken.

Forventninger til universitetspedagogikken fra samfunnet og sektoren

UH-pedagogikkens legitimitet og innretning har endret seg i takt med utviklingen i sektoren (se Engen & Lycke i denne antologien). Vi må tilbake til 1960-tallet for å finne de første initiativene til UH-pedagogiske kurs, da i form av *Kveldsmøter med universitetspedagogiske tema* ved Universitetet i Oslo (Lycke & Handal, 2018). Tilbudet rettet seg mot spesielt interesserte undervisere som ønsket å bli bedre lærere, og ble drevet av entusiaster. Flere universiteter lot seg inspirere og utviklet lignende tilbud i de følgende årene (Boge, 2022).

Premissene for denne virksomheten har endret seg i flere faser, først med den store veksten i studentmassen på 1980- og 1990-tallet og deretter med økte krav til profesjonalisering, kvalitetssikring og forskningsbasert utvikling som har preget sektoren de siste 20 årene (Stensaker, 2018). Også

den pedagogiske forskningen har vært en viktig pådriver gjennom å påpeke at tradisjonelle idealer for undervisning samsvarer dårlig med kunnskap om hvordan læring skjer (Entwistle et al., 2015). Dette styrket behovet for å utdanne underviserne i forskningsbaserte prinsipper for undervisning, veiledning og læring. Samtidig har studentstemmene blitt sterkere gjennom pålagte evalueringer av emner og programmer og gjennom nasjonale undersøkelser som for eksempel Studiebarometeret (i regi av NOKUT – Nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga). Kravet om bedre undervisning har blitt løftet inn i den offentlige debatten.

Det har også vært pekt på en økende tendens til kundeorientering innen høyere utdanning både i Norge og internasjonalt, som igjen bidrar til forventning om utdanning som et kvalitetsprodukt (Magnússon & Rytzler, 2022). Fra et student- og samfunnsperspektiv gir dette seg blant annet utslag i krav om utdanningenes arbeidslivsrelevans og nytteverdi. Fra et underviserperspektiv gjenspeiles disse tendensene i høyere forventninger til kvaliteten i det pedagogiske arbeidet. Både i Norge og internasjonalt finnes det rapporter som viser at nyansatte undervisere opplever at forventningene til dem er uklare, og at tilpasning til underviserrollen oppleves som krevende blant annet på grunn neoliberalistiske utviklingstrekk i sektoren og vedvarende spenninger mellom forsknings- og undervisningsoppgaver (Laiho et al., 2022; van Lankveld et al., 2017; Wadel & Gard, 2016). Presset på vitenskapelig ansatte til å være oppdatert innen pedagogisk grunnlagstenkning og forskning, moderne pedagogiske metoder, digitalisering og studentinvolvering er stadig økende. Nylig har problemstillinger rundt bruk av kunstig intelligens blant studenter og som del av utdanningene sparket i gang diskusjoner som ytterligere utfordrer dagens underviserrolle. En studie gjennomført av NOKUT fant at underviserne rapporterer om økning både i oppgaver og i kompleksiteten knyttet til det pedagogiske arbeidet. De fant også at underviserne opplever høyere forventninger fra studenter og til kvalitets-sikring, rapportering og klagehåndtering sammenlignet med for 10–15 år siden (Amundsen & Øygarden, 2019). Det er en rimelig forventning at det universitetspedagogiske tilbudet endres i takt med disse utviklingstrekkene.

Universitetspedagogikkens tverrfaglige profil

Norsk UH-pedagogisk virksomhet har lange tradisjoner som et tverrfaglig tilbud. Rasjonalet bak et tverrdisiplinært universitetspedagogisk tilbud kan knyttes til flere forhold. Argumentet om å bygge fellesskap og

identitet rundt undervisningsoppgaver står sterkt. Det har vært et uttalt ønske at man som nyansatt skal innvies i et undervisningsfelleskap, gjerne på institusjonsnivå, og at undervisningsoppdraget man har som vitenskapelig ansatte, skal ses på som en felles oppgave fremfor en privatisert virksomhet (Mårtensson et al., 2011). Som ledd i dette har man dyrket tverrfaglighet og lagt til rette for erfaringsutveksling på tvers av fagkulturer og undervisningstradisjoner. En slik tverrdisiplinær tilnærming har vist seg å stimulere undervisere til økt fokus på de pedagogiske aspektene ved egen pedagogiske praksis fremfor å la seg engasjere i faglig diskusjoner om innholdet i undervisningen (de Lange & Wittek, 2018; Peseta et al., 2010).

For det andre har fremveksten av den UH-pedagogiske fagekspertisen skjedd ved institutter og faggrupper med forskningskompetanse innen pedagogikk fremfor spredt i ulike fagmiljøer. I tillegg har større politiske omveltninger i sektoren synliggjort behovet for å ha et koordinert og ledelsesforankret UH-pedagogisk tilbud. Koordinering av høyere utdanning innen EU, nasjonale reformer og forskriftsendringer har i løpet av de siste tiårene bidratt til økende profesjonalisering av universitetenes og høgskolenes utdanningsansvar. Motivet for å styrke de vitenskapelig ansattes pedagogiske kompetanse har dermed i stor grad vært strategisk drevet gjennom sentrale forventninger, tilbud og påbud fremfor gjennom lokal etterspørsel. Som ledd i denne utviklingen har de UH-pedagogiske fagmiljøene i økende grad blitt omformet til sentraliserte enheter for UH-pedagogisk opplæring, læringsstøtte og digitalisering, gjerne med en blanding av forskere, administrativt ansatte og teknikere.

Den fagnære pedagogiske diskursen

Samtidig som tverrfaglig samarbeid og innovasjon har vært ønsket, har forskning pekt på at pedagogiske diskusjoner og utdanningsfaglige nyskapinger først og fremst skjer i mindre nettverk bestående av nære kollegaer som «snakker samme språk». De fleste universitetslærere har kun et lite nettverk av nære faglige relasjoner som de diskuterer egen undervisning med (Mårtensson et al., 2014; Roxå & Mårtensson, 2009). De danner *mikrokulturer* kjennetegnet av gjensidig tillit, kollegial støtte, personlige relasjoner og spontane diskusjoner rundt lokale utfordringer. En systematisk gjennomgang av universitetspedagogiske opplæringstiltak påpeker at det er nettopp på disse uformelle arenaene at påvirkningskraften er størst, og at «universitetsansatte utvikler utdanningsfaglig kompetanse gjennom

uformell læring i autentiske omgivelser» (Steinert et al., 2016, s. 769). Det er i den fagnære lokale diskursen underviserne opplever at det finnes rom for deres faglighet og mulighet til å gjøre endringer (Kusters et al., 2023): «... one-size-fits-all-modeller mislykkes ofte ved ikke å møte de ansattes spesifikke læringsbehov» (Zeivots et al., 2022, s. 148).

I litteraturen brukes det ulike begreper for å beskrive tradisjonene, språket og egenarten som binder et fagfelts pedagogiske premisser sammen, for eksempel *signaturpedagogikk* (Shulman, 2005) eller *undervisnings- og læringsregimer* (Trowler & Cooper, 2002). Begrepet *fagdidaktikk* er lite benyttet innen universitetspedagogikken, men brukes først og fremst om pedagogiske diskusjoner innen ulike skolefag.

De fagnære pedagogiske diskusjonene har i løpet av de siste årene fått næring fra flere kilder. En av dem er satsingen på økt kvalitet i høyere utdanning som har brakt med seg betydelige stimuleringsmidler inn i sektoren. Gjennom ordningen med Senter for fremragende utdanning (SFU), etablert i 2011, program for studentaktiv læring forvaltet av Direktorat for høyere utdanning og kompetanse og andre finansieringskilder, har fagmiljøene kunnet igangsette lokale prosjekter. Meritteringsordningen som har blitt brettet ut nasjonalt de siste 3–4 årene har i tillegg belønnet og tydeligere tegnet opp pedagogisk arbeid som en karrierevei for vitenskapelig ansatte. Samtidig har kravet om utdanningsfaglig basiskompetanse blitt strammet inn gjennom revisjon av forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskningsstillinger i 2019.

Disse strukturelle og økonomiske virkemidlene har virket sammen med den mer generelle «scholarship of teaching and learning»-bevegelsen (SoTL) (Allern, 2011; Boyer, 1990). Ideen bak SoTL er at utdanningskvalitet, pedagogisk kompetanse og anerkjennelse for å jobbe med undervisningsoppgaver kan forsterkes gjennom å stimulere vitenskapelig ansatte til å anlegge en forskende tilnærming til egen undervisning. Utfordringer eller nysgjerrigheter et undervisningsmiljø har, kan danne utgangspunkt for et SoTL-prosjekt hvor tematikken utforskes, og erfaringene deles i tråd med etablert vitenskapelig praksis.

Medisinsk pedagogikk som fag og forskningsfelt

Betegnelsen medisinsk pedagogikk brukes om utdanningsfaglig forskning knyttet både til medisin og andre helseprofesjonsutdanninger.

Forskningsfeltet kan spores tilbake til 1950-tallet da de første finansierte forskningsprosjektene og tidsskriftene for deling av systematiske analyser av medisintidning ble etablert (Kuper et al., 2010). Forskningsfeltet har opplevd vekst både i Norge (Kvernenes et al., 2023) og i stor grad internasjonalt med en økning i antall publikasjoner beregnet til 456,5 % i perioden 2000 til 2020 (Maggio et al., 2023). I samme periode har det også vært en markant fremvekst i forskning som omhandler lærer- og veilederrollen, og en egen gren av universitetspedagogisk forskning innen medisin og helsefag har tatt form (Steinert, 2020). I vitenskapelige tidsskrifter og konferanser diskuteres strategier for å støtte medisinerne og annet helsepersonell i alle deres pedagogiske og akademiske oppgaver, kompetansebygging med sikte på organisatoriske endringer og identitetsutvikling i lærerrollen i både grunn- og spesialistutdanning av leger. Pedagogiske støtteenheter lokalisert ved medisinsk- og helsefaglige utdanningsinstitusjoner er utbredt i mange land (Humphrey-Murto et al., 2020; Varpio et al., 2014).

Også i Norge har det de siste 10 årene vært en økt satsing på pedagogiske støttemiljøer med vitenskapelig forankring i de medisinske og helsefaglige miljøene. Eksempler er Senter for helsefaglig pedagogisk utvikling ved Det helsevitenskapelige fakultet, UiT Norges arktiske universitet (Grepperud & Danielsen, 2015) og Enhet for læring ved Det medisinske fakultet, Universitetet i Bergen (UiB) som begge tilbyr utdanningsfaglig opplæring for vitenskapelig ansatte.

Bakgrunnen for opprettelsen av disse enhetene var sammensatte: For det første handlet det om at fagmiljøene opplevde behov for bedre tilgang til kvalifisert hjelp og veiledning i det pedagogiske arbeidet. Helsefagene har særegne undervisnings- og vurderingsmetoder som involverer bruk av pasienter, helsetjenesten som læringsarena og praktisk ferdighetstrening. Eksempler er smågruppeundervisning på sykehus, praksisveiledning, bruk av Mini-Clinical Evaluation Exercise (Mini-CEX), trening av kliniske ferdigheter, og objektiv, strukturert, klinisk eksamen (OSKE) (Kvernenes & Schei, 2022). Videre finnes det et stort spekter av pedagogiske oppgaver og roller tilknyttet utdanning av leger og annet helsepersonell. Rollene som underviser, praksisveileder, supervisor, mentor, emne- eller programansvarlig, fasilitator tilknyttet simuleringsbasert læring eller eksaminator krever alle et gitt sett av utdanningsfaglige kompetanser (Harden & Lilley, 2018; Launer, 2018; Nylenna, 2018). Disse utdanningene har dessuten mange interessenter og strenge krav til autorisasjon og yrkesrelevans. Helsetjenesten utvikles i høyt tempo, og kompetansekravene til en ferdig

utdannet lege eller sykepleier er i stadig endring som følge av fremskritt innen diagnose- og behandlingsformer, forandringer i pasientgrunnet og pasienters og pårørendes forventninger og rettigheter. Alt dette er faktorer som er med på å legge premissene for utdanningen.

For det andre har hyppige revisjoner av særlig de medisinske studieplanene samt innføring av nye nasjonale føringer som kvalitetsreformen, samhandlingsreformen og Nasjonale retningslinjer for helse- og sosialfagutdanningene, kjent som RETHOS, aktualisert behovet for styrking av den pedagogiske kompetansen, både på organisasjons- og individnivå. Som et tredje element bør det nevnes at underviserstaben tilknyttet særlig de norske medisinstudiene bare i varierende grad har hatt tilgang til universitetspedagogisk opplæring. Grunnen til dette er at svært mange av underviserne er ansatt i små stillingsprosenter på åremål (typisk med klinisk hovedstilling og 20 % bistilling ved universitetene). For denne ansattgruppen har det ved de fleste studiesteder vært praktisert lavere krav til utdanningsfaglig kompetanse enn til ansatte i hovedstilling, og de universitetspedagogiske programmene har prioritert ansatte i 50 % stilling eller mer når kapasiteten på kursplasser har vært presset. Det var derfor behov for et universitetspedagogisk utdanningstilbud som var mer tilgjengelig og tilpasset gruppens pedagogiske oppgaver.

Eksempler på pedagogisk opplæring med fagdidaktisk fokus

I det følgende presenterer vi to eksempler på pedagogiske opplærings-tilbud som begge er rettet mot medisinsk fagpersonell med ulike oppgaver og roller. De er begge resultat av lokale behov og er utviklet uten formell tilknytning til universitetenes UH-pedagogiske miljø.

Case 1: Innføringsemne i medisinsk didaktikk ved Universitet i Bergen

I forbindelse med revisjon av studieplanen i medisin i 2013–2015 ble en egen Enhet for læring opprettet ved Det medisinske fakultet, Universitet i Bergen. Hensikten var å styrke underviserens kompetanse i de nye undervisnings- og vurderingsformene som ble introdusert med den nye studieplanen. I tillegg manglet de ansatte i bistillinger tilgang til universitetets universitetspedagogiske tilbud. Denne gruppen undervisere har

gjærne en sterk primæridentitet som klinikere, noe som igjen kan bidra til at pedagogiske teorier og analyser kan virke fremmede, utilgjengelige og mindre relevante for fagspesialistene med undervisningsansvar som en liten del av sitt virke. For å imøtese disse utfordringene ble det utviklet et fem studiepoengs innføringsemne i medisinsk didaktikk på masternivå (MEDDID601) som ble tilbudt første gang våren 2018 (se tekstboks 1 for læringsutbyttebeskrivelsene for emnet). Kurset består av tre komponenter: tre hele undervisningsdager fordelt på ca. 3 måneder, kollegaveiledning i grupper og et fordypningsarbeid. Undervisningen tar for seg tema som læringsteori, studentaktive undervisningsformer, vurdering, eksamensarbeid, veiledning og supervisjon. Eksempler og teorigrunnlag hentes fra medisinsk-pedagogisk og universitetspedagogisk litteratur. For å stimulere til bruk av litteraturen og andre ressurser er undervisningen lagt opp med et omvendt undervisningsdesign (flipped classroom). Her inviteres deltakerne til å lese, lytte til podkast eller se videoer som forberedelser til undervisningen.

Kandidaten skal ved avslutta emne ha følgende læringsutbytte definert i kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse:

Kunnskaper

Kandidaten:

- forstår hva læring er og hvordan man ved hjelp av ulike virkemidler kan påvirke studenters læringsprosesser
- har kjennskap til og trening i bruk av modeller for planlegging av undervisning
- kan anvende et variert utvalg av undervisningsformer og virkemiddel rettet mot studenter i medisin og helsefagene
- kjenner til ulike vurderingsformer og hvordan disse påvirker studenters læring
- kan gjøre rede for sentrale strukturer og prosesser for å sikre utdanningskvalitet

Ferdigheter

Kandidaten:

- kan veilede studenter i praksis og i arbeid med vitenskapelige oppgaver
- veilede andre til å bli bedre (kollegaveiledning)
- kan bruke digitale læringsplattformer (LMS) for organisering og planlegging av egen undervisning

Generell kompetanse

Kandidaten:

- kan bruke forskningsbasert kunnskap om undervisning og læring til å styrke egen undervisning
- har kunnskap om egne pedagogiske ferdigheter
- kan styrke egne undervisningsferdigheter

Figur 1. Læringsutbyttebeskrivelser for emnet MEDDID601: Innføring i medisinsk- og helsefaglig didaktikk.

Kollegaveiledning organiseres i grupper på 4–5 deltakere som besøker hverandre i undervisningen, og gjennomfører etterveiledning umiddelbart etterpå. Arbeidsmetodikken er basert på Lauvås, Lycke og Handals modell for kollegaveiledning med kritiske venner (Lauvås et al., 2016; Wittek & de Lange, 2021). Arbeidet i gruppene støttes gjennom en generell introduksjon i undervisningen og skriftlig materiell som beskriver prosessen og oppsummerer råd for de ulike rollene. En moderator med erfaring fra kollegaveiledning gjøres tilgjengelig for hver gruppe, men denne har en lite aktiv rolle og deltar ofte kun på første møte for å modellere arbeidsmetodikken. Hensikten med kollegaveiledningen er at den enkelte skal øke egen bevissthet om styrker og forbedringspunkter som underviser samt å styrke deltakernes kompetanse i å støtte hverandre i det pedagogiske arbeidet.

Eksempler på fordypningsoppgaver:

- Evaluering av Urologidagen sett fra faglærers og studentenes perspektiv
- Studentpoliklinikk – Hvordan ivareta pasient og student samtidig?
- Hvordan skape god læring? – Teori og metode for aktivering av førkunnskap og studentinvolvering i undervisningen
- Digital undervisning for kliniske kirurgiske fag – hva skjer med læringsutbyttet?
- Utvikling av en modulbasert VR-ressurs for undervisning i farmakologi – teoribakgrunn
- Sykehjem som læringsarena for medisinstudenter ved Universitetet i Bergen – egnede emner og pedagogiske virkemidler

Figur 2. Eksempler på fordypningsoppgaver tilhørende emnet MEDDID601: Innføring i medisinsk- og helsefaglig didaktikk.

En siste sentral del av emnet er en skriftlig fordypningsoppgave som enten kan løses individuelt eller i par. Oppgaven har vide rammer slik at det skal være rom for den enkelte til selv å velge hvilke pedagogiske tema eller problemstillinger han/hun vil dykke dypere inn i. Kravene er at det skal formuleres en problemstilling, som enten kan belyses teoretisk gjennom litteratursøk eller også ved hjelp av innsamlede data, at de anvender relevant pedagogisk litteratur til å belyse problemstillingen, og at de drøfter relevansen av dypdykket for eget pedagogiske arbeid. Eksempler på oppgavetekster fra emnet er vist i tekstboks 2. Emnet avsluttes ved at grupper på 7–8 legger frem sitt fordypningsarbeid for hverandre. Den enkelte deltaker gis 20 minutter til å presentere samt stimulere til diskusjon om temaet sitt. På denne måten gis deltakerne praktisk erfaring med «medstudentundervisning» (peer teaching).

En undersøkelse gjennomført i 2019 viste at blant deltakere på dette emnet samt et tilsvarende emne for stipendiater og postdok, også i regi av Enhet for læring, hadde 74 % diskutert innholdet i fordypningsoppgaven uformelt med kollegaer, 21 % hadde presentert oppgaven på interne møter eller seminarer i fagmiljøet, og 12 % hadde planer om å videreutvikle oppgaven til en publikasjon (Kvernenes, 2019).

Emnet har blitt en viktig byggestein i de ansattes formelle universitetspedagogiske skoloring ved Det medisinske fakultet, Universitetet i Bergen. Det har bidratt til å utvikle deltakernes fagnære pedagogiske kompetanse og evne til å tilpasse pedagogiske prinsipper til eget fag. Vi ser også at kurset utgjør en viktig arena for erfaringsutveksling og nettverksbygging på tvers av profesjoner og medisinske spesialiteter.

Case 2: Fasilitatorutdanning ved St. Olavs hospital, Universitetssykehuset i Trondheim

Teknologisk utvikling har gjort simulering til en sentral læringsfremmende aktivitet i mange helsefagutdanninger. Simulering kan gjennomføres med enkelt utstyr, eller mer avansert, som for eksempel ved å ta i bruk dukker som kan programmeres eller styres fra et kontrollrom til å endre hjerterytme i et akuttscenario. Når man simulerer, jobber man som oftest etter et fastsatt forløp som består av 1) en kort prebrief der man gjennomgår hva man skal øve på, 2) selve simuleringen der deltakerne inviteres inn i scenarioer sentrert rundt et læringsmål, for eksempel å stille en diagnose gjennom dialog med pasienten, og deretter foreslå og gi riktig behandling, og 3) en debrief der man reflekterer over hva som skjedde under simuleringen. Både studenter, spesialistkandidater og team av helsepersonell fra ulike profesjoner benytter simulering som læringsmetode. Det brukes til å trene på konkrete ferdigheter, eller mer komplekse kliniske situasjoner der kompetanse innen samhandling, utvikling av situasjonsforståelse, teamarbeid og kommunikasjon står i fokus.

Roller som fasilitator har vokst frem som en pedagogisk tilrettelegger for simuleringsbaserte undervisningstilbud (Forstrønen et al., 2020). Til rollen ligger oppgaver som å legge til rette i form av utvikling og gjennomføring av scenarioer, utvikling av læringsmål og gjennomføring av debriefing. En viktig del av tilretteleggingsarbeidet er å sikre et psykologisk trygt læringsmiljø (Edmondson, 1999; Lateef, 2020). Dette betyr at fasilitatoren må mestre å formidle tydelige rammer og læringsmål, bygge tillit i gruppen

og håndtere emosjonelle så vel som kognitive og ferdighetsmessige aspekter ved læringen. Medisinsk utdanning har de seneste årene lagt mer og mer vekt på nettopp hvordan man kan håndtere kompleksitet og usikkerhet i yrkesutøvelsen (Bleakley et al., 2013).

I fasilitatoropplæringen lærer tilretteleggeren blant annet om refleksjon som en læringsform (Finlay, 2008). Teoretisk er det forankret i Gibbs' refleksjonsmodell (Gibbs, 1988) og Schöns refleksiv praksis (Schön, 1984) med mål om å utvikle kompetanse til både å følge prosedyrer, og samtidig nyttiggjøre seg av praktisk erfaring og teori, det vil si å handle intuitivt og kreativt (Finlay, 2008). Kompetansekravet til en fasilitator er å kunne utvikle et meningsfullt scenario, gjennomføre det og veilede deltakerne i den påfølgende debriefingen, der det legges opp til en dialogisk tilnærming gjennom åpne spørsmål. Debriefing regnes innen faglitteraturen som det viktigste leddet i denne læringsprosessen (Crookall, 2023).

I kurset for fasilitatorer ved St. Olavs hospital, Universitetspsykehuset i Trondheim trenes klinikere til å utvikle scenarioer med særlig vekt på trening i kommunikasjon, teamutvikling, ledelse og situasjonsforståelse, i tillegg til ferdighetstrening. Tilbudet ble etablert i 2009 og gjennomføres i ulike skaleringer, som videreutdanningskurs over en eller to dager. Variasjonene skyldes ulike etterspørsler fra sykehusmiljøene. Fasilitatoropplæringen har vært organisert og gjennomført av nøkkelpersoner i de kliniske fagmiljøene og i tett samarbeid utstyrsleverandører. Deltakerne er fagpersonell som selv skal drive opplæring, enten gjennom simulering eller ved å være veiledere i praksisopplæring av studenter. I den pedagogiske opplæringen vektlegges prinsipper om erfaringslæring (Kolb, 2014), psykologisk trygghet i læringssituasjonen og debriefing som veiledningsstrategi (Forstrønen et al., 2020).

Gevinster og blindsoner ved fagnær universitetspedagogikk

De to casene viser eksempler på hvordan fagspesifikke behov for pedagogisk kompetanse har gitt opphav til lokalt utviklede pedagogiske opplæringstilbud. Mens det ene kurstilbudet i medisinsk didaktikk kan inngå i utdanningsfaglig basiskompetanse for universitetsansatte, har fasilitatorutdanningen et mer uavklart forhold til det øvrige universitetspedagogiske tilbudet. Dette til tross for at den som utdannes som fasilitator kan være universitetsansatt, og at simulering, debriefingsteknikker og kunnskap om

psykologisk trygghet og læringsmiljø er høyst relevante UH-pedagogiske tematikker. Her synes tilbyder- og institusjonsforankringen til helse-tjenesten å være av betydning. Den medisinske pedagogikken forvalter utdanningsoppgaver som er sektoroverskridende: Universitetssykehusene har utdanning som en av sine fire lovpålagte oppgaver, de er praksis- og læringsarena for studenter fra de fleste helseprofesjonsutdanningene i tillegg til at de har ansvar for legenes spesialistutdanning og store oppgaver knyttet til etter- og videreutdanning av helsepersonell. Til tross for at de to sektorene har felles pedagogiske behov, er samarbeidet mellom dem svakt. At den pedagogiske kompetansen i helsetjenesten styrkes, er utvilsomt noe som også kommer studenter i grunnutdanningen til gode.

Erfaringene som er gjort i de to casene, viser at disse aktivitetene står for et betydelig supplement til det generelle universitetspedagogiske tilbudet, og at de bidrar til kompetansebygging i fagspesifikke undervisroller som fagmiljøene opplever tydelig behov for. Nettverksbyggingen som skjer i kursregi, tilrettelegger for samarbeid mellom fagpersoner som opplever å ha felles pedagogiske utfordringer. Ved å hente teori, eksempler og erfaringer fra undervisningskontekster underviserne kjenner seg igjen i, blir det lettere for deltakerne å se hvordan den pedagogiske kunnskapen kan tas i bruk. Undervisere som deler de ansattes virkelighetsforståelse og faglige profil, gir pedagogikkundervisningen legitimitet i kollegiet og øker opplevelsen av relevans for egen fagutøvelse. Slik kan veien fra generelle råd til anvendelse forkortes. På den annen side gir faglig differensiering av det UH-pedagogiske tilbudet noen utfordringer og dilemmaer. Behovet for å bruke de UH-pedagogiske programmene som arena for å bygge institusjonelt samhold og «vi»-følelse på tvers av faglige tradisjoner kan svekkes. Det er heller ikke tvil om at det å søke utenfor egen komfortsone og la seg inspirere av andre fags pedagogiske tradisjoner, kan være både forfriskende og nyttig. Å sette ord på og begrunne egen praksis til noen utenfor eget felt tvinger dessuten ofte frem økt klarhet.

Brobyggende virksomhet og veier videre

Fremfor å favorisere økt sentralisering eller økt fagsekvensering av UH-pedagogiske miljøer, vil vi her løfte frem ideer til hvordan man kan stimulere til økt samarbeid mellom den generelle UH-pedagogikken og fagdidaktiske kompetansemiljøer. Vi mener samarbeidet bør styrkes både gjennom UH-pedagogiske tilbud og forskning. Den fagnære pedagogiske

virksomheten og det universitetspedagogiske feltet har felles anliggende og deler teorigrunnlag. Like fullt finnes det per i dag et uutnyttet potensial for lettere samarbeid og tendenser til silodannelse ved at kunnskapsproduksjonen i de ulike feltene i begrenset grad bygger på hverandre. Studier av kunnskapsflyt mellom disipliner viser at forskere innen medisinsk pedagogikk i liten grad siterer forskning innen tidsskriftene som fokuserer på høyere utdanning (Albert et al., 2021). Ulike epistemiske tradisjoner og metodetradisjoner antas å medvirke til manglende kontakt mellom feltene.

Diskusjonen omkring fagdidaktikk og UH-pedagogikk er også en del av en større diskusjon om disiplinariet og interdisiplinariet (Klein, 2010; Trowler et al., 2012). Dette er to tendenser som møtes og brytes mot hverandre i sektoren. På den ene siden blir flere og flere fagområder mindre og mindre monofaglige, ikke minst helsefagene hvor tverrfaglige tilnærminger forventes i større grad (Taberna et al., 2020). Et eksempel er hvordan man kan ta i bruk og utvikle kunstig intelligens innen helsefagene. På den andre siden er det innad i mange fagområder en respons preget av «design fixation» som beskrives som motstand mot endring og påvirkning fra andre fagområder (Crilly, 2015). Dette kan kanskje lettere finne sted i de såkalte mikrokulturene beskrevet tidligere, hvor det å trekke opp grensene kan bli en del av den faglige identiteten. Flere forskere har pekt på behovet for å bevege seg bort fra en monodisiplinær tilnærming. Barnett har beskrevet behovet for å møte slik superkompleksitet og en ukjent fremtid med en utdanning som legger vekt på interdisiplinært samarbeid (Barnett, 1999, 2012). Wenger-Trayner introduserer et sett metaforer som kretser rundt landskap og grenseområder for å forklare slikt samarbeid (Wenger-Trayner et al., 2014). Som et alternativ til en siloforståelse foreslår Wenger-Trayner at vi fokuserer på grenseområdene mellom ulike praksisfellesskap, og ser på disse grenseområdene som møteplasser med stort potensial for læring (Wenger-Trayner et al., 2014). Kryssing av grenser og samhandling mellom ulike faglige stammekulturer på tvers av territoriale grenseoppganger anses som fruktbart for faglig utvikling (Trowler et al., 2012). Grenseområdene vil dermed utvikle seg til å bli produktive områder for utveksling og byttehandel hvor man låner av hverandres ideer og løsninger (Galison, 1997). De som opererer i disse grenseområdene og bygger bro mellom ulike leirer, omtales som tilretteleggere som lykkes i å samle og sammenkalle ulike fagområder. Dette er nøkkelpersoner som utvikler tillit på tvers av territorier, og skaper nye allianser og ny kunnskap. Ifølge Ghaye krever slikt arbeid «mot til å balansere kompetent og etisk på knivseggen mellom orden

og kaos» (Ghaye, 2000, s. 7, vår oversettelse). Fagområder uten evne til å la seg utfordre av tilgrensende kunnskapsformer risikerer å stivne. De to casene vi har presentert, er eksempler på en brobygging hvor fagområder kommer nærmere hverandre og påvirker hverandre, men likevel bevarer og styrker sin egenart. Evnen til å bevege seg mellom ulike kunnskapsområder blir da en grunnleggende kompetanse.

Avslutning

Dette kapitlet har vist eksempler på møtepunkter mellom universitetspedagogikk og medisinsk pedagogikk, hvor medisin- og helsefagenes egenart har synliggjort behovet for et supplerende pedagogisk tilbud rettet mot lærerkreftene. Vi har sett hvordan den faglige egenarten og organisatoriske kompleksiteter i fagenes utdanningsmandat er med på å forme behovene for utdanningsfaglig kompetanse. Andre fagdisipliner vil trolig ha andre behov. Spørsmålet som det er naturlig å reise, er om det generelle UH-pedagogiske tilbudet er tilstrekkelig for å imøtekomme alle fagdisipliners behov og egenart? Vi tror det ville vært fordelaktig om flere miljøer ønsket å satse på fagdidaktisk UH-pedagogisk virksomhet og forskning. Arbeidet med å utvikle slike miljøer vil trolig i seg selv styrke den pedagogiske kompetansen lokalt, avlaste allerede pressende sentrale universitets- og høyskolepedagogiske miljøer, bidra til større teoretisk mangfold og øke det universitetspedagogiske tilbudets relevans. Det er viktig å presisere at en slik fremvekst ikke bør skje på bekostning av UH-pedagogikken som selvstendig fag. Isteden maner vi til tettere samarbeid og sameksistens i form av modulbaserte tiltak, felles forskningsaktivitet, bred rekruttering, delte stillinger og nettverksbygging.

Forfatterpresentasjon

Monika Kvernenes er førsteamanuensis i medisinsk- og helsefaglig pedagogikk og leder av Enhet for læring ved Det medisinske fakultet, Universitetet i Bergen (UiB). Hun har lang universitetspedagogisk erfaring, både som underviser og forsker med særlig fokus på utdanningsfaglige roller innen medisin og helsefag. Hun har skrevet læreboken *Legers læring*. Veileder i medisinsk pedagogikk (2022).

Leif Martin Hokstad er universitetspedagog og dosent ved Institutt for pedagogikk og livslang læring ved Norges teknisk-naturvitenskapelige

universitet (NTNU). Hans forskningsinteresser inkluderer terskelbegreper innen helseprofesjonene, arkitektur og økonomiske studier samt simulering og læring i team.

Stian Kreken Almeland er spesialist i plastikkirurgi og jobber som overlege ved Haukeland Universitetsjukehus og førsteamanuensis ved Enhet for læring og Klinisk Institutt 1 ved Det medisinske fakultet, Universitetet i Bergen (UiB). Han forsker både på brannskader og medisinstudenter.

Referanser

- Albert, M., Rowland, P., Friesen, F., & Laberge, S. (2021). Barriers to cross-disciplinary knowledge flow: The case of medical education research. *Perspectives on Medical Education*, 11(3), 1–7.
- Allern, M. (2011). Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) i Norge. *Uniped*, 34(3).
- Amundsen, G. H., & Øygarden, K. F. (2019). *Tidspress i undervisning og veiledning av studenter i høyere utdanning (17–2019)*. NOKUT. https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/amundsen_oygarden_tidspress-i-undervisning-og-veiledning-i-hoyere-utdanning_17-2019.pdf
- Barnett, R. (1999). *Realizing the university*. McGraw-Hill Education.
- Barnett, R. (2012). Learning for an unknown future. *Higher Education Research & Development*, 31(1), 65–77.
- Bleakley, A., Allard, J., & Hobbs, A. (2013). 'Achieving ensemble': Communication in orthopaedic surgical teams and the development of situation awareness—An observational study using live videotaped examples. *Advances in Health Sciences Education*, 18, 33–56.
- Boge, C. (2022). Universitetspedagogikken: Undervisning om undervisning. I A. Endresen, D. Blazevic, & K. T. Elvebakken (Red.), *Vitenskap og vitenskapshistorier, bind 1-3* (Bd. 2, s. 171–207). Fagbokforlaget.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton University Press. <https://eric.ed.gov/?id=ED326149>
- Crilly, N. (2015). Fixation and creativity in concept development: The attitudes and practices of expert designers. *Design Studies*, 38, 54–91.
- Crookall, D. (2023). Debriefing: A practical guide. I M. L. Angelini & R. Muñoz (Red.), *Simulation for participatory education: Virtual exchange and worldwide collaboration* (s. 115–214). Springer.
- de Lange, T., & Wittek, L. (2018). Creating shared spaces: Developing teaching through peer supervision groups. *Mind, Culture, and Activity*, 25(4), 324–339.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383. <https://doi.org/10.2307/2666999>
- Entwistle, N., Karagiannopoulou, E., Ólafsdóttir, A., & Walker, P. (2015). Research into student learning and university teaching: Changing perspectives. I J. Case M. & J. Huisman (Red.), *Researching higher education: International perspectives on theory, policy and practice* (1st utg., s. 190–208). Routledge.
- Finlay, L. (2008). *Reflecting on «Reflective practice»*. Practice-based Professional Learning Paper 52, The Open University.
- Forstrønen, A., Johnsgaard, T., Brattebø, G., & Reime, M. H. (2020). Developing facilitator competence in scenario-based medical simulation: Presentation and evaluation of a train the trainer course in Bergen, Norway. *Nurse Education in Practice*, 47, 102840.
- Galison, P. (1997). *Image and logic: A material culture of microphysics*. University of Chicago Press.

- Ghaye, T. (2000). Into the reflective mode: Bridging the stagnant moat. *Reflective Practice*, 1(1), 5–9.
- Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Further Education Unit.
- Grepperud, G., & Danielsen, Å. (2015). *En svale gjør ingen sommer. Evaluering av enhet for helsefaglig pedagogisk utvikling (HELPEd)*. UiT Norges Arktiske Universitet. <https://intranett.uit.no/Content/432489/EN%20SVALE%20GJ%20C3%98R%20INGEN%20SOMMER-%20100915%20-%20MS007.pdf>
- Harden, R. M., & Lilley, P. (2018). *The eight roles of the medical teacher: The purpose and function of a teacher in the healthcare professions*. Elsevier Health Sciences.
- Humphrey-Murto, S., O'Brien, B., Irby, D. M., van der Vleuten, C., ten Cate, O., Durning, S., Gruppen, L., Hamstra, S. J., Hu, W., & Varpio, L. (2020). 14 Years Later: A Follow-Up Case-Study Analysis of 8 Health Professions Education Scholarship Units. *Academic Medicine*, 95(4), 629–636. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000003095>
- Jenkins, A. (1996). Discipline-based educational development. *The International Journal for Academic Development*, 1(1), 50–62.
- Klein, J. T. (2010). *Creating interdisciplinary campus cultures: A model for strength and sustainability*. John Wiley & Sons.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.
- Kuper, A., Albert, M., & Hodges, B. D. (2010). The origins of the field of medical education research. *Academic Medicine*, 85(8), 1347–1353.
- Kusters, M., van der Rijst, R., de Vetten, A., & Admiraal, W. (2023). University lecturers as change agents: How do they perceive their professional agency? *Teaching and Teacher Education*, 127, 104097.
- Kvernenes, M. (2019). *Is writing assignments an effective faculty development strategy?* 5th International Conference on Faculty Development in the Health Professions, Ottawa, Canada.
- Kvernenes, M., Armitage, C. S., Almeland, S. K., & Birkeli, C. N. (2023). Medisinsk pedagogikk som forskningsfelt i Norge—en bibliometrisk studie. *Tidsskrift for Den norske legeförening*, 143.
- Kvernenes, M., & Schei, E. (2022). *Legers læring. Veileder i medisinsk pedagogikk*. Fagbokforlaget.
- Laiho, A., Jauhiainen, A., & Jauhiainen, A. (2022). Being a teacher in a managerial university: Academic teacher identity. *Teaching in Higher Education*, 27(2), 249–266.
- Lateef, F. (2020). Maximizing learning and creativity: Understanding psychological safety in simulation-based learning. *Journal of emergencies, trauma, and shock*, 13(1), 5.
- Launer, J. (2018). Supervision, mentoring and coaching. I T. Swanwick, K. Forrest, & B. C. O'Brien (Red.), *Understanding medical education. Evidence, theory and practice*. Oxford: Wiley Blackwell/ASME (3rd utg., s. 179–190).
- Lauvås, P., Lycke, K. H., & Handal, G. (2016). *Kollegaveiledning med kritiske venner*. Cappelen Damm Akademisk.
- Lycke, K. H., & Handal, G. (2018). Kurs i universitetspedagogikk. *Uniped*, 41(3), 189–205. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-03-02>
- Maggio, L. A., Costello, J. A., Nikov, A., B., Frank, J. R., & Artino Jr, A. R. (2023). The voices of medical education science: Describing the published landscape. *Medical Education*, 57(3), 280–289.
- Magnússon, G., & Rytzler, J. (2022). *Towards a pedagogy of higher education: The Bologna process, didaktik and teaching*. Routledge.
- Mårtensson, K., Roxå, T., & Olsson, T. (2011). Developing a quality culture through the scholarship of teaching and learning. *Higher Education Research & Development*, 30(1), 51–62.

- Mårtensson, K., Roxå, T., & Stensaker, B. (2014). From quality assurance to quality practices: An investigation of strong microcultures in teaching and learning. *Studies in Higher Education*, 39(4), 534–545.
- Neumann, R. (2001). Disciplinary differences and university teaching. *Studies in higher education*, 26(2), 135–146.
- NOKUT. (u.å.). *Om SFU-ordningen*. Hentet 10. januar 2023, fra <https://www.nokut.no/sentre-for-fremragende-utdanning/om-sfu-ordningen/>
- Nylenna, M. (2018). Veiledning eller supervisjon? *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 138. <https://doi.org/10.4045/tidsskr.18.0513>
- Peseta, T., Manathunga, C., & Jones, A. (2010). What kind of interdisciplinary space is academic development? I M. Davies, M. Devlin, & M. Tight (Red.), *Interdisciplinary higher education: perspectives and practicalities* (Bd. 5, s. 97–111). Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S1479-3628\(2010\)0000005008](https://doi.org/10.1108/S1479-3628(2010)0000005008)
- Roxå, T., & Mårtensson, K. (2009). Significant conversations and significant networks -exploring the backstage of the teaching arena. *Studies in Higher Education*, 34, 547–559. <https://doi.org/10.1080/03075070802597200>
- Schön, D. (1984). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Shulman, L. S. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134(3), 52–59.
- Steinert, Y. (2020). Faculty development: From rubies to oak. *Medical teacher*, 42(4), 429–435.
- Steinert, Y., Mann, K., Anderson, B., Barnett, B. M., Centeno, A., Naismith, L., Prideaux, D., Spencer, J., Tullo, E., & Viggiano, T. (2016). A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update: BEME Guide No. 40. *Medical teacher*, 38(8), 769–786.
- Stensaker, B. (2018). Universitets- og høyskolepedagogikk i lys av historiske og internasjonale utviklingsstrekk. *Uniped*, 41(3), 206–216. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-03-03>
- Taberna, M., Gil Moncayo, F., Jané-Salas, E., Antonio, M., Arribas, L., Vilajosana, E., Peralvez Torres, E., & Mesía, R. (2020). The multidisciplinary team (MDT) approach and quality of care. *Frontiers in oncology*, 10, 85.
- Trowler, P., & Cooper, A. (2002). Teaching and learning regimes: Implicit theories and recurrent practices in the enhancement of teaching and learning through educational development programmes. *Higher Education Research & Development*, 21(3), 221–240.
- Trowler, P., Saunders, M., & Bamber, V. (2012). *Tribes and territories in the 21st century: Rethinking the significance of disciplines in higher education*. Routledge.
- van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G., & Beishuizen, J. (2017). Developing a teacher identity in the university context: A systematic review of the literature. *Higher Education Research & Development*, 36(2), 325–342. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1208154>
- Varpio, L., Bidlake, E., Humphrey-Murto, S., Sutherland, S., & Hamstra, S. J. (2014). Key considerations for the success of Medical Education Research and Innovation units in Canada: Unit director perceptions. *Advances in Health Sciences Education*, 19(3), 361–377.
- Wadel, C. C., & Gard, E. J. (2016). Ny i undervisning i høyere utdanning-Hvordan universitetslærere har erfart å bli tatt imot og fulgt opp som nyansatte. *Uniped*, 39(3), 240–253.
- Wenger-Trayner, E., Fenton-O’Creevy, M., Hutchinson, S., Kubiak, C., & Wenger-Trayner, B. (2014). *Learning in landscapes of practice: Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning*. Routledge.
- Wittek, L., & de Lange, T. (2021). *Kollegaveiledning i høyere utdanning*. Universitetsforlaget. <https://www.norli.no/kollegaveiledning-i-hoyere-utdanning>
- Zevovs, S., Wardak, D., & Huber, E. (2022). Share sessions: A solution to cross-disciplinary academic professional learning and development in higher education. I D. Forbes & R. Walker (Eds.) *Developing online teaching in higher education: Global perspectives on continuing professional learning and development* (s. 147–158). Springer.

KAPITTEL 9

Blinde flekker? Om *læring* i norsk universitets- og høgskolepedagogikk

Pål Anders Opdal UiT Norges arktiske universitet, Norge

Abstract: This article is an analysis of “the learning focus” currently prevalent in Norwegian higher education pedagogy. Starting from the fact that *learning* plays a dominant role in the said context, the article investigates which problems, if any, this entails. The question asked in the paper is whether “the focus on learning” implies blind spots and, if so, at what cost. Results in this connection are expressed in four propositions: (i) A proposition that something goes missing; (ii) A proposition about the nature of learning; (iii) A proposition about a priority gone awry; and (iv) A proposition about a slogan-like discourse. The propositions are not meant to be definitive, but are an invitation to (further) debate and a contribution to an ongoing conversation on pedagogical facilitation. The aim of the article is thus to generate an overview, not to propose positive conclusions.

Nøkkelord: Learning, “focus on learning”, teaching, higher education

Sitering: Opdal, P. A. (2024). Blinde flekker? Om *læring* i norsk universitets- og høgskolepedagogikk. I D. Husebø, L. Ferguson, O. R. Stalheim, I. C. Eriksen, R. Isaksen, A. Mavroudi og P. Wallin (Red.), *Det universitets- og høgskolepedagogiske vitenskapsområdet i Norge – fremvekst, grunnlagstenkning og «state of the art»* (s. 195–214). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.225.ch9>
License: CC-BY 4.0

Innledning: Bakgrunn, problemstilling, struktur, metode og formål

Læring er dominerende i norsk høyere utdanning: i universitets- og høyskoleloven, på institusjonsnivå, i studieprogrammer, i emnebeskrivelser, i undervisningssammenheng, i underviseres forståelse av hva som er deres oppgave, og i studenters forståelse av hva som er utdanningens formål. Det er grunn til å hevde at et læringsparadigme er realisert i norsk høyere utdanning (jf. Barr & Tagg, 1995), alternativt at norsk HUU-sektor er «lærifisert» (Biesta, 2005, s. 56). Dette har konsekvenser for (selvforståelsen til) både undervisere og studenter – for hvordan de begrepsfester og agerer: Mens underviseren ikke lenger er en *sage on the stage*, men en *guide on the side*, og forpliktet eller i alle fall oppfordret til å jobbe studentsentrert og -aktivt, er studenten ikke lenger en som tar til seg et stoff, men en som konstruerer kunnskap (jf. Säljö, 2006) (eller, alternativt, en kunde på et marked (jf. Lawrence & Sharma, 2002)).

På bakgrunn av beskrivelsen over, at læring er dominerende i norsk høyere utdanningssektor, stilles følgende spørsmål i teksten: Hvilke problemer er knyttet til konsentrasjonen om læring i sektoren, og hva, om noe, går denne konsentrasjonen på bekostning av? Innebærer «læringsfokuset» blinde flekker, og hva har i så tilfelle det å si for norsk universitets- og høyskolepedagogikk? For å kunne svare på disse spørsmålene må jeg først demonstrere at en konsentrasjon om læring faktisk foreligger, noe jeg gjør i del 2 nedenfor. Deretter går jeg videre med å analysere om og hvorfor dette er problematisk. Dette skjer i tekstens del 3. Det er et interessant spørsmål *hvorfor* «læringsfokuset» er så markant i sektoren, og jeg skal i konklusjonen foreslå et perspektiv i denne sammenheng. Svaret på hvorfor-spørsmålet er likevel ikke en hovedsak i denne teksten. Derimot skal jeg diskutere hvilke konsekvenser konsentrasjonen om læring har for det universitets- og høyskolepedagogiske fagfeltet. Denne diskusjonen skjer i tekstens del 4. Til sist, i del 5, trekker jeg sammen trådene i form av å besvare noen av tekstens spørsmål. Svarene her er ikke tenkt å uttrykke positive konklusjoner, men å presentere muligheter i en stadig pågående (evig?) debatt om pedagogisk tilrettelegging.

Dermed er også tekstens formål identifisert: å bidra med et alternativt perspektiv på «læringsfokuset» i norsk høyere utdanning og å diskutere hvilke blinde flekker dette fokuset innebærer for universitets- og høyskolepedagogikken – og hva vi risikerer å gå glipp av hvis disse etterlates

utematisert. Når det gjelder metode, er teksten å anse som en pedagogisk-filosofisk analyse. I likhet med Paul Hirst mener jeg at «Philosophers ... come into their own when people ... recognize that in planning the curriculum we are working with unclear and confused notions» (1974, s. 2), og i likhet med blant andre William Frankena (1965), Israel Scheffler (1960) og Jonas Soltis (1978) mener jeg at å *analysere*, det vil si å forsøke å forstå helhet ved å først forsøke å forstå del, eller også: å skape oversikt ved å introdusere distinksjoner, er den beste måten å gå frem på når det er tilfellet. Jeg påstår ikke nødvendigvis med dette at «læringsfokuset» i HU-sektoren er forvirret (Hirst: *confused*); spørsmålet om så er tilfellet, er tema for en annen tekst enn denne. Det jeg påstår, er at «læringsfokuset» har visse omkostninger, og formålet med teksten er altså å diskutere disse.

«Læringsfokus» i norsk universitets- og høgskolepedagogikk – eksempler

«Læring er dominerende i norsk høyere utdanning.» Dette er en påstand som det er vanskelig å belegge. På den ene siden vil det å belegge den måtte innebære å ettergå norsk høyere utdanning (men hva er norsk HU?), ett tilfelle etter ett annet, slik at man til sist hadde gjennomgått *det hele*. Så kunne man konkludere med at læring virkelig er dominerende i sektoren – hvis det viste seg at det var det. Det sier seg selv at en slik oppgave er umulig. På den annen side kan det å belegge påstanden innebære å vise frem toneangivende (og derfor konsekvensrike) eksempler. Hvis eksemplene er toneangivende og konsekvensrike nok, vil de til sammen kunne belegge at påstanden har noe for seg, at den er sannsynliggjort, har høy grad av troverdighet (eller lignende). Dette er mulig, og det er denne logikken som er operativ i denne teksten. Jeg kommer dermed nedenfor til å gi eksempler på at «læringsfokuset» er fremtredende og sterkt. Dette vil samtidig innebære en kort, poengtert review av feltet. Det finnes langt flere eksempler enn dem som oppgis nedenfor som kunne inngått i denne sammenheng. Eksempelsettet vurderes likevel som tilstrekkelig til å godtgjøre at læring er dominerende i norsk høyere utdanning (dette altså ved at instansene som listes, er toneangivende og derfor konsekvensrike).

Robert Barr og John Tagg utga i 1995 artikkelen «From Teaching to Learning». Her argumenterer de for innsettelsen av et nytt paradigme, et *læringsparadigme*, og at dette bør og må erstatte *undervisningsparadigmet* som er (eller i alle fall var) rådende innenfor amerikansk høyere utdanning.

Denne artikkelen har vært enormt innflytelsesrik (7088 siteringer per 28.8.23 ifølge Google Scholar), og artikkelen har vært en gjenganger ved norske universitets- og høyskolepedagogiske kurs i alle fall de siste 10 årene. Gert Biesta har derimot argumentert for at høyere utdanning, herunder den skandinaviske, er *lærifisert*, «a deliberatively ugly term» (2005, s. 56; jf. 2010, s. 15ff), som er ment å understreke hvordan HU-sektoren ensidig konsentrerer seg om læring til forkleinelse for blant annet *subjektivering*. Subjektivering angår utdanningens eksistensielle dimensjoner og innebærer svar på spørsmålet hvordan man blir seg selv (jf. Biesta, 2010, s. 19ff). John Biggs (1999) og John Biggs og Cathrine Tang (2011), andre gjengangere ved norske UH-pedagogiske kurs de siste 10 årene, har vært opptatte av *Teaching for quality learning at University* (tittelen på deres mest kjente publikasjon). Selv om denne publikasjonen har ordet «teaching» i tittelen, er det likevel ingen tvil om at det er «learning» (også i tittelen) som er hovedsaken i boken. Hva studenten skal lære, er både utgangspunkt og hovedsak i et *constructively aligned* didaktisk opplegg, ikke hva læreren skal gjøre (altså undervisning).

John Hattie har som kjent vært opptatt av *visible learning* i alle fall siden 2009 (også tittelen på hans mest kjente bok). På tross av sterk kritikk fra både norsk (Toppol, 2012) og dansk hold (Klitmøller & Nielsen, 2017; Rømer, 2017) holder Hattie stand når det gjelder å identifisere og beskrive hvilke forhold (uttrykt i effektstørrelser, det vil si tillegg eller reduksjon fra statistisk standardavvik) som fører til mest læring for studenter. I en samtale Hattie har hatt med den danske pedagogen Steen Nepper Larsen, fremgår det videre at ambisjonen er å beskrive effektstørrelsene (så) kontekstløst (som mulig) (Hattie og & Larsen, 2020, s. 14). Carl Wieman, nobelprisvinner i fysikk og professor i utdanningsvitenskap ved Stanfords *Graduate school of education*, argumenterer for at en *læringsvitenskap*, «established expertise» (2019, s. 47), er i ferd med å erstatte den «individual folk art» (s. 47) som så lenge har rådd grunnen på utdanningsfeltet. På denne bakgrunn er det kanskje ikke påfallende at Alex Buckley i 2021 gjorde gjeldende, i en tekst med tittelen «The tyranny of teaching and learning», at våre leksikon som pedagoger, er endret de senere år. Ifølge Buckley har vi i alle fall sluttet å snakke om *teaching* uten å samtidig, alltid, tilføye *and learning* (2021, s. 416f).

Er disse eksemplene tilstrekkelige til å belegge påstanden om at *læring* er dominerende i norsk høyere utdanning? Nå er nesten alle kildene listet over utenlandske, så de godtgjør vel strengt tatt ikke at læring er

dominerende i *norsk* høyere utdanning. Samtidig, gitt argumentet over om at bidragene er toneangivende og konsekvensrike, og gitt et argument om at moderne informasjonsflyt er på tvers av landegrenser, for eksempel i form av Norges deltakelse i Bologna-prosessen, og den påfølgende implementeringen av *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring* (Kunnskapsdepartementet, 2011; NKR heretter), er det kanskje likevel grunn til å mene det. Det er i alle fall tilfellet at eksemplene gir vekt til påstanden, underbygger og forankrer og sannsynliggjør den. Én mulighet nå er å «bygge ned» påstanden og dermed «bygge ut» hva den uttaler seg om, slik: Læring er dominerende i høyere utdanning (altså ikke bare i den norske). Det er slik jeg ser det gode grunner til å mene at dette stemmer, men som var tilfellet over, er også dette stoff for en annen tekst. En annen mulighet er derfor valgt, nemlig å liste også lokale, norske eksempler på at læring er dominerende.

I så fall er systembeskrivelser for universitets- og høyskolepedagogiske kurs verdt å trekke frem. I disse beskrivelsene er læring en hovedsak og ordet læring (og avledninger) hyppig brukt, mens det sies lite om undervisning – og det som sies, gir undervisning en utpreget middelfunksjon. Belegg for dette kan finnes for eksempel i «Overordnet læringsutbyttebeskrivelse» fra NTNU (NTNU, 2018), «Viktig informasjon til deg som deltar» fra UiT (UiT, 2023a) og «Kriterier for utdanningsfaglig basiskompetanse ved ansettelse og opprykk i førsteamanuensis og professorstilling ved HVL» (HVL, 2021). Dette til tross for at det er lærere, de som skal undervise, som deltar på disse kursene. Nå er ikke dette bildet helt entydig, i systembeskrivelsen til UiO heter for eksempel at formålet med kurset i pedagogisk basiskompetanse er at du skal «Videreutvikle ditt undervisningsrepertoar» (UiO, 2023a). Tendensen i beskrivelsene er likevel tydelig: i retning av læring, ikke i retning av undervisning.

Verdt å trekke frem er også beskrivelser av de nasjonale meritteringsordningene, et initiativ med utspring i alle fall delvis i norske universitets- og høyskolepedagogiske miljøer. Man skulle i utgangspunktet kanskje anta at disse ordningene utgjorde et avvik fra «læringsfokuset» i sektoren – siden det er undervisere som meritteres under ordningene. Men ved næyere ettersyn er det likevel ikke slik, all den tid kriteriene for å bli merittert underviser er for eksempel «Beskriv ... hvordan du forstår studentenes læringsprosesser ... [og] hvorfor du vektlegger disse læringsprosessene ... [og] hvordan du vil jobbe med studentenes læring» (UiO, 2023b), og «For å bli merittert [underviser] må du dokumentere at du har fokus på

studentenes læring ... [og] at studenters læring er godt synlig gjennom hele mappen» (UiT, 2023b). Nå er argumentet, i tråd med blant andre Paul Ramsden (2003), David Kember (1997) og Keith Trigwell et al. (1999), at de som skal undervise, skal være opptatt av studentenes læring og ikke sin egen undervisning, at de skal jobbe «student-centered/learning-oriented» i motsetning til «teacher-centered/content-oriented» (Kember 1997, s. 267) – fordi studentenes læring er det viktigste (for å parafrasere tittelen på en sentral pensumbok innenfor feltet; jf. Strømsø et al., 2016). Dette er grunnen til at læring er så fremtredende i systembeskrivelsene. En slik begrunnelse er også i tråd med NKR (Kunnskapsdepartementet, 2011). NKR tar som kjent til orde for en overgang fra undervisning til læring, «fra innsatsfaktorer til læringsutbytte» (NKR, 2011, s. 9; jf. Opdal, 2018, s. 253). Men merk at i så fall tydeliggjøres begrunnelsen for «læringsfokuset», uten at det trekkes i tvil at fokuset er der.

En gjennomgang av de to siste årgangene av Uniped befester inntrykket at det er læring som er hovedsaken i norsk høyere utdanning. To forfattere skriver for eksempel at de vil «kartlegge hvordan vi kan optimalisere bruk av korte læringsvideoer for læring» (Lyons-Kokkin & Njøten, 2023, s. 12), og det heter i en tekst at «studentaktive læringsformer gir bedre læring enn passive» (Meyer et al., 2023, s. 16), og to forfattere er opptatte av «how to scaffold for collaborative learning in an innovative learning area» (Andersen & Korpås, 2022, s. 142). I en tekst «rettes [det] et særlig fokus mot hvilke spenninger, relasjoner og mekanismer aktørene støter på i arbeidet med utvikling og utprøving av et helhetlig læringsdesign» (Øvrum & Kapstad, 2021, s. 226). Også i ikke fagfelleverderte sammenhenger er dette en tendens. På utdanningsforskning.no kan man for eksempel lese at det er «Mye god læring i poker» (Grefsgård & Rødal, 2018) og at «Å lage podkast er god læring for elevene» (Nyberg, 2020).

Belegger eksemplene over, altså kriteriesettene, de fagfelleverderte referansene fra Uniped og de ikke fagfelleverderte referansene fra utdanningsforskning.no, påstanden at læring er dominerende i norsk høyere utdanning? Eksemplene er uten unntak norske, så i den forstand er de i alle fall relevante for påstanden. Man kunne likevel innvende at eksemplene er selektive, plukket som kirsebær – fra en skål med mye både fersken, pære og ananas. Dermed vet vi ikke om eksemplene er representative, og dermed kan vi heller ikke vite at de belegger det de er ment å gjøre. Jeg anerkjenner denne innvendingen, hvilket også begrunner hvorfor forsøket på å belegge påstanden er så vidt omfattende som det er. Samtidig er det verdt

å gjøre oppmerksom på følgende: Det beste vi får, er i noen sammenhenger begrunnelser som oppleves som *fyllestgjørende* (i motsetning til endelige eller definitive) (jf. Barrow & Woods, 2021, s. 60f). Fyllestgjørende kan bety ulike ting, men ett av de forholdene som betegnes ved termen, er at man finner noe tilfredsstillende for foreliggende formål, i den forstand at man slutter å be om ytterligere begrunnelser (jf. Abbott, 2004, s. 8ff; jf. også Tranøy, 1986, s. 134ff). Det er ikke mulig å godtgjøre at læring er dominerende i norsk høyere utdanning av grunner diskutert over. Det betyr imidlertid ikke at en slik påstand ikke kan ha noe for seg – at den kan peke på, eller i alle fall i retning av, en tendens. Jeg oppfatter belegget presentert over som fyllestgjørende i denne forstand, på hvilken bakgrunn det nå kan forutsette at påstanden fra innledningen er godtgjort. Men så er spørsmålet hvilke problemer eller blinde flekker dette innebærer for norsk universitets- og høyskolepedagogikk. Jeg skal konsentrere meg om fire forhold når jeg nå diskuterer dette.

Problemer eller blinde flekker

De fire forholdene jeg mener er problematiske, kommer til uttrykk i fire påstander nedenfor. Samlet sett påstås det at «læringsfokuset» i norsk høyere utdanning er problematisk og medfører blinde flekker. Jeg skal nå drøfte påstandene, det vil si veie forhold som taler for og imot dem. Mot slutten av seksjonen skal jeg vurdere en overordnet innvending mot påstandene. Innvendingen beløper seg til en påstand om at «læringsfokuset» i sektoren er uproblematisk.

En påstand om at noe blir borte

Å prioritere noe innebærer nødvendigvis å nedprioritere noe annet. Det er hva «prioritere» betyr. Å prioritere eller *fokuserer på læring* (som det ofte heter) innebærer dermed at noe annet blir nedprioritert eller havner utenfor fokus. Hva nedprioriteres, fokuseres ut, i og med «læringsfokuset»? Her er flere forslag mulige, for eksempel en interesse for studenters sosiale omgangsformer (jf. Eide, 2021), deres psykiske helse (eller uhelse) (jf. Sivertsen & Johansen, 2022), eller hvor mye den moderne studenten prokrastinerer (jf. Svartdal et al., 2022). Men gitt innretningen på dette kapittelet (og på boken det står i) skal jeg heller enn å forfølge disse mulighetene foreslå følgende: Undervisning og en interesse for undervisning er

noe som er blitt, eller er i ferd med å bli, borte i norsk høyere utdanning. Eller, hvis dette høres for dramatisk ut: Undervisning nedprioriteres eller havner utenfor fokus når interessen ensidig går i retning av læring (som belegget over altså indikerer at den gjør). NKR, som antydnet over, tar til orde for en overgang fra undervisning til læring som et positivt forhold. Det er dermed ikke overraskende at mens ordet «læring» forekommer 278 ganger i NKR, forekommer ordet «undervisning» to ganger. Men selv om det ikke er overraskende, er det like fullt betydningsfullt. Hvorfor? Fordi man ikke kan snakke om det man ikke har språk til å snakke om det med. Hvis ordet undervisning fjernes fra sentrale plandokumenter (og NKR er det overordnede plandokumentet for norsk utdanningssektor), er det mindre sjans for at man snakker om undervisning enn hvis ordet har en plass i rammeverket, for ikke å si en fremtredende plass. Situasjonen når det gjelder ordet læring, kan virke som belegg i denne sammenheng: Ordet er altså brukt 278 ganger i NKR – og status på bakgrunn av gjennomgangen over er altså at læring er dominerende. Poenget er at hvis ordet som omtaler et fenomen fjernes, så forsvinner etter hvert fenomenet – i den forstand at det etterlates utematisert. Det omvendte er også tilfellet; nye ord, neologismer eller *nyskildringer* (jf. Hellesnes, 1999, s. 62ff) skaper muligheter for å snakke om noe vi før ikke kunne snakke om. Denne typen logikk er velkjent. Fenomener både får og frarøves eksistens på bakgrunn av hvorvidt og hvordan vi snakker om dem. Barr og Tagg (1995) er nevnt flere ganger over. Det er interessant å konstatere at denne typen logikk er operativ i deres tekst – men med motsatt fortegn. De råder (universitets-)pedagoger til å slutte å snakke om undervisning og begynne å snakke om læring – for slik vil gradvis et nytt språk sette seg i sektoren: «You begin to speak within the new paradigm [i.e. the learning paradigm] ... Stop talking about the quality of instruction ... Instead, talk about what it takes to produce 'quality learning'» (25). Som jeg var inne på innledningsvis, kan det se ut til at rådet deres er fulgt.

Men hvis undervisning nedprioriteres i den grad at vi slutter å snakke om det, hva skjer da med hvordan vi snakker om den som underviser, altså læreren? Er hun også blant de ting som blir borte? Som jeg var inne på innledningsvis, er en (etter hvert) innarbeidet oppfatning at læreren har gått fra å være en *sage on the stage*, til å bli en *guide on the side*, altså en tilrettelegger. Men en (god) lærer er så mye mer enn dette: Hun er en ekspert, en forsker, en *scholar*, eller for å anvende noe jeg har skrevet tidligere, så gir hun «students the possibility to experience conduct exceptional

to the extent of providing as template for what it means to belong to a *Fach*» (Opdal, 2022, s. 79). Læreren gjør, på bakgrunn av at hun kan faget sitt, didaktiske valg for sin egen undervisning, tilpasset både stoff og tilhørere, og studentene lærer av og ved og gjennom dette. Det er snakk om kompliserte operasjoner, delvis et spørsmål om faglighet, delvis et spørsmål om erfaring, og det er ikke bestandig det klaffer, at læring resulterer. Men denne type lærerfrihet er uløselig knyttet til å være ekspert i et fag – og det pleide å være uløselig knyttet til å undervise i det.

Påstanden over er en påstand om at noe blir borte. Konsentrasjonen om læring innebærer at vi slutter å snakke om undervisning og underviseren, det er påstanden. Disse to forholdene innebærer dermed blinde flekker under «læringsfokuset». Jeg skal nå ta for meg en annen påstand som innebærer en slik blind flekk, en påstand som angår hvilken type fenomen læring er.

En påstand om læringens natur

«Læringsfokuset» i sektoren innebærer eller baserer seg på en inadekvat redegjørelse for læring. Læring er nemlig ikke noe som er garantert i etterkant av en lærers bestilling (som konsentrasjonen om studentenes læring impliserer), men må, i en bestemt forstand, ta vare på seg selv. Hva det betyr? Det betyr at læring er en bonus, noe som *kanskje* oppstår, men hvorvidt det gjør det, avhenger av en rekke faktorer – foruten kvalitet i undervisningen (men jf. Wittek & Kvernbekk (2011) for problemer knyttet til definisjonen av «kvalitet» i denne sammenheng) er kanskje den lærendes interesse, engasjement og/eller motivasjon de viktigste. Undervisning og læring er relasjonelle termer i den forstand at de forutsetter et topartssamarbeid. Hvorvidt læring innfris eller lykkes, avhenger dermed for en stor del av studentens eget bidrag.

I denne sammenheng er didaktikkens skille mellom *mening* og *betydning* viktig (jf. Hopmann, 2010; jf. også Nome, 2011). En ting er nemlig den *mening* som (mer eller mindre objektivt) ligger i eller er inneholdt i et stoff, la oss si evolusjonsteorien, eller mer presist hva «survival of the fittest» innebærer. Noe ganske annet, imidlertid, er hvilken *betydning* dette har for den som skal lære. Avhengig av for eksempel den sosiale bakgrunnen til vedkommende forstår, det vil si lærer, hun kanskje en sosial-darwinistisk tese ved «the survival of the fittest». I så fall er den betydning hun får ut av Darwin noe ganske annet enn den meningen som stoffet bærer, og

som læreren (forhåpentligvis) er innstilt på å formidle. Eller man kan si følgende om læring som fenomen: Det er nært knyttet opp til det som kan kalles *erfart funksjonell signifikans*: at den som skal lære noe, la oss igjen si evolusjonsteori, erfarer at evolusjonsteorien er noe som kan brukes til noe, og har betydning når det gjelder å løse en oppgave (vidt forstått). Dette argumentet har klar affinitet til Vygotskijs idé om forståelse – at forståelse består i å forsøke å anvende et stoff, et begrep eller et prinsipp eller en tanke, relativt ikke bare til ens egen foreliggende forståelse, men også relativt til en pågående opplevelse av at en oppgave trenger en løsning (jf. Vygotsky, 1986, s. 217ff; jf. også Dewey, 1944, s. 148f). En tredje måte å si det på er at læring er organisk (i motsetning til mekanisk), det vil si at læringen utvikler seg avhengig av hvilke påtrykk livet gir, og ikke på bakgrunn av en type bestilling. Læringsmål (eller den foretrukne termen nå til dags: læringsutbytte) er interessante i denne sammenheng – siden de forutsetter at læring er noe som kan bestemmes *before the fact* (men jf. Andersen, 2010 og Ottesen, 2011 for at dette er problematisk).

Avsnittet over beløper seg til en påstand om at «læringsfokuset» i HU-sektoren ikke er sakssvarende vis-à-vis læringens natur. At man mister av syne hvilken type fenomen læring er, er dermed en annen blind flekk under «læringsfokuset». Det er selvsagt langt mer å si om læringens natur enn de korte bemerkningene over, men på grunn av plassbegrensninger må det utgå i denne sammenheng. Like fullt: Noen pekere i denne sammenheng fremgår av referansene i foregående avsnitt.

En påstand om prioriteringsfeil

Vi har ikke kontroll på våre studenters læring. Det beste vi kan gjøre er å tilrettelegge så godt vi kan for at læring skal realiseres i studentene, at de lærer det vi ønsker at de skal lære (meningen som ligger i stoffet; jf. over). Det gis likevel ingen garanti i denne sammenheng. Dette forhold er en konsekvens av påstandene over, i særlig grad påstanden om læringens natur, og leseren må vurdere både om påstanden er rimelig og om (den så langt bare påståtte) konsekvensen følger fra det. *Hvis* påstanden er rimelig, og *hvis* konsekvensen følger, er det imidlertid slik at «læringsfokuset» innebærer en prioriteringsfeil – fordi vi da prioriterer noe som er utenfor vår kontroll (læring) på bekostning av noe som er innenfor (undervisning).

Argumentet nå er ikke at det er lett å ha kontroll på undervisning. Det er det ikke. Undervisningssituasjoner er nemlig preget ikke bare av

faktormangfold, men også av et mangfold av nivåer. Og både faktorer og nivåer *feed back* på hverandre (jf. Berliner, 2002; jf. Opdal, 2022, s. 84f), og på denne bakgrunnen synes systemteori som en passende inngang til et seriøst studium av undervisning. Argumentet er heller ikke at det ikke er sammenheng mellom undervisning og læring. Det er det. Hva sammenhengen består i, er imidlertid kontroversielt. Dewey argumenterer for at sammenhengen er å forstå som en transaksjon, og at den kan sammenlignes med sammenhengen som består mellom kjøp og salg: «There is the same exact equation between teaching and learning that there is between selling and buying» (1933, s. 35f). I motsetning til dette har det imidlertid vært hevdet at sammenhengen ikke er av en slik type – både fordi det går an å undervise uten at noen lærer, og å lære uten at noen underviser, mens det ikke går an å selge uten at noen kjøper, eller kjøpe uten at noen selger. Argumentet er at undervisning bør vies mer interesse siden det er det nærmeste vi kommer å ha kontroll – at å ikke prioritere undervisning innebærer en prioriteringsfeil. Vi har ikke kontroll på studenters læring, vi har kontroll på vår egen undervisning. Så da bør vi prioritere den. Å ikke ta dette på alvor innebærer nok en blind flekk i forlengelsen av «læringsfokuset».

En påstand om en slagordpreget diskurs

«Læringsfokuset» i høyere utdanning er slagordpreget. Slagord defineres i denne sammenheng, med *Store norske leksikon*, som et «ord eller uttrykk som kort og slående sier noe vesentlig om et politisk parti, en bevegelse, et program eller lignende» («Slagord», 2020), og påstanden er altså at «læringsfokuset» og tilliggende uttrykk (*guide on the side* og *sage on the stage*, *studentsentrert* i motsetning til *lærersentrert*; listen over tilliggende uttrykk lar seg utvide betraktelig) fruktbart lar seg forstå som slagord: korte og slående biter av språk som uttrykker et program – for eksempel i retning av å etablere et *læringsparadigme* (som også lar seg forstå som et slagord). Fordelene med vellykkede slagord er i alle fall to. For det første er de minneverdige, og for det andre er de effektive (jf. Roman Jakobsons diskusjon (1978) av «I like Ike»). Man kan diskutere om de er minneverdige fordi de er effektive, eller om de er effektive fordi de er minneverdige, eller om dette, ved nærmere ettersyn, viser seg å gå ut på ett. Men uansett kommuniserer slagord godt fordi de er korte og slående og (derfor) lette å huske. De virker dermed som en slags knagger i hukommelsen (som

man kanskje har en tendens til å sortere ting inn under – og dermed forstå verden i lys av). Ulempene med slagord er imidlertid følgende: De er ikke særlig presise, de er tvert imot på det semantiske nivå Arne Næss har omtalt som T₀ (1975/2002, s. 17ff) – i likhet med for eksempel «stor». For på samme måte som «stor» kan bety både «kraftig», «tykk» og «høy», kan *guide on the side* bety både «egenstyrt PBL», «underviser er til stede i seminarrommet, men bidrar ikke i diskusjonen» og «underviser gir korte presentasjoner». På denne bakgrunn: Hvem vet hva man mener med *guide on the side*?

Men i så fall er det et interessant spørsmål *hvorfor* feltet holder seg med denne typen diskurs. Her er et forslag: Israel Scheffler utvikler i *The Language of Education* (1960) en interessant distinksjon mellom stipulative, deskriptive og programmatisk definisjoner. Mens hva som ligger i stipulativ og deskriptiv definisjon kanskje kan anses som kjent i denne sammenheng (jf. eventuelt Næss 1975/2002, s. 64ff), kan hva som ligger i programmatisk definisjon det kanskje ikke. Derfor: En programmatisk definisjon er ifølge Scheffler en definisjon som er «acting as an expression of a practical program» (1960, s. 19), som er «moral ... [og som derfor] er intended to embody programs of action» (s. 22). Definisjoner har praktiske oppgaver eller roller (*rôles*; s. 18f) ifølge Scheffler: Mens en stipulativ definisjon skal regulere fremtidig språkbruk, er rollen til en deskriptiv definisjon å beskrive fortidig språkbruk. Rollen til programmatisk definisjon er ingen av disse. En programmatisk definisjon skal derimot «single out things toward which social practice is oriented in a certain way ... [this] may in context be a way of conveying that this new thing ought to be accorded the sort of practical treatment given to things hitherto referred to by the term in question» (s. 19). På tross av komplisert terminologi er Schefflers poeng nokså rett frem: En programmatisk definisjon angir at en bestemt moralsk holdning er sakssvarende overfor X. Hvorfor? Fordi X ligner på Y, og en bestemt moralsk holdning (allerede) er sakssvarende når det gjelder Y. Alternativt: Fordi sosial praksis er orientert moralsk sett fordelaktig overfor Y, og fordi jeg nå definerer X ved å si at X ligner på Y, så er det adekvat at også X tilkjennes moralsk fordel. Et eksempel: Det er en verdi å jobbe studentsentrert. Da kan ikke læreren være en *sage on the stage* – siden hun i så fall orienterer sin praksis på en måte som er i motstrid med verdien. Dermed er følgende programmatisk definisjon adekvat: *Sage on the stage* innebærer uheldig didaktisk tilrettelegging, men *guide on the side*, derimot, innebærer en didaktisk tilrettelegging som er heldig.

På denne bakgrunn fremgår kanskje et svar på hvorfor vi underholder «læringsdiskursen», nemlig at vi opererer med programmatisk definisjoner heller enn definisjoner som er stipulative eller deskriptive. I så fall innebærer læringsdiskursen ikke faktisk effektiv meningsutveksling, men er snarere å anse som moralsk signalering. I alle fall: Den slagordpregede diskursen innebærer en blind flekk under «læringsfokuset». Fordi man tenker i slagord, vet man ikke helt hva man mener fordi man i så fall opererer på T₀-nivå. I tillegg er det vanskelig å se mulighetene for alternative konseptualiseringer fordi slagordene er så effektive og minneverdige.

Tittelen på denne seksjonen er «Problemer eller blinde flekker». Jeg har argumentert for at «læringsfokuset» innebærer blinde flekker, at man risikerer å gå glipp av vesentlige forhold ved å konsentrere seg ensidig om læring, og at dette er problematisk. Men mange vil være uenige. De vil fremheve hvordan læring må være en hovedsak i høyere utdanning, at det er dette våre høyere utdanningsinstitusjoner er til for. I stedet for at en foreleser står og prater ut i luften, ute av stand til å engasjere studentene (jf. Taylor & Parsons, 2011) og slik at de begynner å kjede seg (jf. Mann & Robinson, 2009), og i stedet for at studentene skal være helt i villrede når det gjelder hva de skal lære (jf. Kennedy, 2007), og ikke aner hva de kommer til å møte på eksamen (jf. Wiggins & McTighe 2005), må det da være bedre å *flippe* undervisningssammenhengene slik at læreren gis mulighet til å virke som den ressurs hun er (jf. Bishop & Verleger, 2013)? Og det må da være bedre å uttrykke hva studentene skal lære i presise læringsmål, og tilrettelegge slik at de kan øve på dette på en måte som er i samsvar med hva de kommer til å prøves i på eksamen (jf. Biggs & Tang, 2011)? Jeg anerkjenner at denne posisjonen har mye for seg, og det er lett å tenke seg at tradisjonell didaktikk i norsk høyere utdanning ikke nødvendigvis utnytter potensialet til hverken undervisere eller studenter – hvilket kanskje kan bidra til å forklare hvorfor interessen for læring er så stor. Det vil føre for langt å diskutere dette forholdet inngående, men det er verdt å merke seg tre ting. For det første hvor lett det er å falle ned på ytterpunkter når man diskuterer pedagogiske spørsmål: enten læring eller undervisning; enten stort engasjement eller kjedsomhet; enten *guide on the side* eller *sage on the stage* – enten det ene paradigme eller det annet. Men som ofte er tilfellet med interessant forhold – de er komplekse og har sjelden et entydig svar. For det andre er det verdt å merke seg at min interesse har vært å peke på problemer med «læringsfokuset» (blinde flekker). Dette innebærer

ikke nødvendigvis at «læringsfokuset» er totalt feilaktig – eller også: En påpekning av at «læringsfokuset» har blinde flekker, er forenelig med et ønske om å forbedre uten å kaste vrak på det som er utgangspunktet. Men i så fall, og for det tredje, er det verdt å merke seg viktigheten av at tilhengere av den posisjon at læring eller til og med *god læring* er det viktigste i norsk høyere utdanning, ikke avskriver innvendingene over, rubriserer dem under «tilhører en annen tradisjon», «kommer fra en annen skole» eller lignende. For i så fall dør debatten. En innvending kan sees som en oppfordring til å tenke mer og tenke bedre. I så fall er det prekært at de fire påstandene over vurderes inngående – bygges ut, problematiseres og kontekstualiseres.

Konsekvenser for det UH-pedagogiske fagfeltet

Hvis påstandene og drøftingen over til sammen antyder en koherent historie i retning av blinde flekker i norsk høyere utdanning, hvilke konsekvenser har dette for det universitets- og høyskolepedagogiske feltet? Jeg skal nå ta for meg to muligheter.

Som diskutert over er studentenes læring av mange ansett som det viktigste forholdet i høyere utdanning. Høyere utdanning er først og fremst *utdanning*. Da er det som det skal være at det som vektlegges, er studentenes *output* i form av det de har lært. Barr og Tagg er eksplisitte i denne retning: «To say that the purpose of colleges is to provide instruction is like saying that General Motors' business is to operate assembly lines or that the purpose of medical care is to fill hospital beds» (1995, s. 13). Som demonstrert over er det også mulig å finne belegg for denne oppfatning i institusjonelle beskrivelser av universitets- og høyskolepedagogiske kurs og av meritteringsordningene ved de ulike institusjonene. I så fall er følgende påstand mulig: Siden utdanningens hovedsak er studenters læring, er det vesentlig at *state of the art* når det gjelder *best practice* (jf. Gupta, 2023), og *what works* når det gjelder studenters læring (jf. Slavin, 2020), formidles i de universitets- og høyskolepedagogiske kursene slik at kursdeltakerne, det vil si ansatte i norsk høyere utdanningssektor, kan nyttiggjøre seg denne kunnskapen i sin egen praksis. Som Wieman har argumentert for (2019), er vi nå i en posisjon hvor utdanningsvitenskapen kan bære sitt navn med rette siden vi har beveget oss bort fra oppfatninger av pedagogisk praksis

som «individual folk art» (s. 47), idiosynkratiske tilnærminger til undervisning hvis resultater er formidlet ved kvalitative metoder, og i retning av «a field with established expertise» (s. 47). I så fall er det vesentlig at de universitetspedagogiske kursene tar sitt formidlingsansvar på alvor.

Det er viktig å skille mellom to (typer) grupper når det gjelder muligheten skissert over. Jeg sier ikke nødvendigvis at de som underviser ved universitets- og høyskolepedagogiske kurs, er tilhengere av Wiemans posisjon (selv om noen av dem er det). Når det gjelder de som underviser på kursene, er en beskrivelse i retning av at de oppfordrer til refleksjon og kritisk tenkning, og at de er motstandere av «pedagogiske instrumentalisme», minst like treffende. At et innslag ved universitets- og høyskolepedagogiske kurs er utvikling av ens egen undervisningsfilosofi, trekker også i denne retning. Så det er snarere gruppen av *deltakere* ved kursene jeg tenker på når jeg beskriver mulige konsekvenser. Det finnes nemlig belegg for at det disse etterspør, er tips og tricks, håndgrep som kan hjelpe dem i deres egen gjerning (jf. Storstad & Smeplass, 2022). Mange av dem kommer videre fra fagfelt hvor evidensbaserte tilnærminger er gullstandarden, og forventer at dette skal være tilfellet også når det gjelder pedagogikk. Det skal atskillig motstandskraft til blant UH-pedagoger for å stå imot et slikt press – som det er grunn til å tro at vil øke i årene som kommer. Å hevde at pedagogikk er særegent fordi det er en normativ disiplin – selv om det skulle være korrekt (jf. Bridges, 2011; Carr, 2001; Oancea & Pring, 2008) – vil neppe oppleves som et tilfredsstillende svar for ansatte i norsk høyere utdanning som tar kurs i universitets- og høyskolepedagogikk fordi de må.

En annen mulig konsekvens, i tråd med en av de fire påstandene over, er at en bestemt sjargong videreføres og forsterkes innenfor det universitets- og høyskolepedagogiske feltet. Hvis det er riktig, som jeg har foreslått, at læringsdiskursen er slagordpreget, og kjennetegnet ved programmatisk definisjoner, er motstand mot slagordene på sin plass, i tillegg til fornyede forsøk på definisjoner som angår saken. Men både motstand mot slagord og semantisk utpakking tar tid – siden det nødvendigvis innebærer kritisk refleksjon og etterprøving. Og tid er noe vi har lite av, både som undervisere og som deltakere på kurs. Så like sannsynlig er det kanskje da at sjargongen videreføres, at for eksempel kritisk etterprøving av hva slags fenomen læring er, ikke settes i gang. En kompliserende faktor i denne sammenheng er at det blant kursdeltakerne på universitets- og høyskolepedagogiske kurs kanskje ikke er interesse for kritisk refleksjon. Hvorfor? Fordi det ikke er pedagogikk som er faget deres, og fordi de er på kurs *for*

å lære noe. I så fall står kurs i UH-pedagogikk litt i samme situasjon som *examen philosophicum* – det er et obligatorisk emne/kurs som folk ikke har bedt om, og som de derfor ikke nødvendigvis vil ha. Det finnes en kunnskap som ikke er positiv (ennå), men *underveis*. Mye pedagogisk kunnskap er etter min mening av denne typen, fordi den angår evige spørsmål som hver generasjon må stille og besvare på ny (jf. Dewey, 1944, s. 1ff), fordi den inngår i «the conversation that we are» (Oakeshott, 1962, s. 198f). Denne typen kunnskap anerkjennes i liten grad når «læring er i fokus», tror jeg, og kanskje er det sånn også for kursdeltakere. De vil ha empirisk evidens, mens det vi ofte gir dem, er refleksjoner. Jeg argumenterer ikke nå for at empirisk evidens er det vi *bør* gi dem, siden jeg mener empirisk evidens i pedagogiske sammenhenger er en svært flyktig størrelse (jf. Berliner om «the short half-life of our findings (2002, s. 20)). Det jeg argumenterer for, er at det er en mulighet for at det er det de etterspør – og at det er svært krevende (enn si ønskelig) å skulle avvikle denne forståelsen deres.

Avslutning: Svar på spørsmål, utsikt og fremtidige muligheter

Problemstillingen jeg har forsøkt å besvare over, er følgende: Hvilke problemer er knyttet til konsentrasjonen om læring i høyere utdanning og hva, om noe, går denne konsentrasjonen på bekostning av? Problemene kommer til uttrykk i de fire påstandene i del 3: påstanden om at noe blir borte, påstanden om læringens natur, påstanden om prioriteringsfeil og påstanden om en slagordpreget diskurs. Dette er, slik jeg ser det, (de mest fremtredende) problemene med «læringsfokuset», og i teksten over har jeg både analysert og begrunnet denne oppfatningen. Underveis har jeg også fremhevet at «læringsfokuset» går på bekostning av en interesse for undervisning og underviseren: at vi i liten grad, og stadig mindre, holder oss med finmasket terminologi for sistnevnte formål, og jeg har diskutert (eller i alle fall antydnet) hvordan det gjenstår en hel del arbeid før *læring* fremstår som et reliabelt konstrukt for pedagogisk forskning. Jeg har foreslått at en årsak til dette kan være at diskursen vi holder oss med, er slagordpreget og dermed upresis. Vi vet dermed ofte ikke hva vi snakker om.

Når det gjelder læring som begrep, er følgende et mulig utkikkspunkt nå mot slutten av denne teksten: Utgangspåstanden i denne artikkelen er at *læring* er dominerende i norsk høyere utdanning. Som det fremgår både her og i innledningen, har jeg valgt å sette ordet læring i kursiv (slik:

læring) og ikke i enkle anførselstegn (slik: 'læring') eller i doble anførselstegn (slik: «læring»). Innenfor den empiriske semantikken setter man ord i enkle anførselstegn når man er opptatt av begrepsinnholdet i det man snakker om og i doble anførselstegn hvis man er opptatt av det språklige uttrykket. Ord står umarkert hvis de brukes for å referere til et fenomen eller et forhold (jf. Næss, 2002, s. 11). Når det gjelder læring og bruken av ordet i høyere utdanning er det imidlertid svært uklart om man er opptatt av begrepet, fenomenet eller (noen ganger) ordet. At jeg setter læring i kursiv og ikke i anførselstegn, enkle eller doble, er ment å fremheve dette poenget – ofte vet vi ikke hva vi mener når vi snakker om læring, om vi snakker om kjennetegn ved begreper eller egenskaper ved fenomener.

Som antydning over er spørsmålet om hvorfor «læringsfokuset» er så sterkt, et interessant spørsmål å forsøke å besvare. En mulighet er at å konsentrere seg om læring innebærer et løfte om positive resultater – at *god læring* fungerer som belegg for at våre beste intensjoner er mer enn bare det. En annen mulighet er at å konsentrere seg om læring (i alle fall tilsynelatende) muliggjør kvantitative tilganger til et av pedagogikkens hovedanliggende. Men i så fall er reduksjon nødvendig – og så spør det om reduksjon er sakssvarende vis-a-vis pedagogikk. Selv om påstanden om læringens natur antyder at det ikke nødvendigvis er slik, gjenstår det her en hel del arbeid.¹

Forfatterpresentasjon

Pål Anders Opdal er ph.d. i pedagogikk og førsteamanuensis i pedagogikk/pedagogisk filosofi ved UiT – Norges arktiske universitet. Han har undervist ved universitets- og høyskolepedagogisk kurs over en årrekke og var ansvarlig for det universitetspedagogisk programmet ved NMH – Norges musikkhøgskole fra 2020-2024. Opdal har sin bakgrunn i filosofi og har omfattende undervisningserfaring fra *examen philosophicum*. Han jobber nå primært med pedagogiske grunnlagsspørsmål (et eksempel: Hvordan begrepsfeste undervisning?), men har også gjennomført empiriske studier på/av høyere utdanning.

1 Et utkast av denne teksten ble lagt frem i forskningsseminaret til Forskningsgruppe i pedagogisk filosofi ved Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet høsten 2023. Jeg ønsker å takke deltakerne i forskningsgruppen for de kommentarer og kritiske innspill som kom frem under seminaret. Noen av disse kommentarene viste seg å være konsekvensrike og har bidratt til å gjøre teksten bedre enn den ellers ville ha vært. For gjenværende svakheter er det selvsagt kun forfatteren som hefter.

Referanser

- Andersen, H. L. (2010). «Constructive alignment» og risikoen for en forsimplende universitetspædagogikk. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 9, 30–35.
- Abbott, A. (2004). *Methods of discovery. Heuristics for the social sciences*. W.W. Norton & Company
- Andersen, T. H. & Korpås, G. S. (2022). A qualitative study on how to scaffold for collaborative learning in an innovate learning area, as student perspective. *Uniped*, 45(2), 142–152.
- Barr, R. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning – A new paradigm for undergraduate education». *Change*, 27(6), 12–25.
- Barrow, R. & Woods, R. (2021). *An introduction to philosophy of education* (5. utg.). Routledge.
- Berliner, D. (2002). Comment: Educational research: The hardest science of all. *Educational Researcher*, 31(8), 18–20.
- Biesta, G. (2005). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk pedagogikk*, 25, 54–66.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers.
- Biggs, J. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher education Research and Development*, 18(1), 57–75.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at University* (4. utg.). McGrawHill.
- Bishop, J. L. & Verleger, M. A. (2013). *The Flipped Classroom: A Survey of the Research*. 120th American Society for Engineering Education Annual Conference and Exposition, 30, 1–18.
- Bridges, D. (2011). From the scientific to the humanistic in the construction of contemporary educational knowledge. *European educational Research Journal*, 10(3), 304–317.
- Buckley, A. (2021). The tyranny of ‘teaching and learning’. *Stud Philos Educ*, 40, 415–427.
- Carr, D. (2001). Educational philosophy, theory and research: A psychiatric autobiography. *Journal of Philosophy of Education*, 35(3), 461–476.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath.
- Dewey, J. (1944). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. The Free Press.
- Eide, T. N. (2021). Kritikk i samfunnskunnskap: rettkomne og bandlagde elever. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 5(5), 4–18.
- Frankena, W. (1965). *Three historical philosophies of education*. Scott, Foresman.
- Grefsgård, U. & Rødal, A. (2018). Mye god læring i poker. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/mye-god-laring-i-poker/>
- Gupta, P. (2023). 10 effective teaching practices that you must try in 2023. *EdTechReview*. <https://www.edtechreview.in/trends-insights/trends/ten-effective-teaching-practices-that-you-must-try-in-2023/>
- Hattie, J. & Larsen, S. N. (2020). *The purposes of education. A conversation between John Hattie and Steen Nepper Larsen*. Routledge.
- Hellesnes, J. (1999). *Om Hans Skjervheim*. Samlaget.
- Hirst, P. (1974). Philosophy and curriculum planning. I P. Hirst, *Knowledge and the Curriculum. A Collection of philosophical papers* (s. 1–15). Routledge & Kegan Paul.
- Hopman, S. (2010). Undervisningens grenser: Didaktikkens kjerne. I J. H. Midtsundstad & I. Willbergh (Red.), *Didaktikk. Nye teoretiske perspektiver på undervisning*. Cappelen Akademisk Forlag.
- HVL. (2021). Kriterier for utdanningsfaglig basiskompetanse ved ansettelse og opprykk i førsteamanuensis og professorstilling, HVL. <https://www.hvl.no/globalassets/hvl-internettdokument/kriterier-for-utdanningsfaglig-basiskompetanse-ved-ansettelse-og-opprykk-i-forsteam-2020.pdf/>

- Jakobson, R. (1978). Lingvistik og poetikk. I A. Heldal & A. Linneberg (Red.), *Strukturalisme i litteraturvitenskap. En presentasjon av sentrale navn innenfor Prager-skolen*. Universitetsforlaget.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255–275.
- Kennedy, D. (2007). *Writing and Using learning outcomes. A practical guide*. Watermans Printers.
- Klitmøller, J. & Nielsen, K. (2017). John Hattie som uddannelsesteoretiker – en kritik af teorien om synlig læring. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 2017(2), 3–15.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/kompetanse/nkr2011mvedlegg.pdf>
- Lawrence, S. & Sharma, U. (2002). Commodification of education and academic labour – using the balanced scorecard in a university setting. *Critical Perspectives on Accounting*, 13(5–6), 661–677.
- Lyons-Kokkin, S. & Njøten, H. (2023). Optimalisering av korte læringsvideoer i merkantile fag: Effekten av tekst, bilder og antall lysark på studentpresentasjon. *Uniped*, 46(1), 3–15.
- Mann, S. & Robinson, A. (2009). Boredom in the lecture theatre: An investigation into the contributors, moderators, and outcomes of boredom amongst university students. *British Educational Research Journal*, 35(2), 243–258.
- Meyer, M. E., Sandbekken, I. H., Tørris, C., Halvorsrud, H. & Molin, M. (2023). Hva kjennetegner digitale seminargrupper som fungerer godt, og hva kjennetegner de som fungerer mindre godt? *Uniped*, 46(1), 16–27.
- Nome, D. Ø. (2011). Skolen – mellom ungdom og sosiale medier. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(1), 70–78.
- NTNU. (2018). Overordnet læringsutbyttebeskrivelse. NTNU. <https://i.ntnu.no/documents/1306938287/1307149146/LUBer+v3.pdf/bdb36d05-9fea-4da0-8cf6-390aa2eb4a1b?t=1556654498582&status=0>
- Nyberg, E. (2020). Å lage podkast er god læring for elevene. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2020/a-lage-podkast-er-god-laring-for-elevene/>
- Næss, A. (2002). *En del elementære logiske emner*. Universitetsforlaget. (Opprinnelig utgitt 1975).
- Oakeshott, M. (1962). I the voice of poetry in the conversation of mankind. I *Rationalism in Politics and other Essays* (s. 197–247). Methuen & Co Ltd.
- Oancea, A. & Pring, R. (2008). The importance of being thorough: On systematic accumulations of 'what works in education research'. *Journal of Philosophy of Education*, 42(1), 15–39.
- Opdal, P. A. (2018). Fra undervisning til læring? Vitenskapelig ansatte reflekterer over egen undervisningshverdag. *Nordic Studies in Education*, 38(3), 252–270.
- Opdal, P. A. (2022). To do or to listen? Student active learning vs. the lecture. *Studies in Philosophy and Education*, 41, 71–89.
- Ottesen, G. (2011). Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk – riktig intensjon, men feil virkemiddel. *Uniped*, 34(4), 34–47.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. Routledge.
- Rømer, T. Aa. (2017). Kritik av John Hatties teori om visible learning – A critique of visible learning. *Nordic Studies in Education*, 37(1), 19–35.
- Scheffler, I. (1960). *The Language of Education*. Thomas.
- Sivertsen, B. & Johansen, M. S. (2022). *Studentenes helse- og trivselsundersøkelse*. Studentsamskipnaden SIO.
- Slavin, R. (2020). How evidence-based reform will transform research and practice in education. *Educational Psychologist*, 55(1), 21–31.
- Soltis, J. F. (1978). *An introduction to the analysis of educational concepts*. Addison-Wesley.
- Storstad, O. & Smeplass, E. (2022). Opplevelser av kurs i obligatorisk universitetspedagogikk. *Uniped*, 45(3), 195–206.

- Strømsø, H., Lycke, K. H. & Lauvås, P. (Red.). (2016). *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Svartdal, F., Sæle, R. G., Dahl, T., Nemtcen, E. & Gamst-Klaussen, T. (2022). Study habits and procrastination: The role of academic self-efficacy. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(7), 1141–1160.
- Säljö, R. (2006). *Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Taylor, L. & Parsons, J. (2011). Improving student engagement. *Current Issues in Education*, 14(1), 1–32.
- Toppol, A. K. (2012). Kan vi stole på statistikkbruken i utdanningsforskninga? *Norsk pedagogisk tidskrift*, 95(6), 460–471.
- Tranøy, K. E. (1986). *Vitenskapen – samfunnsmakt og livsform*. Universitetsforlaget.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57–70.
- UiT Norges Arktiske universitet. (2023a). Pedagogisk basiskompetanse. UiT. <https://result.uit.no/kurs/pedagogisk-basiskompetanse/>
- UiT Norges Arktiske universitet. (2023b). Kompetansekrav. UiT. <https://result.uit.no/merittering/kompetansekrav/>
- Universitetet i Oslo. (2023a). Program for universitetspedagogisk basiskompetanse. UiO. <https://www.uio.no/link/universitetspedagogikk/>
- Universitetet i Oslo. (2023b). Merittering. Slik søker du. UiO. <https://www.uio.no/for-ansatte/arbeidstotte/sta/undervisning/merittering/krav-til-soknaden.html>
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language, revised and expanded edition*. MIT Press.
- Wieman, C. (2019). Expertise in university teaching & the implications for teaching effectiveness, evaluation & training. *Dædalus*, 148(4), 47–78.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2. utg.). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Witteck, L. & Kvernbekk, T. (2011). On the problem of asking for a definition of quality in education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(6), 671–684.
- Øvrum, I. T. & Kapstad, S. M. (2021). Universitetslæreres erfaringer med digitalisering i et pedagogisk utviklingsprosjekt. *Uniped*, 44(4), 226–238.

KAPITTEL 10

UH-institusjoners arbeid med forskning på egen praksis: en casestudie

Leila Ferguson Høgskolen Kristiania, Norge

Kristine Ludvigsen Høgskulen på Vestlandet, Norge

Maïke Luimes Høgskolen Kristiania, Norge

Fazilat Siddiq Universitetet i Sørøst-Norge, Norge

Abstract: In this chapter, we explore how academic development departments at three higher education institutions support educators in researching and developing their teaching practices for enhanced educational quality. Using a multiple-case design approach, we investigate why academic development departments support educators in the process of researching their own practice, how this is done across different settings, as well as providing documentation of common experiences emerging from this work. Through documentation and analysis of approaches used to engage and support educators in systematically researching their teaching practices, as aligned with the scholarship of teaching and learning (SoTL) framework, we conclude that there is both interest and a need for support of this kind of practice among academic staff. Yet, there are also challenges in terms of time, resources, and understanding of SoTL. We believe that the insights and implications stemming from our investigation are valuable for academic developers and SoTL-interested educators, as well as academic and administrative leaders, and policy-makers developing future initiatives to enhance teaching quality in higher education.

Keywords: scholarship of teaching and learning (SoTL), research-based teaching, professional development, teaching and learning in higher education

Sitering: Ferguson, L., Ludvigsen, K., Luimes, M. & Siddiq, F. (2024). UH-institusjoners arbeid med forskning på egen praksis: en casestudie. I D. Husebø, L. Ferguson, O. R. Stalheim, I. C. Eriksen, R. Isaksen, A. Mavroudi og P. Wallin (Red.), *Det universitets- og høyskolepedagogiske vitenskapsområdet i Norge – fremvekst, grunnlagstenkning og «state of the art»* (s. 215–238). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.225.ch10>

License: CC-BY 4.0

Introduksjon

I dette kapittelet diskuterer vi tre UH-pedagogiske miljøers erfaringer med å støtte undervisere i å forske på egen praksis. Innledningsvis gjør vi rede for bakgrunnen for at forskning på og utvikling av egen undervisningspraksis anses som et viktig ledd i UH-pedagogers arbeid. Videre beskriver vi hvordan *forskning på egen praksis*-tilbudene ved de tre institusjonene er organisert, og UH-pedagogenes erfaringer med disse. I slutten av kapittelet kommer vi inn på praktiske implikasjoner.

Forskning på egen praksis og forskningsbasert undervisning har fått økt fokus i de senere årene, og særlig siden Stortinget ga UH-sektoren ansvar for å heve kvaliteten på høyere utdanning for studenter ved godkjenning av stortingsmeldingen *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* (Meld. St. 16 (2016–2017)). I meldingen beskrives eksplisitte forventninger som for eksempel «at universitetene og høyskolene har en vesentlig høyere investering i forskning på og utvikling av egen utdanning og undervisningspraksis» (s. 25), samt «at undervisningen og læringsaktivitetene er basert på forskning om hva som gir god læring, og at de faglig ansatte bruker sin forskerkompetanse til å utvikle og forske på studieprogrammene, undervisningen og studentenes læring» (s. 45). Dette må imidlertid også ses i en internasjonal kontekst med tydelige forventninger til relevante og effektive utdanninger (Dekker & Meeter, 2022; Kvernbekk, 2016), og økt krav til at arbeid med undervisning skal verdsettes på lik linje med andre akademiske oppgaver (Asmar, 2002; Graham, 2019).

Utvidet tilgang til høyere utdanning og krav om dokumentert utdanning fra arbeidslivet har gitt en større og mer heterogen studentgruppe enn tidligere (Biggs & Tang, 2011). Det er også innført formelle krav til underviseres utdanningsfaglige kompetanse, for eksempel krav om å dokumentere systematisk utviklingsarbeid tilknyttet undervisning ved opprykk (Endr. i forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger, 2018). I tillegg har mange UH-institusjoner innført meritteringsordninger for fremragende undervisning der en vitenskapelig og forskende tilnærming til undervisning skal kunne dokumenteres.

Det finnes vitenskapelig litteratur om hvordan undervisere kan gjennomføre FoU-prosjekter knyttet til undervisning – og potensielle barrierer, men mindre om hvordan disse prosessene kan støttes, både i en

internasjonal og i en norsk kontekst (Cruz et al., 2019; Dewar & Perkins, 2021; Hamilton, & Simmons, 2021; Liao & Peng, 2023). Vi tar grep om dette gapet i litteraturen ved å rette fokuset mot problemstillingen: *Hvordan jobbes det med forskning på egen praksis ved tre UH-pedagogiske miljøer i Norge, og hvilke erfaringer og videreutviklingsmuligheter skisseres?* Følgende forskningsspørsmål strukturerer arbeidet:

1. *Hvorfor velger UH-pedagogiske miljøer ved tre ulike UH-institusjoner å etablere forskning på egen praksis-tilbud?*
2. *Hvordan gjennomføres arbeid med forskning på egen praksis ved disse institusjonene?*
3. *Hvilke erfaringer knyttet til arbeidet med forskning på egen praksis trekkes frem på tvers av casene?*

Ved å dokumentere, systematisere og analysere forskjellige tilnærminger til forskning på egen praksis i en norsk kontekst vil vi bidra til relevant kunnskap for andre UH-pedagogiske miljøer som arbeider med, eller ønsker å arbeide med, å støtte undervisere i å forske på egen praksis. Et slikt kunnskapsgrunnlag vil også kunne informere fremtidige UH-pedagogiske retningslinjer og spørsmål om hvordan man kan øke kvaliteten og statusen på undervisning.

I neste del ser vi først på rasjonalet for å ha en forskende tilnærming som en del av FoU-basert utdanning. Videre ser vi på ulike tilnærminger til å støtte undervisere med å utvikle sin undervisning gjennom forskning på egen praksis. Dette danner grunnlag for den empiriske delen av kapittelet der vi presenterer og diskuterer tre UH-pedagogiske miljøers arbeid, før vi konkluderer med hva vi har lært av dette arbeidet på tvers av institusjonene, i form av muligheter, utfordringer og mulige veier videre samt diskusjoner rundt forskning på egen praksis som et ledd i utvikling av utdanning av høy kvalitet.

Teoretisk og empirisk bakgrunn

Det har lenge vært en antakelse at refleksjon over egen praksis er nødvendig for utvikling av undervisning (Brew, 2010). Refleksjon dreier seg om «å tenke over noe» (Sandvoll et al., 2017, s. 287), der det som tenkes på, kan inkludere både handlinger, persepsjoner og reaksjoner.

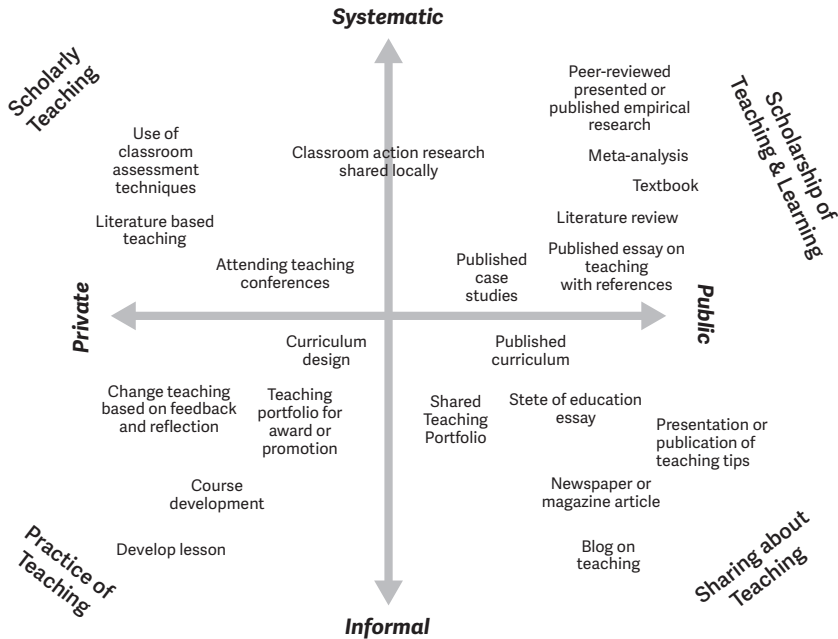
Forskning på praksis forutsetter at refleksjon settes i system og ses i lys av eksisterende teoretisk og empirisk kunnskap, og videre at prosessen og resultatene åpnes opp for andre, som kan stille seg kritisk til og bygge videre på dem.

Innenfor rammen av UH-pedagogikken har forskning på egen praksis vært koblet til feltet *scholarship of teaching and learning* (SoTL). SoTL er en samlebetegnelse for en praksisnær utforskning, der undervisere fra ulike disipliner utøver en forskende tilnærming til undervisning. Felten (2013) foreslår en SoTL-definisjon bestående av fem prinsipper:

For the Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) to be understood as significant intellectual work in the academy, SoTL practitioners need to identify shared principles of good practice. (...) These principles include (1) inquiry into student learning, (2) grounded in context, (3) methodologically sound, (4) conducted in partnership with students, and (5) appropriately public (s. 122).

SoTL-prinsippene overlapper med andre tilnærminger til å forske på egen praksis. For eksempel deler også *design-based research*, aksjonsforskning, *self-studies* og *lesson studies* målet om å endre undervisning og læring gjennom systematisk undersøkelse og deling av resultatet i et kollegialt fellesskap (Gjotterud, 2020). Å forske på, eller ha en forskende tilnærming til, egen undervisning kan hjelpe undervisere til systematisk å utvikle og begrunne undervisning, og forstå relasjonen mellom egen undervisning og studenters læringsprosess (Allern, 2011; Boyer, 1990; Geertsema, 2016; Trigwell et al., 2000). Videre bruker vi termen «forskning på egen praksis», der utviklingsarbeid er inkludert, som et overordnet begrep.

Kern og kollegaers (2015) fremstilling av denne tankegangen kan være nyttig for å posisjonere SoTL-arbeid i lys av andre former for utvikling av undervisning og læring. Ifølge denne fremstillingen kan undervisningsaktivitet deles langs to dimensjoner som vist i figur 1. Den første dimensjonen gjelder i hvilken grad undervisningspraksiser er private eller offentlige. Den andre dimensjonen strekker seg fra uformelle til mer systematiske utviklingspraksiser. For at arbeid med undervisning skal kunne defineres som SoTL, påpeker Kern og kollegaer at arbeid må 1) deles med andre, heller enn å være en privat affære, og 2) at utvikling bør være systematisk, heller enn uformell eller utprøvende.



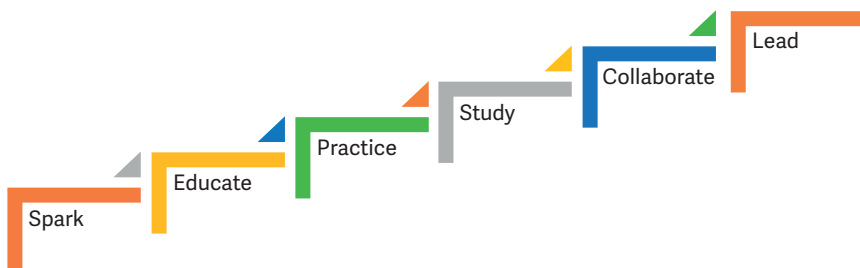
Figur 1. DART – Dimensions of Activities Related to Teaching (Kern et al., 2015, s. 5).

Siden faglig ansatte i UH-sektoren kommer fra ulike undervisnings- og forskningsfelt vil de kunne møte barrierer i flere av prosessene knyttet til å forske på egen praksis, for eksempel, når det gjelder utvikling av forskningsspørsmål, gjennomføring av litteraturreview, forskningsdesign, metode, analyser og publiseringskonvensjoner (Dewar & Perkins, 2021). I tillegg vil undervisere kunne støte på etiske spørsmål koblet til håndtering av rollen som underviser og forsker på samme tid, og det å håndtere personsensitive data (De Jaeger et al., 2022; Fedoruk & Mikita, 2020; Yeo & Woolmer, 2022). SoTL-prosjekter er ofte etablert og gjennomført som individuelle arbeid (Hubball et al., 2010), noe som kan oppleves som tidkrevende og utfordrende, særlig dersom det utføres ved institusjoner som i begrenset grad verdsetter undervisning (Shephard et al., 2020). Utover det å introdusere undervisere for ulike tilnærminger til å forske på utdanningspraksis, finnes det etter vår vurdering begrenset litteratur på hvordan UH-pedagoger kan jobbe med å støtte undervisere i høyere utdanning med denne oppgaven. Under følger et selektivt utvalg empirisk forskning som kan gi noen innfallsvinkler.

I sin gjennomgang av aksjonsforskende tilnærminger til å undersøke egen undervisningspraksis i høyere utdanning, påpeker Gjøtterud (2020)

viktigheten av å utvikle en kultur for forskning på egen praksis på utdanningsinstitusjoner i tillegg til «støttestrukturer» (s. 228) som faciliterer erfaringsdeling mellom likesinnede kollegaer, samt kunnskapsbygging lokalt. Bortsett fra Gjøtteruds gjennomgang har vi ikke lyktes i å finne annen norsk litteratur som kan hjelpe UH-pedagoger som jobber med å støtte undervisere i forskning på egen praksis. Det finnes imidlertid internasjonal litteratur som også påpeker viktigheten av blant annet støttende strukturer og praksisfellesskap (Boud & Brew, 2013; Dewar & Perkins, 2021; Hubball et al., 2010; Kim et al., 2021; Shephard et al., 2020), og mer spesifikk litteratur om hvordan UH-pedagoger kan støtte undervisere i å utvikle og gjennomføre SoTL-prosjekter (Cruz et al., 2019; Hamilton & Simmons, 2021; Liao & Peng, 2024).

Særlig aktuell er modellen Cruz og kollegaer (2019) har utviklet (se figur 2). Modellen består av seks trinn: (1) å øke oppmerksomhet og interesse for SoTL, (2) å dele kunnskap om SoTL for eksempel gjennom kurs og workshops, (3) og (4) å jobbe med ulike miljøer og støtte prosesser knyttet til gjennomføring av SoTL-prosjekter, (5) å legge til rette for tverrfaglig samarbeid og etablere uformelle arenaer for utvikling og deling av utviklingsprosjekter, og til slutt (6) å kunne lede forskning- og utviklingsprosesser. Disse trinnene utdypes videre med tilknytning til empirisk forskning.



Figur 2. SoTL Scaffold Model (Cruz et al., 2019, s. 2).

Først og fremst understrekes utvikling gjennom begrepet «scholar» og hva det innebærer for ansatte i høyere utdanning, og utvikling av en akademisk identitet som rommer både forsker og underviser gjennom hele karriereløpet (McEwan, 2022; Reano et al. 2019; Shephard et al., 2020). Reano og kollegaer (2019) argumenterer for at en introduksjon til SoTL («spark og educate» i framstillingen til Cruz et al., 2019) bør starte allerede når ansatte

er stipendiater for å forberede dem til å forankre undervisning i forskning og teori om læring og undervisning, og å få en forskende tilnærming til egen undervisningspraksis. Dette er i tråd med Shephard og kollegaer (2020) som argumenterer for støtte til samtidig utvikling av to profesjonelle identiteter (som forsker og underviser), med særlig fokus på grensesnittet mellom det å lære seg å forske og det å lære seg å undervise.

Mens Dewar og Perkins (2021) trekker frem konkrete tiltak som workshops og kurs som nyttige for å styrke underviseres kompetanse i å gjennomføre prosjekter knyttet til forskning på egen praksis, trer også deltakende forskning og profesjonell læring og utvikling «in situ» som er gjort av pedagoger i «feltet», frem som alternativer til obligatoriske og tidskrevende moduler (Boud & Brew, 2013, s. 209; «practice, study» Cruz et al., 2019). Ved å gjennomføre (og situere) et profesjonelt utviklingstiltak i konteksten av undervisning, kan UH-pedagoger støtte undervisere med å finne ut av spesifikke utfordringer og mål som vil ha betydning for deres utvikling. Sådan ses forskning på egen praksis (med veiledning) som et alternativ til en type ovenfra og ned («dislocated», Boud & Brewer, 2013, s. 211) formidling av kunnskap og til utvikling av praksis som tar utgangspunkt i reelle utfordringer.

Videre understrekes viktigheten av etablering og opprettholdelse av praksisfellesskap («practice, study, collaborate»; Cruz et al., 2019) (Boud & Brew, 2013; Hubball et al., 2010; Kim et al., 2021). Kornhaber og kollegaer fant at slike fellesskap gir muligheter for undervisere til å diskutere felles utfordringer som kan oppstå når akademikere begir seg ut på forskning på andre områder enn sine egne (Kornhaber et al. i Kim et al., 2021). Praksisfellesskap kan, for eksempel, være i form av etablering og deltakelse i såkalte teaching teams, der flere undervisere jobber sammen med spørsmål om undervisning som opptar dem. På denne måten kan UH-pedagoger opprette og legge til rette for prosjekter, samt støtte medlemmer med å utvikle forskningsspørsmål og finne passende metoder, noe som gradvis kan overtas av fagdidaktiske miljøer selv (Boud & Brew, 2013; Dewar & Perkins, 2021). Videre kan både det å være et eksempel når det gjelder forskning på egen praksis og det å fungere som aktiv mentor for undervisere som ønsker å forske på egen praksis, være mer til støtte enn passive ressurser som finnes på mange institusjoner, for eksempel nettbaserte eller frivillige drop-in ressurser (Boud & Brewer, 2013; Dewar & Perkins, 2021).

Oppsummert kan man si at det i litteraturen argumenteres for mer strukturerte tilnærminger (som et alternativ til individuelle ad hoc-initiativ) i

tverrfaglig miljøer, samt at institusjonene bør verdsette arbeidet med forskning på egen praksis. Flere trekker også frem at UH-pedagoger bør fungere som mentorer og modeller for undervisere og legge til rette for tverrfaglige praksisfellesskap under veiledning, heller enn å tilby det som omtales som generiske kurs i SoTL (Boud & Brew, 2013; Dewar & Perkins, 2021; Hubball et al., 2010; Kim et al., 2021; Shephard et al., 2020).

Metode

I denne studien bruker vi *holistic multiple-case design* som metode (Yin, 2009). Casestudie defineres som «an empirical inquiry about a contemporary phenomenon (e.g., a «case»), set within its real-world context—especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident» (Yin, 2009, s. 18). Yin (1994) påpeker at casestudiedesign er spesielt egnet når man ønsker å undersøke *hvordan-* og/eller *hvorfor-*spørsmål, og belyse komplekse årsakssammenhenger som for eksempel i denne studien hvor «fenomenet» *forskning på egen praksis* kommer til uttrykk på ulike måter. Et argument mot casestudiedesign er begrensede muligheter for generalisering (Miles, 2015) – vel å merke i tradisjonell forstand: generalisering fra utvalg til populasjon. Yin (1994) påpeker muligheten for analytisk generalisering, det vil si at casestudier eksempelvis kan benyttes til å etterprøve generelle teorier, forutsatt at deres gyldighetsområde er nøye spesifisert. Kvale og Brinkmann (2009) understreker videre at analytisk generalisering innebærer en veloverveid vurdering av i hvilken grad og på hvilken måte resultater fra en undersøkelse kan bidra til å forutsi mulig utfall i en annen situasjon.

Vi har valgt UH-pedagogiske miljøer ved tre institusjoner som caser i denne studien. Utvalget av caser er basert på formålssampling (purposive sampling) og oppfyller hovedkriteriet om at institusjonene jobber systematisk med forskning på egen praksis. Vi vil gjøre oppmerksom på at selv om de tre valgte institusjonene har et tilbud om forskning på egen praksis, har det ikke vært samarbeid på tvers av disse om de respektive tilbudene. Disse er derfor autentiske eksempler på ulike måter å tilby støtte på til forskning på egen praksis for faglig ansatte.

Forfatterne av denne artikkelen er informanter i studien og representerer de tre casene. Studiens kvalitet og troverdighet har vi bestrebet å ivareta blant annet gjennom designet, der vi har utviklet forskningsspørsmål og intervjuguide i fellesskap. Datamaterialet og all kommunikasjon har vært

åpen og delt på felles områder. Videre har vi fordelt hovedansvaret for deler av studien på to og to, og de andre har validert arbeidet gjennom flere iterasjoner.

Datagrunnlag og analyse

For å besvare forskningsspørsmålene gjennomførte vi semistrukturerte skriftlige intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015) basert på en intervjuguide utviklet på forhånd for å innhente relevant informasjon. Intervjuspørsmålene omhandlet følgende temaer: informantens faglige bakgrunn, institusjonen og enheten hvor informanten jobber, arbeidet med forskning på egen praksis, erfaringer med og refleksjoner over forskning på egen praksis-tilbudet og tanker om eventuell videreutvikling av dette arbeidet. Informantene svarte skriftlig på intervjuspørsmålene mellom januar og februar 2023. Videre har forskergruppen gjennom to fysiske og seks digitale møter jobbet systematisk med datamaterialet fra intervjuene, og i fellesskap jobbet seg gjennom temaene fra intervjuguiden. Her har formålet vært å få frem likheter og forskjeller mellom tilbudene og trekke frem temaer som opptar gruppen og den enkelte, basert på erfaringer fra deres arbeid med forskning på egen praksis og relevant litteratur. Sammendrag fra møtene har blitt skrevet for å kartlegge og dokumentere arbeidet med dataene.

Vi har gjennomført innholdsanalyse (Bryman, 2012), som er en egnet tilnærming for analyse av data i skriftlig form, og som gjøres gjennom flere steg og iterasjoner. Vi har brukt en induktiv tilnærming og kodet datamaterialet ved hjelp av koder som ligger tett opp mot temaene i intervjuguiden. Dataene ble kodet og sortert ved hjelp av et Excel-skjema der vi sorterte ut de delene av intervjuene som var relevante, og som kunne tilordnes de ulike hovedkategoriene, det vil si: motivasjon for å igangsette forskning på egen praksis-tilbud, organisering, omfang og innhold i tilbudene, refleksjoner (fordeler og ulemper) så langt, og tanker og ideer for videre utvikling av tilbudene. Prosessen med å kode dataene bidro til å redusere materialet slik at det ble lettere å håndtere. Alle de fire forfatterne har vært involvert i kodingen som har foregått gjennom flere gjennomganger. Uenighet og/eller usikkerhet i koding eller tolkning har blitt løst gjennom fellesmøter med mål om å oppnå konsensus i det konkrete tilfellet, men også for klargjøring i videre koding innenfor sammen kategori.

Resultater

Casebeskrivelser: Arbeidet med forskning på egen praksis ved tre ulike institusjoner

Institusjonene Geografisk spredning Antall ansatte 800–1 900 Antall studenter: 17 000–18 000 Bredd fagtilbud: blant annet helse-, økonomi-, ingeniør- og pedagogikkfag Oppstart FoU på egen forskning: 2019–2021 Organisatorisk plassering: Sentral UH-ped-enhet		Informantene Har/er i ferd med å fullføre doktorgrad Involvert i arbeid med UH-pedagogikk 10–15 års erfaring fra UH-sektoren	
Case 1 Oppstart: 2021 Initiativ fra UH-ped-miljø Tilbud: 20 timers modul Antall involvert: 2 personer, 100 timer per år	Case 2 Oppstart: 2020 Initiativ fra ledelse Tilbud: webinarer og veiledning Antall involvert: 2 personer i 20–25 % stilling	Case 3 Oppstart: 2019 med pilot Initiativ fra UH-ped-underviser Tilbud: webinarrekke Antall involvert: 2 personer i 20 % stilling	

Figur 3. En skjematisk fremstilling av de tre casene, med vekt på fellestrekk og det som er unikt ved hver.

Som vist i figur 3 likner de tre casene i vårt materiale hverandre med hensyn til informantenes bakgrunn og organisatoriske forhold. De tre casene er representert gjennom fire informanter. Alle informanter har sitt forskningsfokus innen utdanningsforskning, underviser i universitets- og høskolepedagogikk og har ti til femten års erfaring fra arbeid i UH-sektoren. Informantene har dermed en nokså lik bakgrunn og profil. Videre er det disse informantene som sammen med kollegaer har ansvaret for forskning på egen praksis-tilbudet ved sine respektive institusjoner, altså ledelse av tilbudet inkludert utvikling, planlegging og gjennomføring.

Videre er de tre UH-institusjonene nokså like med tanke på antall studenter og ansatte samt studietilbudet. Alle tre institusjoner har fusjonert og består per i dag av flere (tidligere) høskoler, og har en geografisk spredning med flere campuser over et større område.

Organisatorisk er alle casene tilknyttet enheter som ligger sentralt i institusjonene, under øverste ledelse – og ikke som en del av fakultet eller institutt. De tre enhetene består av både faglig og administrativt ansatte og har alle ansvar for basistilbudet i UH-pedagogikk. I tillegg har de også ansvar for andre oppgaver som handler om undervisning og læring i høyere utdanning, som for eksempel å støtte institusjonens arbeid

med utdanningskvalitet og de faglig ansatte i arbeidet med utvikling av undervisning og læring, og meritteringsordningen. Enhetene har som ansvarsområde både å støtte opp om fakultetenes arbeid med pedagogisk utviklingsarbeid og å drive egen aktivitet for å utvikle læring og undervisning ved sine institusjoner. Enhetenes tilbud er for alle faglig ansatte ved lærestedet. Enhetene likner også hverandre i måten de er organisert på, hvor det innenfor enhetene er ulike avdelinger/grupper med en stillingsressurs på ca. 4–6 personer. Tilbudene knyttet til forskning på egen praksis i de tre casene har blitt utviklet i tillegg til det eksisterende UH-pedagogiske tilbudet ved enheten der informantene er ansatt.

Det er også forskjeller mellom de tre enhetene; for eksempel har en av enhetene et spesielt fokus på digitalisering i sitt arbeid og har det som en viktig del av sin profil. Samtidig har en annen enhet tilbud som omhandler doktorgradsveiledning, førstelektorprogram og studieprogramledelse, og tilbyr strategisk rådgiving innen utvikling av læring og undervisning i høyere utdanning til alle nivå av utdanningsledelse, fra kurs- og emneansvarlige til rektorat. Under følger en beskrivelse av hver case med beskrivelser av *hvorfor* tilbudet ble igangsatt, *hvordan* tilbudet ser ut, og informantenes *erfaringer* (jf. forskningsspørsmål 1 og 2).

Case 1

Som vist i figur 3 startet arbeidet med forskning på egen praksis i denne casen i 2021. Tilbudet ble utviklet som en del av tilbudet i UH-pedagogisk basiskompetanse. Initiativet kom fra informanten i denne casen, delvis fordi hun hadde erfaring med *design-based research* og aksjonsforskning, og fordi hennes enhet ønsket å styrke ansattes kompetanse i å forske på egen praksis som en del av UH-pedagogisk basiskompetanse, og som en måte å jobbe systematisk på: a) for å utvikle kvalitet i undervisning/utdanningen og legge til rette for FoU-basert undervisning, b) som et tilbud etter basiskurset, og c) som en del av annen kvalifisering eller arbeidet mot å bli merittert underviser.

Tilbudet er realisert gjennom en modul på 20 timer og tilsvarer ett studiepoeng. Denne modulen gir en innføring i strategier for å forske på egen praksis med mål om publisering. Modulen er organisert som et kurs over to samlinger, hvor første del er en innføring i hva aksjonsforskning er, og hvilken rolle forskning på egen praksis spiller for profesjonell utvikling.

Innholdet i kurset er korte introduksjoner til aksjonsforskning, design for å forske på egen praksis, eksempler på relevante pågående og avsluttede prosjekter, forskningsspørsmål, data og analyser, relevante etiske problemstillinger, publikasjonskanaler og øvrige diskusjoner om utvikling av egne utviklingsprosjekter. Modulen har to arbeidskrav: å utarbeide og presentere en plan for eget aksjonsforskningsprosjekt (prosjektskisse) og å gi tilbakemelding på kollegaers prosjektskisse. Begge arbeidskravene må være gjennomført for å bestå kurset. I prosjektskissen skal deltakeren identifisere pedagogiske utfordringer i egen undervisningssituasjon og utvikle aksjoner for å møte disse med støtte i teori, identifisere metoder for å evaluere aksjonen i samarbeid med studenter samt problematisere og ta stilling til etiske utfordringer knyttet til eget prosjekt. Målgruppen for tilbudet er ansatte som ikke har erfaring fra aksjonsforskning eller fra å forske på egen praksis fra før.

Etter modul 1 inviteres deltakere til en fordypningsmodul hvor en skal videreutvikle en skisse til forskning på egen undervisning. Arbeidet i fordypningsmodulen har et omfang på 20 timer, og deltakere får tilbakemelding på skissen. Arbeidet kan også inngå i pedagogisk mappe eller som støtte til et utviklingsprosjekt i UH-pedagogikk. I etterkant av kurset tilbys det individuell veiledning ved forespørsel i alle deler av prosessen med å forske på egen praksis. Eksempler på tema for veiledning er forskningsdesign, å identifisere relevant litteratur, metoder og å skrive en artikkel for publisering. Denne delen av arbeidet er ikke strukturert, men etter behov.

Erfaringer fra fire runder med kurset er at det er stor interesse blant ansatte for å være med, både for deltakere på innføringsemnet i UH-pedagogikk, ansatte som ønsker å kvalifisere seg, og ansatte som er i gang med, eller har etablert, forskningsprosjekter om egen praksis. Etter deltakelse i modulen er det flere som har satt i gang aksjonsforskende utviklingsprosjekter.

Basert på erfaringer fra veiledning vurderes det videre i arbeidet at dette er noe som bør gjøres i fellesskap, for eksempel forankret i en forskergruppe eller andre uformelle tverrfaglige kollegiale fellesskap. Deltakere ønsker seg også en introduksjon til flere forskjellige metoder og strategier for å forske på egen praksis enn det modulen dekker per i dag (se figur 4 for en kort oppsummering av case 1). En mulighet er å lage digitale ressurser for ulike faser i forskningsprosessen. En annen mulighet vil være å utvikle egne tilbud om forskningsmetoder for praksisnær forskning, samt oppfølging av undervisere som etablerer egne forskningsprosjekter. Til slutt

trekkes det frem at tilbud knyttet til å støtte undervisere i å forske på egen praksis må ses i lys av allerede etablerte arenaer for denne typen arbeid, som for eksempel førstelektorløp, meritteringsordning og aktiviteter i forskergrupper der denne typen forskning allerede er etablert.

Case 2

I denne institusjonen startet arbeidet med satsingen *forskning på egen praksis* i 2021 (se figur 3) som en oppgave fra ledelsen med utgangspunkt i krav til forskning på egen undervisningspraksis i stortingsmeldingen *Kultur for kvalitet* (Meld. St. 16 (2016–2017)). Tilbudet er forankret hos prodekan for undervisning. Mål med satsingen er: 1) å øke kvantitet av og kvalitet på forskning på egen undervisning, 2) å dokumentere faglig ansattes arbeid med deres systematiske utvikling av undervisning over tid, og 3) å øke kvaliteten på undervisningen. Informantene i denne casen har ansvar for å utvikle en strategi for å oppnå målet om økt forskning på egen praksis samt å følge strategien og kontinuerlig jobbe med tilbudet for å oppfordre og motivere ansatte til å forske på egen praksis, og å støtte deres arbeid.

Tilbudet består hovedsakelig av digitale og fysiske samlinger (3–4 digitale seminarer og 1 fysisk workshop per semester), drop-in og avtalt veiledning. I tillegg har informantene ansvar for utarbeidelse og vedlikehold av et læringsrom i canvas der nyttig informasjon, opptak av seminarer og tips til steder man kan publisere, deles. Videre holder de informasjonsmøter for ulike avdelinger for å informere om *forskning på egen praksis*-tilbudet og SoTL. De forsøker også å trekke denne satsingen inn i UH-pedagogiske basiskompetansekurs ved å undervise om SoTL og ha presentasjoner fra ansatte som har et godt SoTL-eksempel, i tillegg til å ha økt fokus på deltakernes utviklingsprosjekter som en (mulig) start på forskning på egen praksis.

Informantene opplever at deltakerne er positive til tilbudet, og verdsetter å kunne diskutere med andre. Det har vært bra oppmøte, og ansatte er positive og nysgjerrige, dog kanskje mer klar for å bli inspirert av informasjon om hvordan andre har gått frem med prosjekter enn å stille kritiske spørsmål selv, eller å fullføre prosjekter. Det oppleves som at det er økende interesse for forskning på egen praksis, og de ansatte snakker om det i større grad enn før. Flere er nysgjerrige på hvordan de kan komme i gang. Denne økte interessen byr på muligheter og utfordringer. De har erfart at det å bygge opp en kultur for forskning på egen undervisning tar tid.

Selv om mye er gjort på to år, opplever informantene at det fortsatt er en lang vei å gå. Informantene peker på en økt bevissthet rundt egen antakelse om at forskning på egen undervisning er en måte å slå to fluer i en smekk på. Selv om undervisere jobber kontinuerlig med undervisningen sin og vil forbedre den, er systematikken i dette arbeidet ikke nødvendigvis gitt. De har møtt på flere eksempler på undervisere som har prøvd ut mange endringer på en gang, uten å ha dokumentert arbeidet og uten muligheten til å si noe om resultatet av de forskjellige tiltakene. Videre kommer det frem i samtaler med undervisere at de som har forskningskompetanse, sjelden er motivert for å sette seg inn i et «nytt» felt (dvs. utdanningsforskning), mens de som brenner for undervisning og vil undersøke resultater av eget arbeid, ofte mangler nødvendig kompetanse og forståelse for forskning og metoder. Tidspresset som ansatte i UH-sektoren står overfor, er også en medvirkende faktor til at flere av de ansatte ser nytten i å forske på egen praksis, men også til at de mangler kapasitet og/eller ressurser til å få til systematisk arbeid, refleksjon og deling av kunnskapen som genereres (se figur 4 for en kort oppsummering av case 2).

Videre trekker informantene frem forholdet mellom de faglig ansatte som de underviser og veileder og seg selv som faglig og administrativt ansatte, som et interessant tema, da det å veilede voksne kollegaer med kompetanse på sitt felt (men ikke nødvendigvis på SoTL) krever en fleksibel og noe forsiktig tilnærming.

Case 3

I denne casen startet arbeidet med forskning på egen praksis i 2019. Gjennom undervisning i UH-pedagogikk, veiledning av faglig ansatte og/eller fagmiljøer og forespørsler fra undervisere ble det tydelig for informanten og hennes kollegaer at det er behov for å jobbe mer vitenskapelig med undervisning og veiledning, og at FoU-kompetansen hos flere ansatte var lav eller manglende. Det ble derfor etter initiativ fra informanten og avtale med nærmeste leder bestemt at hun kunne undersøke hva slags behov de ansatte har for støtte til FoU-prosjekter som omhandler egen praksis, og hvordan det kan tilrettelegges for dette. Dette var utgangspunktet for pilotstudien som ble igangsatt i 2019, og informanten ledet dette arbeidet. Som en del av piloten veiledet informanten kollegaer i tre ulike FoU-prosjekter der tilbakemeldinger (skriftlige og muntlige) knyttet til de ulike fasene i et FoU-prosjekt ble samlet inn. Denne pilotstudien med tre

caser ble utgangspunkt for satsingen som ble igangsatt i 2021, med fokus på forskning og utvikling av egen praksis. Denne satsingen har som formål å støtte de faglig ansatte i å utvikle og forske på egen praksis, og gjennom dette arbeidet bidra til høyere SoTL-kompetanse og økt utdanningskvalitet ved institusjonen. Ved igangsettingen ble satsingen presentert i en rekke fora rettet mot både faglig ansatte og ledelse for å forankre tilbudet.

Prosjektet FUVU (Forskning på og utvikling av egen virksomhet – for utdanningskvalitet) er et lavterskeltilbud og startet opp med en webinarrekke med fokus på ulike faser i FoU-arbeidet. Målgruppen er faglig ansatte som ønsker å jobbe FoU-basert med sin praksis. Det arrangeres tre–fire webinarer à to timer med ulike temaer per semester. Det er satt av tid til spørsmål og svar-runde på slutten av webinarer. Deltakerne får i tillegg tips om oppgaver de kan jobbe med til neste webinar. Webinarer planlegges og ledes av informantene og kollegaer, men for noen temaer utvikles og tilbys webinarer i tett samarbeid med andre fagpersoner eller enheter, som for eksempel bibliotekstjenesten og forskningsavdelingen. Noen av temaene for webinarer har vært hvordan man kommer i gang med et FoU-prosjekt, design av FoU-prosjekter innen utdanningsforskning, utvikling av problemstilling og forskningsspørsmål, forskningsetikk og datahåndtering, datainnsamling, analyse, og skriving. Det har vært mellom 20 og 40 deltakere på hvert webinar, hvorav omtrent 20 deltakere har vært nokså faste.

Informanten opplever at det er genuin interesse for *forskning på egen praksis*-tilbudet. Både gruppen som deltok i piloten og webinarerdelaktene har (uoppfordret) meldt tilbake at de har lært mye, og at dette er et etterlengtet tilbud. I disse tilbakemeldingene har de spesielt vektlagt at de trenger hjelp og støtte i de fleste fasene i et FoU-prosjekt, og de synes derfor webinarrekken med ulike temaer er nyttig; de har verdsatt å ha noen å diskutere med når de stod fast. Og spesielt verdsatte de tips og hjelp til å løse forsknings-«håndverksmetodene», for eksempel hvordan man dokumenterer arbeidet, og hvordan man leser og innhenter viktig informasjon fra en artikkel. Samtidig har også flere meldt at de opplever forskning på egen praksis som tungt og at de ikke har nok tid til å drive med det grunnet mye undervisning og andre oppgaver. Informanten opplever også at mange deltakere ikke har en forskerutdanning og/eller har liten erfaring med FoU-arbeid, men ønsker å jobbe med utvikling av egen undervisning og/eller mot et førstelektoropprykk, uten at de har tilgang til et mer fullstendig tilbud. Flere har også etterspurt veiledning, eller hjelp med noen veivalg i deres -prosjekt. Denne institusjonen har derfor besluttet å tilby

akademisk kollegaveiledning som vil ha som mål å støtte den enkeltes progresjon, samtidig som deltakerne støtter og er kritiske venner for hverandre. Informanten og kollegaer vil ha ansvar for å fasilitere grupper på fem–seks deltakere, og det planlegges for tre møter i semesteret med før- og etterarbeid til hver samling (se oppsummering av funn fra casene i figur 4 under).

Felles erfaringer		
<p>Deltakere fra ulike fagdisipliner med ulik kompetanse og forskningserfaring. Interesse for og positive holdninger til tilbudet. Tidkrevende å jobbe med forskning på egen praksis. Behov for individuell veiledning.</p>		
<p>Case 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tilbudet består av to 20-timers moduler (innføring og fordypning) med to samlingsdager og to arbeidskrav • Forskning på egen praksis er integrert i det UH-pedagogiske basistilbudet • Behov for flere moduler • Behov for større forskningsgruppe • Ønsker mer nasjonalt samarbeid • Behov for mer forskningskompetanse 	<p>Case 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tilbudet består av webinarer og veiledning. • Selvstendig tilbud uten direkte tilknytning til det UH-pedagogiske basistilbudet • Tidkrevende å bygge kultur for forskning på egen praksis • De som er mest interessert i undervisning, har liten FoU-kompetanse • Utfordrende å veilede kollegaer 	<p>Case 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tilbudet består av webinarrekke, og ble igangsatt etter en større pilot • Selvstendig tilbud uten direkte tilknytning til det UH-pedagogiske basistilbudet • Behov for støtte til utvikling av generell FoU-kompetanse • Behov for mer dyptgående tilbud som f.eks. førstelektorløp

Figur 4. En skjematisk fremstilling av erfaringer gjort i de tre casene.

Erfaringer og veien videre

Det er tydelig at alle casene har til felles at de anser dagens tilbud innen forskning på egen praksis som en introduksjon. Informantene beskriver tydelige behov og ønsker om videreutvikling av tilbudet basert på erfaringer så langt, slik at tilbudet blir mer tilpasset den enkeltes behov. Et av behovene som trekkes frem på tvers av alle institusjoner, er behovet for veiledning og/eller individuell oppfølging.

I case 1, med tilbudet i form av en 20 timers modul som en del av UH-pedagogisk basistilbud, skisseres behovet for flere moduler – gjerne i samarbeid med andre institusjoner. Videre beskrives behovet for å utvikle digitale ressurser, for mer erfaringsdeling i organisasjonen og for etablering av en forskergruppe som skal støtte de faglig ansatte gjennom workshops og lignende. Informanten utdyper:

Vi ønsker også å bygge ut tilbudet ved å lage en digital ressurs knyttet til å styrke undervisere i å forske på egen undervisning eller drive SoTL-arbeid. En slik ressurs kan også ha forslag til aktuelle steder å publisere denne typen forskning, både som rapporter, multimodale presentasjoner eller som vitenskapelig publisering.

Vedkommende beskriver videre et ønske om «[en]ettside der ressurser knyttet til forskning på egen praksis kan samles og som kan støtte og inspirere undervisere i ulike deler av forskningsprosessen. Dette arbeidet bør gjøres i samarbeid med andre UH-institusjoner».

I case 2 skisseres behovet for å jobbe med tilbudet som et større prosjekt som involverer flere over lengre tid, slik at det er mulig å følge opp deltakerne bedre og se resultater av arbeidet. I tillegg skisseres behovet for større fokus på metodekurs, refleksjon og SoTL istedenfor pedagogisk forskning *per se*, og tettere veiledning. Her beskrives også behovet for arenaer hvor det kan legges til rette for kunnskaps- og erfaringsdeling, som for eksempel en fagdag i samarbeid med andre institusjoner.

En av informantene vektlegger behovet for å «Endre fokus fra 'forskning' på egen praksis til SoTL, refleksjon, systematikk i arbeid med undervisning og deling av erfaring og kunnskap». Videre beskrives planer for økt fokus på metodekunnskap: «Jeg vil at vi skal jobbe mer med grunnleggende metoder / metodeforståelse hos de ansatte som er interessert i forskning på egen praksis, men som ikke har forskerkompetanse.»

I case 3 skisseres behovet for utvikling av asynkrone ressurser som en erstatning for webinarrekken de tilbyr per nå. Dette for å frigjøre ressurser og heller tilby veiledning. Institusjon 3 er i fasen med å utarbeide en modell for akademisk kollegaveiledning. I dette arbeidet vil det på sikt være relevant å rekruttere flere veiledere, der meritterte undervisere og tidligere deltakere på UH-pedagogiske emner nevnes som potensielle ressurspersoner. Institusjon 3 beskriver også utvikling av en modul som omhandler forskning på egen praksis som en del av det UH-pedagogiske basistilbudet. Informanten vektlegger: «Vårt langsiktige mål er å slutte med webinarrekken og produsere asynkrone ressurser basert på kunnskapen fra webinarrene. Dette vil frigjøre tid som vi for eksempel kan bruke på veiledning.»

Diskusjon og konklusjon

I denne studien har vi dokumentert tre UH-pedagogiske miljøers arbeid med å støtte vitenskapelig ansatte med forskning på egen praksis. Gjennom

semistrukturerte intervjuer har vi belyst tre forskjellige tilnærminger som har til felles at UH-pedagogene har jobbet med å prøve å øke interesse, kunnskap og kompetanse når det gjelder forskning på egen praksis. Gjennom individuell og kollegial kritisk refleksjon har vi gjort oss erfaringer som vi vurderer som nyttige for vitenskapelig ansatte, andre UH-pedagogiske miljøer, samt ansatte, ledere og beslutningstakere som arbeider med utdanningskvalitet. I diskusjonsdelen drøfter vi hovedfunn når det gjelder igangsatte tiltak og felleserfaringer som har oppstått på tvers av casene, samt implikasjoner for fremtidig arbeid.

Igangsetting av forskning på egen praksis-tilbud

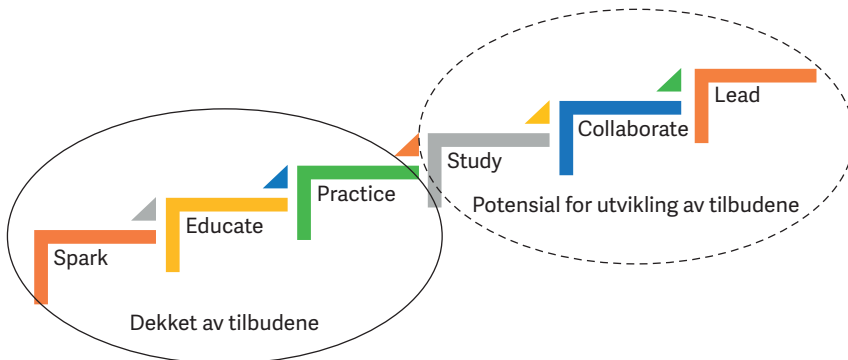
Fra de tre casebeskrivelsene ser vi eksempler på både bottom-up- og top-down-initiativ når det gjelder igangsetting og forankring av forskning på egen praksis-tilbud i organisasjonene. Dette kan tyde på at det i tillegg til å være en politisk forventning om arbeid med undervisning, også er et behov hos de faglig ansatte, noe som anerkjennes og støttes av UH-pedagogiske miljøene. I tråd med tidligere forskning (Boud & Brew, 2013; Gjøtterud, 2020; Shephard et al., 2020) er etablering av støttende strukturer og verdsetting av undervisning sentrale forutsetninger for at undervisere skal lykkes med SoTL-arbeid. På denne måten kan UH-pedagogenes innsats bidra til at ansatte finner «et hjem» for sitt arbeid og sin interesse i undervisning, der de finner støtte hos andre likesinnede og i pedagogene. Siden alle tre casene i denne studien har bakgrunn som (tidligere) høyskoler, har det tradisjonelt sett gitt status å ha fokus på god undervisning, men samtidig jobber mange som lektorer og mangler dermed ofte forskningskompetanse. Dette kan ha med modenheter i organisasjonene hos nye universiteter som jobber med å øke andelen førstestillinger å gjøre, og hvor klare de er for å støtte så mange ansatte med deres SoTL-arbeid. For å få et mer helhetlig bilde av forskning på egen praksis i den norske UH-sektoren vil det være interessant med fremtidige studier som for eksempel undersøker «eldre» universiteters arbeid med liknende tilbud, samt undersøkelser som dokumenterer initiativ som settes i gang av lokale fagmiljøer, noe som ikke har vært i fokus i dette arbeidet, men som anses som viktig.

Videre kommer det tydelig frem at vårt fokus er på undervisere, og derfor kommer ikke studentperspektivet godt nok frem (se også Wyatt & Dikilitaş, 2016). Studenters læring er en svært viktig del av SoTL som ofte ligger til grunn for igangsetting av *forskning på egen praksis*-prosjekter, og

videre arbeid bør i større grad inkludere studentene som aktive partnere og bidragsyttere.

Tilbudene forskning på egen praksis

Selve tilbudene *forskning på egen praksis* er nokså forskjellige med hensyn til organisering og omfang i de tre casene selv om fokuset og formålet likner. Det er tydelig at det ikke finnes en nasjonal standard eller et rammeverk for denne typen tilbud, men at UH-pedagogikkmiljøene anser det som sin oppgave å bidra inn i dette arbeidet, noe som kan tyde på at det er et behov for mer fokus på et overordnet nivå. På tvers av casene ser vi at tilbudene bygger på de første trinnene i modellen til Cruz og kollegaer (2019): å skape interesse for engasjement i forskning på egen praksis, og kunnskap om mulige strategier for hvordan man kan gjøre det. Felles for casene er at i etterkant av moduler/workshops blir UH-pedagoger veiledere for utvikling av FoU-prosjekter. Dette arbeidet er imidlertid ustrukturert, og noe tilfeldig avhengig av hvem som tar kontakt om videre oppfølging og deres behov.



Figur 5. Arbeidet med forskning på egen praksis i de tre casene, sett i lys av SoTL scaffold-modellen (Cruz et al., 2019).

De siste trinnene, som handler om å jobbe med ulike miljøer og støtte ulike prosesser knyttet til gjennomføring av SoTL-prosjekter, legge til rette for tverrfaglig samarbeid og etablere arenaer for utvikling og deling av utviklingsprosjekter, og kunne lede disse prosessene, har fått mindre fokus enn så lenge. Modellen til Cruz og kollegaer hjelper oss å se tilbudene som er utviklet i et større og mer langsiktig perspektiv, og kan gi en pekepinn på hvordan man kan utvikle tilbudene videre (se figur 5).

For å støtte undervisere i å fortsette forskningen på egen praksis etter at tilbudet er gjennomført, og å legge til rette for samarbeid med kollegaer, vil en vei videre være å etablere felles, tverrfaglige forskningsarenaer for undervisere som forsker på egen undervisning, der undervisere gir og får kollegaveiledning på egne prosjekter og deler ideer og erfaringer. Å etablere en slik arena kan være viktig for nettverksbygging og mulighet til å knytte kontakter mellom undervisere som jobber med samme type problemstillinger. En annen mulighet er å gi undervisere mulighet til å få en mentor som kan gi veiledning i å forske på egen praksis. På tvers av casene har vi også sett at deltakere ønsker seg mer kompetanse på ulike forskningsmetoder. En mulig vei videre er å utvikle workshops eller nettbaserte ressurser, muligens på tvers av institusjoner, som særlig har dette som formål. Nettbaserte ressurser kan for eksempel være presentasjoner av ulike forskningsdesign og datainnsamlingsmetoder som kan suppleres av gode SoTL-eksempler for hvordan de ulike designene kan skrives ut, eller korte videoer av forfattere av publikasjoner som forteller om arbeidet med studier, samt overbyggende kommentarer fra UH-pedagoger som kommenterer ulike typer design, forskningsspørsmål, data, analyser og etiske spørsmål.

Felles erfaringer og implikasjoner

Felles erfaringer på tvers av casene viser at undervisere som velger å bruke av sin forskningstid på å undersøke undervisningspraksisen sin, også opplever tidsknapphet, som blir forsterket da de skal sette seg inn i et nytt felt med begrenset støtte. Samtidig ser vi at den økte ansvarliggjøringen av ansatte i høyere utdanning gjør at det også stilles krav til publisering hos ansatte uten forskerkompetanse (Solbrekke & Fremstad, 2018). Andre lokale forhold, som opplevd mangel på autonomi og støtte, kan også påvirke den enkeltes opplevelse av å føle seg alene med forskning på egen undervisning, og om de velger å søke seg til UH-pedagogiske miljøer for støtte (Ashwin et al., 2020; Kim et al., 2021). Dermed er det interessant å se på den enkeltes behov for fellesskap der en kan lære av og støtte hverandre, i lys av at produktivitet måles på individnivå.

Ved å se på tvers av de tre casene i denne studien har det også blitt tydelig at det kan være behov for flere muligheter for institusjoner til å samarbeide om utvikling av felles arenaer for formidling av FoU-prosjekter,

da de ansatte opplever det som vanskelig å finne frem til passende steder å dele sine arbeid. Som Woodhouse (2010) påpeker, er det en sterk akademisk tradisjon å spre forskning i tekstbasert form, samtidig som systematiske litteraturgjennomganger viser at dette er en lite effektiv måte å påvirke (undervisnings)praksis på. Som en forlengelse av denne problemstillingen åpner våre resultater for diskusjon om undervisningskvalitet skal måles gjennom forskning og publisering, samt hva «evidens» på kvalitetsundervisning og systematisk utvikling er, og hva slags påvirkning de egentlig har på utdanningskvalitet (se Graham, 2019; Kern et al., 2015). Felten (2013) støtter opp under dette behovet for systematisk undersøkelse av hvordan forskning påvirker undervisningspraksis, med å understreke viktigheten av at UH-pedagoger også engasjerer seg i en såkalt *Scholarship of Academic Development*.

Dersom hensikten med forskning på egen praksis er kvalitetsundervisning i høyere utdanning, der undervisere baserer sin undervisning på pedagogisk forskning, og tar del i systematisk utvikling og forbedring samtidig som de bidrar til lokal, nasjonal og internasjonal kunnskap om undervisning og læring, kan det være hensiktsmessig å se til Kern og kollegaers (2015) fremstilling av dimensjoner av aktiviteter relatert til undervisning (se figur 1 over). Kern et al. foreslår flere måter å jobbe systematisk og forskningsbasert på, og understreker viktigheten av å dele erfaringer, uten at det nødvendigvis munner ut i forskning og publikasjoner i tidsskrifter. For eksempel kan lokale prosjekter som deles med kollegaer som jobber i lignende kontekster, og som kjenner til og stoler på den som har gjennomført prosjektet, potensielt sett ha større lokal innvirkning enn fagfelleverderte artikler som ikke leses av ens egne kollegaer (Ashwin & Trigwell, 2004). På samme måte har blogger, sosiale medier og podkaster stor rekkevidde blant dagens undervisere (Risan et al., 2022). I tillegg til forslagene om hvordan man kan støtte undervisere i å forske på egen praksis, som vi drøfter over, vil videre arbeid for UH-pedagoger være å undersøke systematisk og i dialog med undervisere hvordan man best kan dele resultater. På denne måten kan vi bidra til kunnskap om hvordan forskning på egen undervisning spiller inn på utvikling av undervisning, samt hvordan man dokumenterer resultater av arbeidet på flere måter som kan telle meritterende. Og ikke minst hvordan det kan påvirke andres praksis, og gagne studenters læring.

Forfatterpresentasjoner

Leila Ferguson, professor i pedagogikk, Avdeling for helsevitenskap og avdeling for pedagogisk utvikling, Høgskolen Kristiania. Ferguson forsker på undervisere og studenters oppfatninger om kunnskap og læring, deres strategiske bruk og forståelse av multiple tekster og evidensbasert praksis hos lærere.

Kristine Ludvigsen er førsteamanuensis i Avdeling for utvikling av læring og undervisning ved Høgskulen på Vestlandet. Ludvigsen er leder for faggruppen Universitetspedagogikk ved HVL, og jobber særlig med meritteringsordning for fremragende undervisere. Hun har en særlig forskningsinteresse for digital kompetanse, etablering av bærekraftige tilbakemeldingspraksiser, og utvikling av undervisning og læringsaktiviteter som legger til rette for dialog og diskusjoner.

Maike Luimes, seniorrådgiver, Avdeling for pedagogisk utvikling, Høgskolen Kristiania. Luimes forsker på reformer i grunn- og høyre utdanning, inkludert erfaringer med reformer i praksis.

Fazilat Siddiq er professor innenfor fagområdet digitalisering av utdanning ved Universitetet i Sørøst-Norge og professor 2 ved OsloMet – storbyuniversitet. Hun underviser i universitets- og høyskolepedagogikk ved begge universitene. Forsknings- og undervisningsinteressene hennes omfatter digitalisering, fremtidens kompetanseområde (21st century skills) med et spesielt fokus på digital kompetanse, nettdidaktikk, algoritmisk tenking og samarbeidslæring.

Referanser

- Allern, M. (2011). Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) i Norge: Pedagogiske mapper som bidrag til pedagogisk diskurs. *Uniped*, 34(3), 20–29. <https://doi.org/10.18261/ISSN1893-8981-2011-03-02>
- Ashwin, P., Boud, D., Calkins, S., Coate, K., Hallett, F., Light, G., Luckett, K., MacLaren, I., Mårtensson, K., McArthur, J., McCune, V., McLean, M. & Tooher, M. (2020). *Reflective teaching in higher education* (2. utg.). Bloomsbury Academic.
- Ashwin, P. & Trigwell, K. (2004). Investigating staff and educational development. I D. Baume & P. Khan (Red.), *Enhancing staff and educational development* (s. 137–151). Routledge.
- Asmar, C. (2002). Strategies to enhance learning and teaching in a research-intensive university. *International Journal for Academic Development*, 7(1), 18–30. <https://doi.org/10.1080/13601440210156448>

- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. Open University Press.
- Boud, D. & Brew, A. (2013). Reconceptualising academic work as professional practice: implications for academic development. *International Journal for Academic Development*, 18(3), 208–221. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2012.671771>
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton University Press.
- Brew, A. (2010). Transforming academic practice through scholarship. *International Journal for Academic Development*, 15(2), 105–116. <https://doi.org/10.1080/13601441003737618>
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* (4. utg.). Oxford University Press.
- Cruz, L., Cunningham, K., Smentkowski, B. & Steiner, H. (2019). The SoTL scaffold: Supporting evidence-based teaching practice in educational development. *To Improve the Academy*, 38(1), 50–66. <http://doi.org/10.3998/tia.17063888.0038.105>
- De Jaeger, A. E., Stoesz, B. M. & Doan, L. A. (2022). Tensions and partnerships: Understanding research ethics in the Scholarship of Teaching and Learning (SoTL). I L. M. Fedoruk (Red.), *Ethics and the scholarship of teaching and learning* (s. 43–63). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-11810-4_4
- Dekker, I. & Meeter, M. (2022). Evidence-based education: Objections and future directions. *Frontiers in Education*, 7, 1–9. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.941410>
- Dewar, J. & Perkins, K. (2021). Facilitating faculty getting started in SoTL: Reflections by two Carnegie scholars. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 21(2), 107–120. <https://doi.org/10.14434/josotl.v21i2.28944>
- Endr. i forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger. (2018). *Forskrift om endring i forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger* (FOR-2018-09-12-1322). Lovdata. Hentet 9.5.2023 <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2018-09-12-1322>
- Fedoruk, L. M. & Mikita, K. (2020). The role of educational developer in supporting research ethics in SoTL. I R. C. Plews & M. L. Amos (Red.), *Evidence-based faculty development through the Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)* (s. 221–236). IGI Global.
- Felten, P. (2013). Principles of good practice in SoTL. *Teaching and Learning Inquiry*, 1(1), 121–125. <https://doi.org/10.2979/teachlearninqu.1.1.121>
- Geertsema, J. (2016). Academic development, SoTL and educational research. *International Journal for Academic Development*, 21(2), 122–134. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2016.1175144>
- Gjotterud, S. (2020). Forskning i egen undervisningspraksis i høyere utdanning. I S. Gjotterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Volum 2. Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (s. 225–251). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch8>
- Graham, R. (2019). A roadmap for change. Hentet 9.5.2023. <https://www.4tu.nl/cee/news/news/a-roadmap-for-change/>
- Hamilton, M. & Simmons, N. (2021). How educational developers can re-engage mid-career faculty using SoTL. *Imagining SoTL*, 1, 58–76. <https://doi.org/10.29173/isotl523>
- Hubball, H., Clarke, A. & Poole, G. (2010). Ten-year reflections on mentoring SoTL research in a research-intensive university. *International Journal for Academic Development*, 15(2), 117–129. <https://doi.org/10.1080/13601441003737758>
- Kern, B., Mettetal, G., Dixon, M. & Morgan, R. K. (2015). The role of SoTL in the academy: Upon the 25th anniversary of Boyer's Scholarship Reconsidered. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(3), 1–4. <https://doi.org/10.14434/josotl.v15i3.13623>
- Kim, A. S., Popovic, C., Farrugia, L., Saleh, S. A., Maheux-Pelletier, G. & Frake-Mistak, M. (2021). On nurturing the emergent SoTL researcher: responding to challenges and opportunities. *International Journal for Academic Development*, 26(2), 163–175. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2020.1842743>

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvernbekk, T. (2016). *Evidence-based practice in education. Functions of evidence and causal presuppositions*. Routledge.
- Liao, K.-C. & Peng, C.-H. (2024). Evolving from didactic to dialogic: How to improve faculty development and support faculty developers by using action research. *Teaching and Learning Medicine*, 36(2), 211–221. <https://doi.org/10.1080/10401334.2023.2204091>
- McEwan, M. P. (2022). The Journey to SoTL: Institutionally supporting a transition to scholars of teaching and learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(2). <https://doi.org/10.20429/ijstol.2022.160205>
- Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- Miles, R. (2015). Complexity, representation and practice: Case study as method and methodology. *Issues in Educational Research*, 25(3), 309–318.
- Reano, D., Masta, S. & Harbor, J. (2019). Changing future faculty's conceptions of SoTL. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(2). <https://doi.org/10.20429/ijstol.2019.130203>
- Risan, M., Tronsmo, E. & Gilje, Ø. (2022). Fra faglitteratur til Facebook – lærerprofesjonens kunnskapskilder i endring. *Bedre Skole*, 3. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2023/fra-faglitteratur-til-facebook--lærerprofesjonens-kunnskapskilder-i-endring/>
- Sandvoll, R., Dørum, K. & Solberg, M. (2017). Vitenskapelig ansattes refleksjoner om utvikling av egen undervisning. *Uniped*, 40(4), 284–298. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2017-04-02>
- Shephard, K., Rogers, T. & Brogt, E. (2020). Impacts of engaging in research into teaching and learning on academics' conceptions of their development as teachers and on the roles of academic developers. *International Journal for Academic Development*, 25(3), 205–217. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2020.1731814>
- Solbrekke, T. D. & Fremstad, E. (2018). Universitets- og høskolepedagogers profesjonelle ansvar. *Uniped*, 41(3), 229–245. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-03-05>
- Trigwell, K., Martin, E., Benjamin, J. & Prosser, M. (2000). Scholarship of teaching: A model. *Higher Education Research & Development*, 19(2), 155–168. <https://doi.org/10.1080/072943600445628>
- Woodhouse, R. A. (2010). Hype or hope: Can the scholarship of teaching and learning fulfill its promise? *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, (4)1. <https://doi.org/10.20429/ijstol.2010.040113>
- Wyatt, M. & Dikilitaş, K. (2016). English language teachers becoming more efficacious through research engagement at their Turkish university. *Educational Action Research*, 24(4), 550–570. <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1076731>
- Yeo, M. & Woolmer, C. (2022). Wrestling the monster: Novice SoTL researchers, ethics, and the dual role. I L. M. Fedoruk (Red.), *Ethics and the Scholarship of Teaching and Learning* (s. 29–42). Springer International Publishing.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods* (4. utg.). Sage.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. Sage.

KAPITTEL 11

Er universitetspedagogiske kurs relevante? Erfaringer fra et kurs om diskusjon som læringsaktivitet

Jens Breivik UiT Norges arktiske universitet, Norge

Kristine Ludvigsen Høgskulen på Vestlandet, Norge

Ingjald Pilskog Høgskulen på Vestlandet, Norge

Elisabeth Grov Beisland Høgskulen på Vestlandet, Norge

Alexander Selvikvåg Lundervold Høgskulen på Vestlandet, Norge

Abstract: In this chapter, we discuss the development of a university pedagogy course about how to facilitate discussion as a learning activity in higher education. Some critics have claimed that courses in university pedagogy have low relevance for university teachers. We discuss how this course is experienced by academic staff as relevant for their professional development. To develop the course, we have used a participatory action research design and invited course participants to join us in developing our practice.

Participants stressed the need for a balance between theoretical insight and practical strategies for implementing discussions as learning activities in their teaching and highlighted the value of collegial collaboration. Finally, participants recognized the importance of addressing the responsibilities and opportunities associated with their role as teachers in higher education.

Keywords: dialogue and discussions as teaching activities, research and development-based teaching, academic development, action research, argumentation, professional development

Sitering: Breivik, J., Ludvigsen, K., Pilskog, I., Beisland, E. G. & Lundervold, A. S. (2024). Er universitetspedagogiske kurs relevante? Erfaringer fra et kurs om diskusjon som læringsaktivitet. I D. Husebø, L. Ferguson, O. R. Stalheim, I. C. Eriksen, R. Isaksen, A. Mavroudi og P. Wallin (Red.), *Det universitets- og høyskolepedagogiske vitenskapsområdet i Norge – fremvekst, grunnlagstenkning og «state of the art»* (s. 239–261). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.225.ch11>
License: CC-BY 4.0

Innledning

Opplever ansatte som deltar på universitetspedagogiske kurs slike kurs som relevante? I dette kapittelet presenterer vi utvikling av et kurs om diskusjoner som læringsaktivitet. Gjennom ulike deltakerevalueringer og en gruppesamtale har tidligere kursdeltakere gitt innspill på hva som bidrar til relevans i slike kurs.

Hovedpersonen Ingrid Winter i Janne Drangsholts roman *Winter i verdens rikeste land* (2016) har gitt noen kostelige beskrivelser av en universitetsansatt som blir pålagt å delta på et universitetspedagogisk kurs og opplever det som meningsløst og nedverdiggende. Kurset stjeler tid fra det hun egentlig vil drive med, nemlig forskning. Innholdet i det universitetspedagogiske kurset er latterlig for Ingrid Winther, og hun opplever å ikke bli tatt alvorlig som fagperson. Kan det være grunn til å tro at Ingrid Winters opplevelse er gjenkjennelig blant undervisere i høyere utdanning?

Basert på en spørreundersøkelse blant deltakere på et universitetspedagogisk kurs hevder Storstad og Smeplass (2022) at om lag halvparten av deltakerne mener at kurset er sløsing med tid. Noen av poengene deres er spissformulert i et intervju i Khrono:

Mer enn hundre personer sitter en hel dag og kjenner at de ikke har noe utbytte av kurset. De har hørt mange historier som tyder på at situasjonen er gjenkjennbar flere steder. [...] Vi trenger ikke å bli fortalt hvor viktig det er at vi reflekterer over undervisninga og planlegger den. Det gjør vi hele tida og er ikke noe vi trenger å gå på kurs for å lære (Smeplass, sitert i Mikkelsen, 2022)

Innendingene peker på at universitetspedagogiske kurs ikke treffer behovene som undervisere har, og at slike kurs ikke bidrar til at undervisere utvikler god utdanning. Snarere er det slik at undervisere deltar på disse kursene fordi de må – kursene er obligatoriske. I en annen studie har Litleskare og medforfattere (2023) undersøkt deltakeres motivasjon for å delta på universitetspedagogiske kurs ved en norsk høgskole. Studien indikerte at noen deltar på kurset med motiv om å bedre sin pedagogiske kompetanse, men at de fleste tar kurset i tilknytning til opprykk og ansettelse og med små forhåpninger om at kurset vil bidra til at de blir bedre undervisere.

Slike tilbakemeldinger kan gjøre universitetspedagoger motløse og frustrerte. Som universitetspedagoger kan vi velge å avvise slik kritikk, for

eksempel ved å peke på at den er basert på metodisk svake studier eller på andre måter er lite troverdig eller relevant. Kritik av universitetspedagogiske kurs kan også være en anledning til debatt i stedet for å gå i skyttergravene. Selvfølgelig er deltakernes perspektiv og erfaringer viktig å ta hensyn til ved utforming av universitetspedagogiske kurs. I dette kapittelet undersøker vi hva som kan bidra til at kurs oppleves relevante og inspirerende av deltakere.

Oppfordring til å undersøke deltakeres erfaringer med å delta i universitetspedagogiske kurs og program er løftet frem i flere omfattende litteraturgjennomganger. Flere studier konkluderer med at det trengs mer forskning på hva som karakteriserer universitetspedagogiske tilbud og hvordan disse har betydning for deltakere og deres studenter (Stes et al., 2010; Steiner et al., 2016; Vreekamp et al., 2023; Ödalen et al., 2018). Internasjonal forskning viser at undervisere som tar kurs i universitetspedagogikk ofte endrer tilnærming fra en undervisningsrett, til en mer studentsentret tilnærming til undervisning og læringsarbeid (Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2007) og at universitetspedagogiske kurs har potensiale til både å styrke undervisere og å komme studenter til gode (Vreekamp, Gulikers & Runhaar, 2023; Trigwell, Rodríguez, & Han, 2014). I forskningslitteraturen har det vært enighet om at universitetspedagogiske tilbud må ha varighet over tid for å ha betydning (Stes et al., 2010). Nyere studier av kortere universitetspedagogiske tilbud (Vilppu et al., 2019; Södervik et al., 2022; Heinonen et al., 2023) viser at kurs av mindre omfang også kan ha stort potensiale til å bevisstgjøre og endre deltakeres tilnærming til undervisning. En nyere, systematisk litteraturgjennomgang viser hvordan ulike pedagogiske tilbud har innflytelse for undervisere, deres undervisningspraksis og for studenters utbytte (Vreekamp et al., 2023). De peker på at det er begrenset oppmerksomhet på konteksten der tilbudene finner sted, og at det derfor er vanskelig å trekke konklusjoner om sammenhengen mellom ulike universitetspedagogiske tilbud, og underviseres profesjonelle utvikling. Det er derfor behov for mer forskning som tematiserer hva som kjennetegner tilbudenes innhold og metoder, og hvilken betydning de har for undervisere og studenter. Flere studier har pekt på at deltakere i universitetspedagogiske kurs bør både få erfaring og eksperimentere med studentaktive undervisnings- og læreformer, og bli stimulert til å undersøke egen praksis (Vreekamp et al., 2023; Steinert et al., 2016, van den Bos, & Brouwer, 2014). I tillegg er det viktig at undervisere som skal utvikle nye undervisningspraksiser

får veiledning og oppfølging i uformelle og formelle kollegiale fellesskap (Fernandes et al, 2023).

I dette kapittelet deler vi erfaringer fra et universitetspedagogisk kurs om diskusjoner som læringsaktivitet og flere års arbeid med å utvikle, gjennomføre, evaluere og videreutvikle kurset. Med en forskningsmessig tilnærming til egen praksis kan universitetspedagoger også modellere en forskningsbasert tilnærming til utvikling av utdanning for våre kursdeltakere. Basert på et deltakende aksjonsforskningsdesign (McNiff & Withehead, 2011) har vi samlet inn ulike typer data som har dannet grunnlaget for å utvikle kurset i dialog med deltakere. For bedre å forstå hva som bidrar til relevans og betydning for deltakernes arbeid med utvikling av undervisning og utdanning har tidligere kursdeltakere også blitt invitert inn som bidragsytere i kurset og medforfattere av dette kapittelet. Ved å invitere kursdeltakere inn i forfatterfellesskapet ønsker vi å praktisere en dialogisk arbeidsform hvor perspektivene til ulike grupper (kursdeltakere og universitetspedagoger) utfyller og utfordrer hverandre. En målgruppe for kapittelet er universitetspedagoger som selv utvikler og gjennomfører universitetspedagogiske kurs eller studietilbud om diskusjonsbaserte undervisning- og læreformer. Ved å dele våre erfaringer håper vi å stimulere til diskusjoner om hva som er gode måter å utvikle universitets- og høyskoleansattes kompetanse som undervisere.

Først i kapittelet presenterer vi noen universitetspedagogiske ideer som har vært grunnlag for utvikling av kurset, og deretter kursets formål, innhold og metoder. Så redegjør vi for aksjonsforskningsdesignet og innsamling og analyse av empirisk materiale. Til slutt presenter vi deltakernes tilbakemeldinger i ulike evalueringer og diskuterer hva vi som universitetspedagoger har lært, og hva som kan bidra til at universitetspedagogiske kurs oppleves som relevante for deltakere.

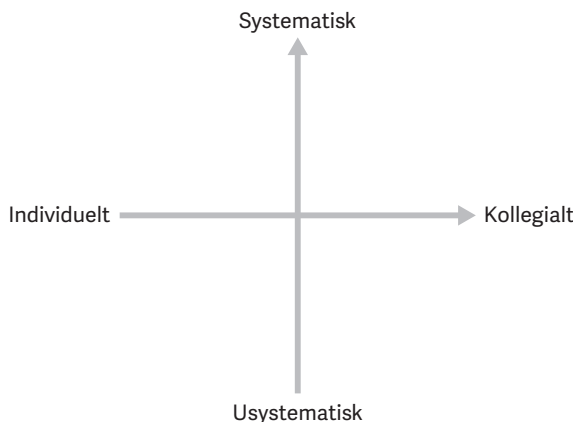
Hvordan og hvorfor et kurs om diskusjon som læringsaktivitet?

Utvikling av kurset er basert på universitetspedagogiske ideer inspirert av *SoTL (Scholarship of Teaching and Learning)* (Trigwell et al., 2000; Felten, 2013), og på forskning om diskusjoner som læringsaktivitet. Her presenterer vi først disse universitetspedagogiske ideene, deretter forskning om diskusjoner som læringsaktivitet, før vi viser hvordan kurset er designet.

Fire prinsipper, har vært styrende for oss når vi har utviklet og videreutviklet kurset. Kurset skal være

1. **praksisorientert** og knytte an til deltakernes egen undervisning og presentere et repertoar av undervisningsaktiviteter og gi deltakerne erfaring med disse
2. **forskningsorientert** og være basert på oppdatert forskning, og deltakerne skal få kjennskap til og oppfordres til å oppdatere seg om relevant forskning
3. **utviklingsorientert** og stimulere deltakerne til å prøve ut (for dem) nye læringsaktiviteter i egen undervisning og utforske hvordan dette påvirker studentenes faglige forståelse.
4. **kollegialt orientert** og legge til rette for faglig samarbeid og erfaringsdeling mellom kolleger

De fire prinsippene sikter mot å utvikle underviseres arbeid fra tilnærminger som ofte er usystematiske, basert på tradisjon eller personlige preferanser, og mot mer systematiske, forskningsorienterte og kollegialt orienterte arbeidsformer (Kern et al., 2015) og er illustrert i figur 1. Prinsippene har også inspirert nasjonale og lokale kriterier for ansettelse og opprykk og ordninger for å tildeles status som merittert underviser, som blant annet vektlegger en vitenskapelig tilnærming til undervisning, kollegialt samarbeid og oppmerksomhet på studentens læring.



Figur 1. Tilnærminger til undervisning. Fra individuell og usystematisk til kollegial og systematisk. Basert på Kern (2015).

Utvikling av kurset har også vært inspirert av ideen om samstemt undervisning og baklengs planlegging (Biggs & Tang, 2011). Først har vi formulert læringsmål med utgangspunkt i forskning om diskusjoner som læringsaktivitet. Disse læringsmålene beskriver hvilken kompetanse vi mener deltakere bør ha etter å ha gjennomført kurset. Så har vi valgt undervisningsaktiviteter og laget forelesningsvideoer som støtter opp om læringsmålene, og arbeidskrav som både gir kursdeltakerne viktige erfaringer og dokumenterer hvorvidt læringsmålene er oppnådd.

Hvorfor er det viktig for undervisere å kunne legge til rette for diskusjoner blant studenter? Diskusjoner blant studenter er en læringsaktivitet som kan fylle flere ulike funksjoner, og som kan begrunnes fra ulike læringsteoretiske perspektiver. Diskusjoner med medstudenter kan bidra til å relatere ny kunnskap til det studenter kan fra før. Diskusjoner kan også bidra til å bearbeide og konsolidere ny kunnskap, slik at den nye kunnskapen lettere lagres i langtidshukommelsen. Dette er vektlagt i kognitive perspektiver på læring. I diskusjoner kan studenter øve seg i å bruke fagbegreper og teorier og appropriere dem – gjøre dem til sine egne (Wegerif, 2019). Å appropriere fagbegreper er et viktig kjennetegn på læring ifølge sosiokulturelle perspektiver på læring. Andriessen og Baker (2014, s. 442) har i et oversiktskapittel om diskusjoner som læringsaktivitet pekt på hvordan studentdiskusjoner kan støtte studenters faglige utvikling. I diskusjoner får studenter anledning til å artikulere sin kunnskap og dermed gjøre kunnskap – og mangel på kunnskap – eksplisitt. Dette gir anledninger til å både konsolidere og justere egne oppfatninger. Dessuten gir det anledning til å oppdage og oppøve distinksjoner og presisjon. Videre gir diskusjoner anledning til å lære av andre studenter, justere og endre egne oppfatninger og sammen utvikle ny kunnskap og forståelse (Wegerif, 2019).

Selv om diskusjon er kjernen i, og et mål for undervisning i høyere utdanning, er det en læringsaktivitet undervisere ofte opplever som utfordrende. Mange barrierer kan hemme undervisere som vil legge til rette for diskusjon blant studenter (Calcagni et al., 2023; Hennesey et al., 2016; Heron & Wason, 2023; Scott et al., 2006). En vanlig utfordring er at det kan være vanskelig å få studenter til å bidra i diskusjoner, og at undervisere mangler et repertoar av tilnærminger til diskusjonsbasert undervisning (Heron & Wason, 2023). Undervisere kan også mangle strategier for å håndtere diskusjoner som utspiller seg mellom studenter og undervisere. For eksempel kan det være nyttig å ha erfaring med forskjellige typer spørsmål for å stimulere diskusjoner og ulike måter å invitere til respons

og utdype studenters bidrag på (Hennesey et al., 2016). I tillegg er det ofte stofftrengsel, og rammene for undervisning fremstår som en begrensning for å prioritere diskusjonsaktiviteter. Undervisere kan også oppleve det som overveldende å spontant måtte håndtere studentenes innspill der og da (Ludvigsen et al., 2019). Universitetspedagogens rolle er å være klar over disse barrierene, og på denne måten støtte undervisere i å minimere og utfordre dem i sin praksis.

Selv når undervisere lykkes med å aktivere studenter i diskusjonsaktiviteter, er det ikke gitt at diskusjoner bidrar til utvikling av studenters faglige forståelse. Kunnskap om hva som kjennetegner gode diskusjoner kan gjøre undervisere i stand til å vurdere kvalitet på studenters diskusjoner og dermed også vurdere hvor godt egne undervisningsopplegg fungerer. I forskningsfeltet er det foreslått flere ulike tilnærminger til å analysere diskusjonskvalitet. I kurset har vi lagt vekt på to: Mercers rammeverk for å analysere elevsamtaler (Mercer, 2010) og Toulmins (1958/2003) argumentasjonsteori. Mercers (2010) rammeverk klassifiserer diskusjoner i tre hovedtyper: *konfronterende diskusjoner* (disputational talk), *kumulative diskusjoner* (cumulative talk) og *utforskende diskusjoner* (exploratory talk). *Konfronterende diskusjoner* preges av kamp om å ha rett, avbrytelser og individuelle avgjørelser. Deltakere følger ikke opp hverandres innspill. *Kumulative diskusjoner* kjennetegnes av at deltakerne ukritisk bygger på hverandres innspill. Deltakerne bidrar med nye innspill eller opplysninger, men evaluerer ikke andre innlegg i samalen. *Utforskende diskusjoner* kjennetegnes av at deltakere engasjerer seg kritisk i hverandres innspill og spørsmål med mål om å komme frem til en ny felles forståelse. I en diskusjon vil ofte flere av mønstrene være representert. Større innslag av utforskende diskusjoner støtter studentenes faglige utvikling.

Toulmins argumentmodell har hatt stor innflytelse på argumentasjonsteori. Ifølge Toulmin (1958/2003) består et komplett argument av en påstand (*claim*) og ulike komponenter (*data, warrant, backing*) som fungerer som begrunnelse for påstanden. Ved å undersøke hvor tydelig argumentets påstand er formulert, og hvordan påstanden er begrunnet, har både undervisere og medstudenter (eller andre diskusjonspartnere) et rammeverk for å vurdere kvaliteten til argumenter. Toulmins modell skiller videre mellom ulike måter å begrunne begrunnelser på. I en norsk kontekst har Arne Næss (1975) på en liknende måte etablert et skille mellom argumenters holdbarhet (stemmer argumentet/ begrunnelsen?) og argumenters relevans (har argumentet/begrunnelsen noe med saken å gjøre?).

Også andre tilnærminger til å vurdere kvalitet på faglige diskusjoner mellom studenter kan belyse hvordan diskusjoner bidrar til studenters faglige utvikling: Diskuterer studentene faglige tema, eller snakker de om noe annet? Hvordan bruker studenter fagbegreper i diskusjoner (Ludvigsen et al., 2020)?

Vi har formulert læringsmålene for kurset med utgangspunkt i de universitetspedagogiske ideene vi presenterte innledningsvis og med bakgrunn i forskning om diskusjoner som læringsaktivitet: Etter kurset skal deltakerne

- kjenne til et bredt repertoar av diskusjonsaktiviteter
- kjenne til og forstå ulike faglige begrunnelser for diskusjon og dialog i utdanning
- kjenne til ulike kriterier for å vurdere kvalitet i diskusjoner og kunne bruke slike kriterier for å vurder kvalitet i diskusjoner i egen undervisning

Det siste kulepunktet beskriver også arbeidskravet og vurderingsgrunnlaget for kurset – på kursets siste samling presenterte kursdeltakere en analyse av kvalitet i studentdiskusjoner og dokumenterer dermed hvordan læringsmålet er oppnådd.

Basert på ideer fra omvendt undervisning (Akçayır & Akçayır, 2018) har kurset bestått av tre nettsamlinger og forarbeid og forsøk i egen undervisning mellom samlingene. Vi har formidlet fagstoff gjennom korte forelesningsvideoer, korte filmer med intervju med undervisere og ved å velge ut relevant faglitteratur som deltakerne har lest før samlingene. Samlingen har blitt brukt til å prøve ut diskusjonsaktiviteter og til erfaringsdeling. For å forberede deltakerne til å gjøre forsøk i egen undervisning har vi presentert og demonstrert ulike diskusjonsaktiviteter, bl.a.:

- Think, pair, square, share. Også omtalt som IGP (individuelt, gruppe, plenum) og i sin aller enkleste form – «snakk med den du sitter ved siden av et par minutter!»
- Digitale tavler for idedeling (Flinga.fi, Padlet.com)
- Dialogspill
- Kafédialog
- Quiz med diskusjonsgrupper
- Gullfiskbolle (en gruppe diskuterer mens en annen gruppe observerer hvordan diskusjonsgruppa argumenterer)

Som en del av kurset har deltakerne gjennomført sine egne utviklingsprosjekter ved å gjennomføre en eller flere diskusjonsaktiviteter med egne studenter, samlet inn data fra denne diskusjonsaktiviteten og vurderte kvaliteten på studentenes diskusjoner ved hjelp av rammeverk for å analysere kvalitet. På kursets siste samling har deltakerne presentert erfaringer fra utviklingsprosjektene sine. Ved å gjennomføre og evaluere en diskusjonsaktivitet i egen undervisning må deltakerne både relatere innholdet i kurset til egen undervisning, praktisere innholdet i kurset og demonstrere at læringsmålene er oppnådd. Ulike elementer som vi har vært fristet til å ta inn i kurset, men som ikke har støttet tydelig opp læringsmålene og den avsluttende presentasjonen, har vi tatt ut.

Metode: En aksjonsforskende tilnærming

Formålet med aksjonsforskningsprosjektet har vært å utvikle kurset ved å lage en arena for å bringe frem viktige stemmer og interessante erfaringer om noen kvaliteter ved universitetspedagogiske tilbud som bidrar til at deltakere opplever dem som relevante. Kemmis og kolleger (2014) har formulert verdien av å dele erfaringer fra utviklingsarbeid slik:

we write the story of our critical participatory action research for others, we hope they will also learn from our story. We hope they will learn something from our story in the same way that we also learn from history and from stories of others' experiences (Kemmis, McTagget & Nixon, 2014 s. 65)

Arbeidet med å utvikle, teste ut og systematisk undersøke innholdet og metoder i kurset er forankret i McNiff og Whiteheads (2011) modell for deltakende aksjonsforskning som en iterativ prosess. Vi har observert vår praksis, reflektert over den og invitert inn kursdeltakere for å være med å endre praksisen.

Kurset som er utgangspunkt for dette kapitlet er en valgfri del av et obligatorisk universitetspedagogisk program ved Høgskulen på Vestlandet (HVL). Programmet består av en fellesdel og valgbare kurs, og dette valgbare kurset på ett studiepoeng har diskusjon som læringsaktivitet som tema. Kurset tilbys også for andre ansatte i undervisningsstilling ved HVL og er åpent for undervisere ved andre høyskoler og universiteter. Kurset har vært gjennomført fem ganger, med til sammen 92 deltakere.

Deltakernes erfaringer fra modulen har vi kartlagt gjennom deltaker-evalueringer i ulike format: anonyme evalueringsskjema umiddelbart etter

kursets slutt der deltakerne har gitt samtykke til å bruke tilbakemeldinger i forskning, digitale tavler, våre notater fra deltakernes presentasjon av utviklingsprosjekter og en gruppesamtale med undervisere og tidligere deltakere, to og tre år etter at deltakerne har tatt modulen.

Tabell 1. Oversikt over datamaterialet

År	Materiale
Vår 21	Åpne tilbakemeldinger om relevans på Padlet
Høst 21	Åpne tilbakemeldinger om relevans på Padlet
Vår 22	Evalueringsskjema Notater fra presentasjoner
Høst 22	Evalueringsskjema Notater fra presentasjoner
Vår 23	Gruppesamtale (3 timer)
Vår 24	Evalueringsskjema Notater fra presentasjoner

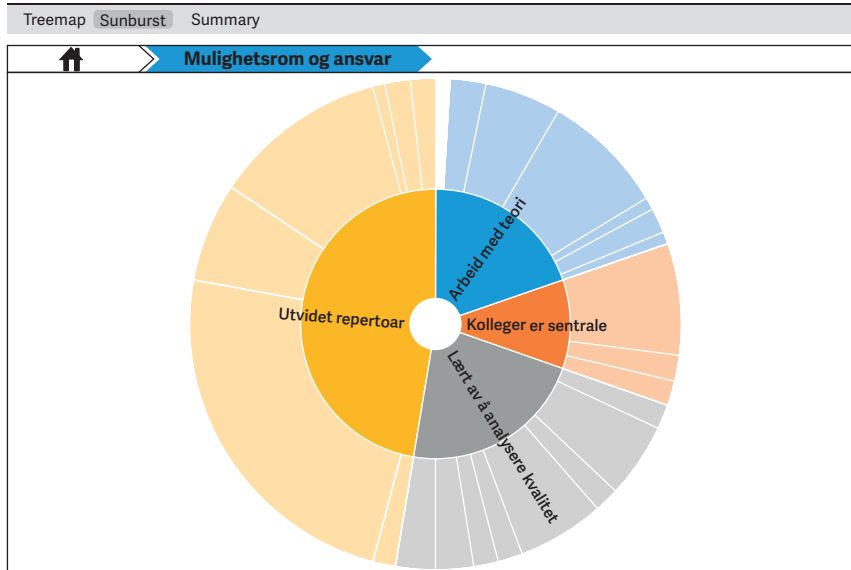
Evalieringsskjemaet hadde fire åpne spørsmål der vi ba deltakere selv å formulere hva de hadde lært, hva som har fungert og forslag til forbedringer. I tillegg inneholdt spørreskjemaet åtte lukkede spørsmål hvor deltakerne tok stilling til i ulike påstander om relevans og organisering av kurset ved å svare på en fem punkts Likert-skala. Eksempel på spørsmål var: «Jeg lærte mye i denne modulen», «Jeg vil anbefale denne modulen til andre kolleger», «Det er lett å finne informasjon om modulen: undervisning, aktuell litteratur og annet». I evalueringer på de to første kursene (i Padlet) hadde vi spørsmålene om relevans for utvikling av egen undervisning og forbedringspunkter. I tillegg noterte vi som underviste kurset korte oppsummeringer av de ulike utviklingsprosjektene og resultatene av dem.

For å få bedre forståelse av deltakeres erfaringer og refleksjoner inviterte vi to tidligere kursdeltakere til en gruppesamtale med to universitetspedagoger og en underviser fra et annet fagområde som har bidratt til gjennomføring og utvikling av kurset. Gruppesamtalen varte i tre timer og var strukturert rundt følgende tema og oppgaver: «Er innholdet i kurset relevant?», «Videreutvikling av kurset: Du får frie rammer til å utvikle et universitetspedagogisk kurs om studentdiskusjoner for dine kolleger ved HVL. Hvordan vil du utforme kurset?» Deltakerene fra gruppesamtalen er medforfattere av dette kapitlet og de ble invitert til å kommentere, kritisere og komme med innspill til manuskriptet. Gjennom evalueringer fra flere semestre har vi forsøkt å ivareta bredde av erfaringer umiddelbart etter

kurset. Gjennom gruppesamtale med tidligere deltakere har vi forsøkt å ivareta dybde.

Analyse av materialet

Vi har gjort en enkel innholdsanalyse (Elo & Kyngäs, 2008) av evalueringsskjemaer og Padlet'er, kursholdernes notater fra presentasjoner og gruppesamtalen. Materialet er kodet i NVivo, og vi har visualisert hvilke koder som er generert fra de ulike typene materiale, og hvor mye av materialet som er kodet på hver enkelt kode og kategori. Analysen resulterte i 27 koder som vi har slått sammen til fire overordnede kategorier (figur 2 og tabell 2). Figur 2 viser hvor stor del av materialet vi har kodet i ulike kategorier. Visualiseringen hjelper oss til å se hva deltakerne har lagt mest vekt på. Dette viser at deltakere trekker ofte frem at de har fått repertoaret sitt av læringsaktiviteter utvidet (gult). De legger også vekt på verdien av å analysere kvalitet i studentdiskusjoner (grått). Andre tema som trekkes frem er arbeid med teori (blått) og tverrfaglighet og kollegial erfaringsdeling (oransje).



Figur 2. Sektordiagram som viser hvor mye av materialet som er kodet i hver kategori.

Under er en oversikt over de ulike kategoriene og hvordan de var representert i de ulike typene materiale.

Tabell 2. Koder og kategorier fra evalueringer, notater og gruppesamtale

	Kategorier	Evalueringer	Notater	Gruppesamtale
Mulighetsrom og ansvar	Lærte ulike grep å støtte diskusjon på	Fikk nye strategier for diskusjonsbasert undervisning Lærte av forsøk i kurset Lærte av forsøk i egen undervisning For hektiske/ travelt i samlinger Ønsker flere eksempler på måter å støtte diskusjon	Aktiviteter fra kurset ble testet ut	Lære av forsøk i kurset Viktig å gjøre i praksis det vi lærer om Mer trygghet i diskusjonsbaserte aktiviteter Bevissthet om mulighetsrom og ansvar
	Teoretisk forankring av aktiviteter	Litteraturen var nyttig Videoer var nyttige Miniforelesninger var gode		Bruke mer tid på litteratur Begrunnede valg FoU-basert undervisning Mer søkelys på diskusjon i egen undervisning
	Å analysere diskusjoner: oppmerksomhet om kvalitet	Fikk verktøy til å analysere kvalitet Oppmerksomhet til rollen til diskusjon i læringsarbeid Utfordrende å analysere kvalitet	Utfordrende å kode bidrag Analyseskjema var nyttig Analyse informert av rammeverk Mer diskusjon med støttestruktur Mer kumulativt enn kritisk Oppmerksomhet om kvalitet gjennom koding	
	Tverrfaglighet og kollegial erfaringsdeling	Lære av å diskutere med kolleger Lærer av å høre om hva kolleger tester ut		Tverrfaglighet utfordrer egen tenking om undervisning Tverrfaglighet utfordrer mikrokulturer Lære av å høre hvordan kolleger arbeider med undervisning Ønsker incentiver for deling i uformelle fora utenfor kurset Ønsker at undervisere fra ulike fagmiljø involveres som døråpnere

Hva har bidratt til relevans for kursdeltakerne?

Vi skal her presentere og diskutere tilbakemeldinger fra deltakerne slik de kommer til uttrykk i ulike evalueringer og gruppesamtalen. I avkrysnings-spørsmål i evalueringsskjemaer, melder et stort flertall av deltakerne som har svart at de er har lært mye i kurset og vil anbefale kurset til andre kolleger. Presentasjonen her er basert på fritekstsvaer i evalueringer, notater fra presentasjoner og gruppesamtalen. Diskusjonen vår er strukturert ut fra de fire prinsippene vi la til grunn i utvikling av kurset. Vi presenter hvilken betydning disse har hatt for deltakernes vurdering av hvordan kurset har vært relevant for dem. Vi diskuterer også kursholdernes vurderinger av kurset.

Kurset skal knytte an til deltakernes egen undervisning og gi erfaring med ulike undervisningsaktiviteter

En viktig ide da vi utviklet kurset, var at innholdet i kurset skulle gi deltakerne kunnskap om og erfaring med læringsaktiviteter som deltakerne kan ta i bruk i egen undervisning. Vi ønsket å la deltakerne utvide sine repertoar av diskusjonsbaserte læringsaktiviteter gjennom å prøve ut og dermed erfare hvordan ulike diskusjonsaktiviteter kan fungere. Kursdeltakerne har både prøvd ut ulike diskusjonsaktiviteter sammen med andre kursdeltakere i de digitale samlingene og underveis i kurset prøvd ut diskusjonsaktiviteter med studenter i egen undervisning. På siste samling i kurset har deltakerne presentert erfaringer med å prøve ut diskusjonsaktiviteter i egen undervisning.

Hvilke tilbakemeldinger har vi fått på denne dimensjonen ved kurset? Analysen av evalueringsdata viser at inspirasjon til å ta i bruk diskusjonsbaserte læringsaktiviteter, og utvidelse av eget repertoar det som oftest trekkes frem når deltakere beskriver hva de har lært i kurset. Deltakerne rapporterer at de har utvidet sitt repertoar, både med aktivitetene de har prøvd ut selv og diskusjonsaktiviteter som kolleger har prøvd. I vår gjennomgang av notater fra deltakernes presentasjoner ser vi at mange har prøvd ut nokså «enkle» diskusjonsaktiviteter, som pair, share, square, dialogspill og digitale oppslagstavler for samarbeid (som Padlet og Flinga). I utgangspunktet forventet vi at dette ville være velkjente aktiviteter for

deltakerne, og at det ville oppleves som banale øvelser. Tilbakemeldinger i evalueringer viser derimot at det har vært nyttig for deltakerne å bli introdusert for slike «enkle» øvelser, og at erfaring med å prøve dem ut, har forberedt deltakere til å prøve ut aktiviteter med egne studenter. Mange av deltakerne melder i evalueringer at de har fått utvidet sitt repertoar av læringsaktiviteter og inspirasjon til å prøve ut nye måter å tilrettelegge for diskusjoner blant studenter. De fikk i kurset mulighet til å teste ut teoriene i praksis. En av deltakerne i gruppesamtalen formulerte det slik:

Det var et praktisk kurs, slik det måtte være. Vi gjorde ideene, [vi fikk] ikke bare høre om dem [...]

Det koker ned til at det skal være et praktisk emne, du skal ikke bare vite mer, men være i stand til å gjøre mer. Det er ikke nok å få informasjon, men du må kunne bruke det.

Analysen av evalueringsdata viser at kjennskap til og utprøving av ulike diskusjonsbaserte læringsaktiviteter er et viktig utbytte for mange kursdeltakere, og at deltakerne ser ut til å legge større vekt på dette praktiske aspektet ved kurset, enn det teoretiske. Praktiske tilnærminger og kjennskap til og erfaring med ulike læringsaktiviteter ser altså ut til å være et element som bidro til at dette universitetspedagogiske kurset ble opplevd som relevant for deltakerne.

Kurset skal være basert på oppdatert forskning, og deltakerne skal få kjennskap til og oppfordres til å oppdatere seg om relevant forskning

En viktig ide i utvikling av kurset var at innholdet skal balansere praktiske tilnærminger til undervisning med studenter, med teoretiske forståelser og begrunnelser. I designet av kurset la vi vekt på at deltakerne må forholde seg til forskningslitteratur, kjenne til teoretiske begrunnelser for diskusjonsbasert undervisning. I tillegg la vi vekt på ulike teoretiske tilnærminger til kvalitet i diskusjoner. Kjennskap til forskningsfeltet og teori om diskusjon kan gjøre undervisere mer kompetente til å vurdere hva som er hensiktsmessige diskusjonsaktiviteter, begrunne slike aktiviteter ovenfor kolleger og studenter, og vurdere kvalitet i studentdiskusjoner.

Kurset ble designet ut fra en idé om omvendt undervisning, slik at formidling av denne typen fagstoff var lagt som forberedelser til samlingene, både i form av klare forventninger om artikler og bokkapitler som deltakerne skulle lese på forhånd, og i form av korte videoer hvor teoretiske begreper og forskningsresultater ble presentert.

Hvilke tilbakemeldinger har vi fått på disse elementene i kurset? I evalueringer har en del deltakere gitt tilbakemelding om at de satte pris på forelesningsvideoene og litteraturen vi hadde valgt ut som forarbeid til samlingene. Noen deltakere har pekt på at en kvalitet ved forelesningsfilmene er at de er korte og poengterte. Innholdsanalysen viser imidlertid at det er denne dimensjonen ved kurset deltakerne har lagt minst vekt på i evalueringer.

Vår intensjon har vært å tydelig tematisere elementer fra artikler og forelesningsvideoer i samlingene. Dette har vi forsøkt å gjøre gjennom å lage diskusjonsoppgaver som tar direkte utgangspunkt i artikler deltakerne skulle lese som forarbeid til samlingene, eller på andre måter tematisere de mer teoriorienterte delene av forarbeidene til samlingene. Kafédialog er en diskusjonsaktivitet som vi har lagt opp til at deltakerne skal få erfaring med på samlingene. En ide med kafédialogmodellen vi har demonstrert, er at diskusjonsdelakere selv kan få velge hvilket tema de ønsker å diskutere ved at ulike diskusjonskaféer tar opp ulike tema. De første semestrene vi gjennomførte kurset, la vi opp til at i kafédialogøvelsen skulle deltakere velge mellom ulike diskusjonskaféer hvor ulike forskningsartikler blir diskutert. Dette var et forsøk på å tydelig tematisere forskningslitteraturen i kurssamlingene og dette grepet ved kurset mener vi det er nødvendig å utvikle videre. Det er viktig at universitetspedagogiske kurs tematiserer oppdatert forskning og relevant teori. Å kvalifisere undervisere i høyere utdanning bør innebære ikke bare å inspirere undervisere til å utvikle sitt repertoar av læringsaktiviteter, men også kvalifisere underviserne til å kunne vurdere, diskutere og begrunne utfra oppdatert forskning og teori hva som er gode læringsaktiviteter.

Etter flere gjennomføringer av kurset valgte vi likevel å legge mindre vekt på diskusjon av forskningsartikler, til fordel for blant annet å gjennomføre diskusjonskaféer der deltakere kunne diskutere egen undervisning. En viktig grunn er at vi ønsket å prioritere tid hvor deltakerne kunne diskutere utfordringer som var nært knytte til egen undervisningspraksis. I stedet for at deltakere kunne velge mellom diskusjonskaféer hvor ulike forskningsartikler ble diskutert, kunne de i seinere gjennomføringer av kurset velge mellom diskusjonskaféer som tok opp spørsmål som «Hvordan bruke idéer

fra modulen videre i egen undervisning?», «Hvordan overbevise kolleger om at diskusjon som læringsaktivitet er viktig?», «Lag forslag til regler for faglige diskusjoner blant studenter!», «Hvordan øke kvaliteten på studentenes argumenter?», «Beskriv grep for å legge til rette for faglige diskusjoner i nettmøter (break-out rooms)!». Disse diskusjonsoppgavene oppfordrer deltakerne til å dra veksler på oppdatert forskning og teori, men diskusjonsoppgavene tematiserer ikke eksplisitt forskningslitteratur. Ved å velge denne typen diskusjonsoppgaver framfor diskusjonsoppgaver som eksplisitt knytter an til forskningsartikler, har vi prioritert nærhet til og relevans for utfordringer i deltakernes undervisningspraksis. Vi har erfart behov for flere arenaer i kurset for å diskutere tema fra deltakernes undervisningshverdag. En annen grunn til at vi har prioritert slike diskusjonsoppgaver, er at diskusjonsoppgaver knyttet til tekster deltakerne skal lese på forhånd er utfordrende for deltakere som er dårlig forberedt.

Kurset skal stimulere til å prøve ut nye læringsaktiviteter og utforske hvordan det påvirker studentenes faglige forståelse

Det elementet i kurset hvor kobling til forskning og teoretiske modeller har vært tydeligst, er knyttet til vurdering av kvaliteten i studenters diskusjoner og argumenter. I tillegg til å prøve ut nye læringsaktiviteter i egen undervisning, ønsket vi at deltakerne skulle undersøke hvilken betydning diskusjoner har for studenters faglige utvikling. Undervisere rapporterer ofte at det kan være vanskelig å aktivisere studenter i diskusjoner, og aktivitet og engasjement i diskusjoner blir dermed betraktet som de viktigste suksesskriterier. Vi har ønsket å stimulere deltakerne til å ikke betrakte engasjement og aktivitet som tilstrekkelige suksesskriterier, men også til å kartlegge og analysere hvordan studenter diskuterer. Fra forskningslitteraturen er det velkjent at noen måter å diskutere, som utforskende diskusjoner, har større potensial for å stimulere studenters faglige utvikling enn mer kumulative eller konfronterende diskusjoner (Mercer, 2010). Fra argumentasjonsteori (Toulmin, 1985) er det etablert at komplette argumenter består av både en påstand og begrunnelse for påstanden. Ufullstendige argumenter kan være et uttrykk for manglende faglig forståelse. For å kunne ta stilling til om argumenter er holdbare, må det være mulig å undersøke begrunnelser. Å kunne utforme komplette, begrunnede argumenter er dermed gunstig i diskusjoner som skal fremme studenters faglige utvikling. Andre aspekter

ved måten studenter diskuterer på kan også ha betydning for hvordan diskusjoner støtter studenters faglige utvikling: Bruker studenter fagbegreper aktivt? Lytter de til hverandre? Foregår diskusjonen mellom flere studenter, eller mellom en eller noen få studenter og underviseren? Dette er spørsmål vi har tatt opp i kurset når vi har tematisert ulike måter diskusjoner kan støtte studenters læringsprosess.

Hvilke tilbakemeldinger har vi fått på denne delen av kurset? I evalueringer har flere av deltakerne gitt uttrykk for at å evaluere kvalitet på diskusjoner og bidrag i diskusjoner har vært en øyeåpner og gitt et nytt perspektiv, både på diskusjoner som læringsaktivitet og også på undervisning og studenters faglige utvikling. Noen deltakere rapporterer å ha fått et nytt syn på diskusjoner blant studenter. Diskusjoner er ikke «bare prat», men kan ha ulike kvaliteter og istøtte studenters faglige utvikling på ulike måter.

Fra våre notater fra presentasjonene kan vi løfte frem følgende erfaringer: Undervisere opplever ofte at diskusjoner foregår mellom underviser og noen få studenter. Diskusjoner mellom studenter har ofte et kumulativt preg – studenter unngår å utfordre hverandre. Når det er presentert klare rammer for argumentasjon og når studenter eksplisitt blir bedt om å begrunne påstandene sine, blir det ofte bedre diskusjoner. Det kan derfor være hensiktsmessig som en forberedelse til diskusjonsaktiviteter å presentere ulike teorier om argumentasjon og diskusjon for studenter.

Flere deltakere har gitt tilbakemelding om at det er vanskelig å analysere diskusjoner og studenters bidrag i diskusjoner. Oppgaven er blant annet krevende fordi det er vanskelig å samle inn gode data. Hvis undervisere observerer gruppediskusjoner, kan dette påvirke hvordan studenter diskuterer. Andre måter å samle inn data fra studentdiskusjoner, som lyd- eller videoopptak oppfattes som krevende og inngripende. I kurset har vi lagt opp til at deltakere kan tilpasse datainnsamling ut fra eget ambisjonsnivå. For noen deltakere har kurset vært en ansats til avanserte analyser av studentdiskusjoner, mens for andre har det vært en tilstrekkelig utfordring å prøve ut nye diskusjonsaktiviteter. Oppgaven er også krevende fordi det i muntlig språk er vanskelig å identifisere hva som er påstander og hva som er begrunnelser muntlig aktivitet. Ofte er elementer i argumenter implisitte og ikke tydelig artikulerte.

Generelt melder undervisere at de har blitt mer oppmerksom på diskusjonskvalitet gjennom å forsøke å analysere kvalitet. Flere deltakere trekker frem at det har vært utfordrende å kategorisere de ulike bidrag

i diskusjonene. Tilsvarende resultater er funnet i omfattende studier der undervisere undersøker egen undervisning med hjelp av systematiske observasjonsskjema (Calcagni et al., 2023).

Oppmerksomhet om studenters faglige utvikling er sentralt i SoTL. Ut fra en idé om at formålet med høyere utdanning er å legge til rette for studenters faglige utvikling, er det selvfølgelig både viktig og interessant å rette oppmerksomhet mot hva studenter gjør og hvordan de uttrykker seg. Blant de fire prinsippene kurset er designet ut fra, og som strukturer denne gjennomgangen av deltakernes tilbakemeldinger, er det analyse av kvalitet i studentdiskusjoner som klart vektlegger studentenes faglige aktivitet og utvikling. De tre andre prinsippene: underviseres repertoar; underviseres kjennskap til forskning og teori; og underviseres samarbeid med kolleger, er orientert mot undervisere. Studenters aktivitet og faglige utvikling kan dermed komme i bakgrunnen. Deltakeres refleksjoner om øvelsen med å vurdere kvalitet viser at den bidrar til å rette oppmerksomhet mot utfordringer studentene møter. Ut fra våre erfaringer vil vi anbefale at også andre universitetspedagogiske kurs legger opp til analyser av studenters faglige arbeid eller på andre måter bringer studenters erfaringer og stemmer fram. Arbeidet med å analysere studenters diskusjoner har gitt kursdeltakerne bedre forståelse av diskusjonsaktiviteter. Dette arbeidet har også inspirert deltakere til refleksjoner om hva som stimulerer studenters faglige utvikling, og refleksjoner om forholdet mellom underviserens formidling og studentenes bearbeiding av fagstoffet.

Kurset skal stimulere til faglig samarbeid og erfaringsdeling mellom kolleger

En stor del av samlingene i kurset har vi satt av til diskusjoner mellom deltakerne. Dette har blant annet handlet om erfaringer deltakerne har med diskusjonsaktiviteter i egen undervisning. Erfaringsdeling har både åpnet muligheter til å la seg inspirere av andres erfaringer, og til å få tilbakemeldinger på egen undervisningspraksis. I gruppesamtalen ble det lagt vekt på at kolleger fra ulike fagmiljø kan lære av hverandre. Tverrfaglig erfaringsdeling gjør det lettere å legge vekt på metodikk. Når undervisere fra samme fagmiljø eller utdanningsprogram diskuterer undervisning, er det en tendens til at samtalen etter hvert dreier seg om faginterne spørsmål eller utfordringer knyttet til spesifikke

studentgrupper. Erfaringsutveksling på tvers av fag og utdanninger åpner for erkjennelser som: «I andre fag klare underviserne å legge til rette for diskusjonsbaserte aktiviteter i store studentgrupper. Kanskje vi kan klare det i vårt fag også?», eller «Vi kan lære av hvordan andre fag bruker case og eksempler».

Samtaledeltakerne pekte på at det er viktig å legge til rette for og utvikle kollegialt samarbeid. Samarbeid og erfaringsutveksling med andre kursdeltakere på tvers av ulike fagtradisjoner og utdanningsprogram er lærerikt. En særlig styrke som ble trukket frem i gruppesamtalen, er at diskusjonene om læringsaktiviteter som går utover ens eget fagområde er stimulerende fordi det utfordrer egne idéer om hva som er god undervisning. Deltakere trekker frem at det er viktig å stimulere til at erfaringene fra kurset ikke bare blir noe som den enkelte deltaker tar meg seg hjem til egen undervisning, men at erfaringene også deles med kolleger i samme fagmiljø. Dette kan bidra til å endre kultur for undervisning og læring. Et annet tema som kom frem i gruppesamtalen er behov for å etablere arenaer for erfaringsdeling mellom undervisere på tvers av fagmiljø og utdanninger, også utenfor universitetspedagogiske kurs. Idéer som pedhub for tidligere deltakere på universitetspedagogikkurs, pedagogisk kafé eller pedagogisk pub er uttrykk for et ønske om å fortsette tverrfaglige, kollegial erfaringsutveksling.

Andre forskere som har gjennomført et tilsvarende kurs anbefaler å bruke video og kollegaveiledning, og å eksemplifisere og demonstrere ulike diskusjonspraksiser, og dessuten legge til rette for at undervisere får øve på, og undersøke diskusjonsbaserte aktiviteter som stimulerer argumentasjon (Heron & Wason, 2023). For å styrke mulighetene for utveksling av idéer mellom kolleger og støtte profesjonsutvikling kan en mulig vei fremover være å inkludere kollegaveiledning, involvere deltakerne i å observere hverandres undervisningspraksis og gi tilbakemelding.

Oppsummering: underviseres mulighetsrom og ansvar

Noen ganger beskrives arbeid med undervisning i høyere utdanning som en individuell oppgave, ofte basert på tradisjoner eller personlige preferanser. Det at monologiske forelesninger fortsatt er en svært utbredt undervisningsform kan tyde på det. En intensjon med kurset har vært å støtte

kursdeltakerne i å utvikle både en mer kollegial arbeidsform og en mer systematisk tilnærming til undervisning og utdanning (se figur 1). I evalueringsskjema og i gruppesamtalen har vi også fått tilbakemeldinger om at å delta på dette kurset (og andre deler av det universitetspedagogiske programmet ved HVL) har bidratt til at undervisere har fått nye perspektiver på egen undervisningspraksis.

Kurset har stimulert til en mer systematisk tilnærming til arbeid med undervisning. Kurset har også stimulert kollegiale diskusjoner og dermed bidratt til å løfte arbeidet med undervisningen fra private rom til kollegiale fellesskap, slik figur 1 illustrerer. Med disse bevegelsene, fra usystematisk til systematisk og fra privat til kollegialt, blir deltakerne bevisst sitt ansvar og sitt handlingsrom. Tradisjoner i fagmiljø, timeplaner og andre ytre rammefaktorer legger ofte premisser for hvordan utdanning og undervisning organiseres og gjennomføres. Universitetspedagogiske kurs kan bidra til refleksjon hos undervisere om ansvaret og friheten de har. Undervisere bør analysere hvordan vår undervisning bidrar til studentenes faglige utvikling. Vi bør undersøke hvilken betydning ulike læringsaktiviteter har for studentene. Dessuten bør vi som undervisere utnytte friheten vi faktisk har.

Å kvalifisere undervisere i høyere utdanning bør etter vår oppfatning innebære å ikke bare inspirere undervisere til å ta i bruk et repertoar av læringsaktiviteter, men også kvalifisere underviserne til å kunne vurdere, diskutere og begrunne utfra oppdatert forskning og teori hva som er gode læringsaktiviteter. Hvorvidt et universitetspedagogisk kurs oppleves som relevant for deltakerne, er både et resultat av innholdet i kurset og hva deltakerne selv bringer med seg.

Hva ville romanfiguren Ingrid Winther tenkt om å delta på dette universitetspedagogiske kurset om diskusjoner som læringsaktivitet? Det kan vi selvfølgelig ikke vite. Kanskje ville hun fortsatt sittet tilbaketrukket med armene i kryss, himlet diskret med øynene og tenkt at kursinnholdet var både latterlig og meningsløst. Kanskje ville hun ment at hennes ansvar som underviser er å formidle fagstoff, og at diskusjoner seg imellom – det får studenter ta ansvar for selv. Vi kan likevel håpe at universitetspedagogiske kurs med tett kobling til kursdeltakeres egen undervisning, balanse mellom forskning og teori og praktiske tilnærminger, og mulighet for erfaringsdeling og gode diskusjoner med kolleger kan oppleves som relevant og stimulere til nysgjerrighet på hvordan vi som undervisere best kan støtte studenters faglige utvikling.

Forfatterpresentasjon

Jens Breivik er førsteamanuensis i pedagogikk og assisterende instituttleder ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved UiT Norges arktiske universitet. Ph.d.-avhandlingen hans i pedagogikk belyser kritisk tenkning i studentdiskusjoner. Han har lang undervisningserfaring fra ex.phil., universitetspedagogiske kurs og disiplinutdanning i pedagogikk.

Kristine Ludvigsen er førsteamanuensis ved Avdeling for utvikling av læring og undervisning ved Høgskulen på Vestlandet. Ludvigsen er leder for faggruppen Universitetspedagogikk ved HVL, og jobber særlig med meritteringsordning for fremragende undervisere. Hun har en særlig forskningsinteresse for digital kompetanse, etablering av bærekraftige tilbakemeldingspraksiser, og utvikling av undervisning og læringsaktiviteter som legger til rette for dialog og diskusjoner.

Ingjald Pilskog er førsteamanuensis i naturfag ved Høgskolen på Vestlandet. Pilskog har en co-tutelle ph.d. i teoretisk fysikk og fysikalsk kjemi fra Université Pierre et Marie Curie, dagens Sorbonne Université, og Universitetet i Bergen. Etter postdoktorater i teoretisk geofysikk og biogeokjemi startet Pilskog som førsteamanuensis ved grunnskolelærerutdanningen. Der jobber han med hvordan tilrettelegge for gode faglige samtaler om naturfag og bærekraftig utvikling i utdanningene.

Elisabeth Grov Beisland er sykepleier og førsteamanuensis ved Institutt for helse- og omsorgsvitenskap, Fakultet for helse og sosialfag, campus Bergen, Høgskulen på Vestlandet, og har i mer enn 30 år undervist og veiledet i praksis på bachelor- nivå i klinisk sykepleie. For tiden er hun studiekoordinator for Master i Sjukepleie- Kliniske spesialiteter og veileder på master- og ph.d.-nivå. Undervisning og veiledning har endret seg betydelig i de årene hun har vært i utdanningen, og har bidratt til interesse for pedagogisk forskning. Forskningsområdet hennes ellers favner bredt, og omhandler pasientperspektivet ved akutt, kritisk og kronisk sykdom, med bruk av både kvalitative og kvantitative metoder.

Alexander Selvikvåg Lundervold er professor ved Institutt for datateknologi, elektroteknologi og realfag ved Høgskulen på Vestlandet. Hans kjerneinteresser ligger i skjæringen mellom maskinlæring, kunstig intelligens,

og dataingeniørvitenskap. Spesielt fokuserer han på utvikling av maskinlæringsdrevet programvare, og han er engasjert i utvikling, evaluering, og implementering av KI-baserte løsninger innen medisin og helse (medisinsk KI), og utdanning (EduAI). Han står bak studiespesialiseringer i kunstig intelligens ved HVL og har utviklet og holdt en rekke foredrag, workshops og kurs for et bredt publikum.

Referanser

- Akçayır, G., & Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education, 126*, 334–345.
- Andriessen, J. & Baker, M. (2014). I R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (2 ed., pp. 439–460). Cambridge University Press.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). McGraw-Hill Education.
- Breivik, J. (2020). *Searching for a framework to analyze critical thinking and rational argumentation in online educational discussions*. [Doktorgradsavhandling, UiT Norges Arktiske Universitet]
- van den Bos, P., & Brouwer, J. (2014). Learning to teach in higher education: how to link theory and practice. *Teaching in Higher Education, 19*(7), 772–786.
- Calcagni, E., Ahmed, F., Trigo-Clapés, A. L., Kershner, R., & Hennessy, S. (2023). Developing dialogic classroom practices through supporting professional agency: Teachers' experiences of using the T-SEDA practitioner-led inquiry approach. *Teaching and Teacher Education, 126*, 104067.
- Drangsholt, J. (2016). *Winter i verdens rikeste land*. Tiden.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing, 62*(1), 107–115.
- Felten, P. (2013). Principles of good practice in SoTL. *Teaching and learning inquiry, 1*(1), 121–125.
- Fernandes, S. R., Araújo, A. M., Miguel, I. C., & Abelha, M. (2023). Teacher professional development in higher education: The impact of pedagogical training perceived by teachers. *Education Sciences, 13*(3) 309.
- Hennessy, S., Rojas-Drummond, S., Higham, R., Márquez, A. M., Maine, F., Ríos, R. M., ... Barrera, M. J. (2016). Developing a coding scheme for analysing classroom dialogue across educational contexts. *Learning, Culture and Social Interaction, 9*, 16–44.
- Heinonen, N., Katajaviuri, N., Murtonen, M., & Södervik, I. (2023). Short pedagogical training in supporting university teachers' professional vision: A comparison of prospective and current faculty teachers. *Instructional Science, 51*(2), 201–229.
- Heron, M., & Wason, H. (2023). Developing dialogic stance through professional development workshops. *Innovations in Education and Teaching International, 1–13*. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2271892>
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer
- Kern, B., Mettetal, G., Dixson, M., & Morgan, R. K. (2015). The role of SoTL in the academy: Upon the 25th anniversary of Boyer's Scholarship Reconsidered. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 1–14*.
- Litleskare, S., Sigurjonsson, T., André Nilsen, D., & Barth Vedøy, I. (2023). Én form passer ikke alle – høyskoleansattes motiver for og erfaring med kurs i høyskolepedagogikk. *Uniped, 46*(2), 72–85.
- Littleton, K., & Mercer, N. (2013). *Interthinking: Putting talk to work*. Routledge.

- Ludvigsen, K. (2020). *Creating spaces for formative feedback in lectures: Understanding how use of educational technology can support formative assessment in lectures in higher education*. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen] <https://hdl.handle.net/1956/21543>
- Ludvigsen, K., Ness, I. J., & Timmis, S. (2019). Writing on the wall: How the use of technology can open dialogical spaces in lectures. *Thinking Skills and Creativity*, 34, 100559.
- Ludvigsen, K., Krumsvik, R., & Breivik, J. (2020). Behind the scenes: Unpacking student discussion and critical reflection in lectures. *British Journal of Educational Technology*, 51(6), 2478–2494.
- Mercer, N. (2010). The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 1–14.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2011). *All you need to know about action research* Thousand Oaks, Sage.
- Mikkelsen, S. (2022, 20. September) «Sterk misnøye med de pedagogiske kursene» *Khrono* <https://www.khrono.no/sterk-misnoye-med-de-pedagogiske-kursene/717524>
- Næss, A. (1975). *En del elementære logiske emner* (11. utg., bokmålsutg., p. 128). Universitetsforlaget.
- Trigwell, K. R., Caballero Rodríguez, K., & Han, F. (2012). Assessing the impact of a university teaching development programme. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37, 499–511.
- Scott, P. H., Mortimer, E. F., & Aguiar, O. G. (2006). The tension between authoritative and dialogic discourse: A fundamental characteristic of meaning making interactions in high school science lessons. *Science Education*, 90(4), 605–631.
- Steinert, Y., Mann, K., Anderson, B., Barnett, B. M., Centeno, A., Naismith, L., Prideaux, D., Spencer, J., Tullo, E., Viggiano, T., Ward, H., & Dolmans, D. (2016). A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update: BEME Guide No. 40. *Medical Teacher*, 38(8), 1–18.
- Stes, A., Min-Leliveld, M., Gijbels, D., & Van Petegem, P. (2010). The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research. *Educational Research Review*, 5(1), 25–49.
- Storstad, O., & Smeplass, E. (2022). Opplevelser av kurs i obligatorisk universitetspedagogikk. *Uniped*, 45(3), 195–206.
- Södervik, I., Vilppu, H., Boshuizen, H. E. P., & Murtonen, M. (2022). Development of university teachers' professional vision of students' prior knowledge during a short pedagogical training. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 34(1), 7–24.
- Toulmin, S. (1958/2003). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trigwell, K., Martin, E., Benjamin, J., & Prosser, M. (2000). Scholarship of Teaching: A model. *Higher Education Research & Development*, 19(2), 155–168. <https://doi.org/10.1080/072943600445628>
- Vilppu, H., Södervik, I., Postareff, L., & Murtonen, M. (2019). The effect of short online pedagogical training on university teachers' interpretations of teaching–learning situations. *Instructional science*, 47(6), 679–709.
- Vreekamp, M., Gulikers, J. T., Runhaar, P. R., & Den Brok, P. J. (2023). A systematic review to explore how characteristics of pedagogical development programmes in higher education are related to teacher development outcomes. *International Journal for Academic Development*, 1–17.
- Wegerif, R. (2019). Towards a dialogic theory of education for the internet age. In *The Routledge international handbook of research on dialogic education* (s. 14–26). Routledge.
- Ödalen, J., Brommesson, D., Erlingsson, G. Ó., Schaffer, J. K., & Fogelgren, M. (2018). Teaching university teachers to become better teachers: The effects of pedagogical training courses at six Swedish universities. *Higher Education Research & Development*, 38, 339–353.

KAPITTEL 12

Kva vi snakkar om når vi snakkar om studentaktiv læring. Ein konseptuell systematisk litteraturgjennomgang

Øyvind Førland Standal Noregs idrettshøgskole, Noreg

Caroline Cruaud Universitetet i Sørøst-Noreg, Noreg

Fazilat Siddiq Universitetet i Sørøst-Noreg, Noreg

Anna Steen-Utheim Universitetet i Sørøst-Noreg, Noreg

Abstract: During the last decade, the concept *student active learning* has gained increased attention in Norwegian higher education. In the international research literature, active learning is contrasted with lectures as an example of passive learning. Moreover, many pedagogical approaches (e.g., flipped classroom, team-based learning) and methods (e.g., case, problem-solving tasks) are elevated, since they should enable student activity. Given this diversity, we present a conceptual systematic review focusing on student active learning in empirical research in Norwegian higher education. We aim at identifying how student active learning is defined, what the underlying theoretical frameworks are, and what characterizes the interventions within this research. Following a systematic approach, 33 studies were included. Overall, our results show that student active learning is most often used as an umbrella term, operationalized through a diversity of teaching and learning activities, and pedagogical approaches. In addition, the literature builds on a range of theoretical underpinnings mostly within the social constructivist learning-theory domain. Surprisingly, there is a lack of consistency between the use of the concept operationalisation through intervention and the underlying theoretical lens used to comprehend the study outcomes. Implications for future research and practice are discussed.

Keyword: conceptual systematic review, student active learning, higher education

Sitering: Standal, Ø. F., Cruaud, C., Siddiq, F. & Steen-Utheim, A. (2024). Kva vi snakkar om når vi snakkar om studentaktiv læring. Ein konseptuell systematisk litteraturgjennomgang. I D. Husebø, L. Ferguson, O. R. Stalheim, I. C. Eriksen, R. Isaksen, A. Mavroudi og P. Wallin (Red.), *Det universitets- og høgskolepedagogiske vitenskapsområdet i Norge – fremvekst, grunnlagstenkning og «state of the art»* (s. 263–284). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.225.ch12>

License: CC-BY 4.0

Dei siste tiåra har omgrep som «studentaktiv læring» (*active learning* på engelsk) fått større plass i norsk høgare utdanning. Denne endringa har blitt driven fram av internasjonal forskning som, basert på eit konstruktivistisk syn på læring, har framheva at det er viktig at studentane er engasjerte i meiningsskapande prosessar (Biggs, 1996; Prince, 2004). I ei mykje sitert metaanalyse av forskning samanlikna Freeman et al. (2014) studentaktiv læring med meir tradisjonelle undervisningsformer innanfor realfagsutdanningar. Dei fann at undervisning basert på studentaktiv læring gav betre eksamensresultat enn tradisjonell undervisning, samstundes som færre studentar strauk i faga. Desse resultatata gjaldt for alle gruppestorleikar, men studentaktiv læring var meir verknadsfullt på mindre grupper (færre enn 50 studentar). I denne meta-analysen var studentaktiv læring definert som å «engasjere studentane i læringsprosessen gjennom aktivitet og/eller diskusjonar i klassen i motsetnad til passivt å lytte til ein ekspert» (s. 8413–8414, vår omsetting). I ein nyare metaanalyse har Kozanitis og Nenciovici (2023) gjort ein tilsvarende studie på undervisning i humanistiske og samfunnsvitskaplege fag. Dei la til grunn den same forståinga av studentaktiv læring vs. tradisjonell undervisning som Freeman et al. (2014). Også i denne metaanalysen viste det seg at studentaktiv læring gir betre resultat på eksamen for alle gruppestorleikar og for studentgrupper på ulike nivå i studieløpet.

Sjølv om funna frå desse metaanalysane viser positive resultat for studentaktiv læring, peikar fleire forskarar på at sjølve omgrepet enten er uklart definert eller ikkje definert i det heile tatt når det blir brukt i forskning (Børte et al., 2020; Doolittle et al., 2023; Li et al., 2021). I ein nyare litteraturgjennomgang om definisjonar av studentaktiv læring fann Doolittle et al. (2023) at dei fleste studiane (71 %) ikkje hadde ein klar definisjon av omgrepet. Nesten halvparten av studiane (46 %) hadde ingen definisjon, men viste heller til spesifikke undervisningsstrategiar (t.d. problembasert læring, diskusjonar, rollespel osv.). I norsk samanheng peika Børte et al. (2020) på at omgrepet studentaktiv læring blir brukt både normativt og empirisk. I tråd med ei slik forståing hevdar Damşa og Lange (2019) at det nærskylde omgrepet *studentsentrert* er noko overforbrukt og tar til seg ein «medley av omgrep (aktiv, sentrert, læring eller undervisning)» (s. 13, vår omsetting). Dette kjem også til uttrykk i det viktigaste politikkdokumentet på området her til lands, stortingsmeldinga frå 2017 om kultur for kvalitet i høgare utdanning (Meld. St. 16 (2016–2017), 2017). I denne meldinga blir det brukt ulike kombinasjonar av ord: adjektiva studentaktiv

og studentaktiviserande og ulike tilhøyrande substantiv: t.d. læring, undervisning, vurderingsformer, forskning og læringsmetodar.

Vi har då ein situasjon der eit mykje brukt omgrep viser seg å vere konseptuelt uklart, sjå også Opdal (2022). Ikkje berre er det uklart kva som ligg i adjektivet studentaktiv, men dette adjektivet tar også til seg mange forskjellige substantiv. Vi innfører difor omgrepet «studentaktiv X», der X er ein ukjent variabel som er dekkande for dei substantiva som blir kopla til studentaktiv. Hensikta vår med dette kapittelet er såleis å undersøke kva som ligg bak idear om studentaktiv X i norsk høgare utdanning. Vi gjer denne avgrensinga til norsk høgare utdanning fordi den forskinga vi har vist til ovanfor, er frå ein internasjonal samanheng, og på grunn av konteksten for boka dette kapittelet er ein del av. Med andre ord vil vi utforske problemstillinga *kva for forståing av studentaktiv X finst i norsk empirisk forskning om høgare utdanning*, ved å sjå på følgjande forskingsspørsmål:

- i. (om og eventuelt) korleis omgrepet blir definert når det blir brukt,
- ii. (om og eventuelt) kva for teoretiske perspektiv som ligg til grunn for den empiriske forskinga om studentaktiv X, og
- iii. kva for tiltak/endingar/intervensjonar som blir undersøkte i denne forskinga.

Det aktive i studentaktiv

Som nemnt ovanfor har *studentaktiv*, *studentaktivitet* og *studentaktiviserande* blitt mykje brukte omgrep i høgare utdanning. Fordi dei også som regel er upresist eller manglande definerte, er det for vårt føremål nødvendig å gjere ei første avklaring av kva ein meiner med aktiv i studentaktiv. Ofte blir aktiv læring sett opp som ein kontrast mot meir passiviserande former for undervisning. Ein mykje brukt definisjon er at aktiv læring er den vi viste til ovanfor frå Freeman et al. (2014, s. 8413) om å «engasjere studentane i læringsprosessen gjennom aktivitetar og/eller diskusjonar i klassen». Meir spesifikt kontrasterer dei aktiv læring mot tradisjonell førelesing, som er karakterisert av monologen til undervisaren, der den aktive deltakinga til studentane er avgrensa til å lytte, ta notat og/eller stille spørsmål. Vi finn eit liknande perspektiv i stortingsmeldinga om kultur for kvalitet: «Læring er en subjektiv prosess som skjer gjennom aktivitet og refleksjon i møtet mellom studenter og undervisere, og ikke ved at studentene passivt mottar kunnskap» (s. 17).

Opdal (2022) er kritisk til denne oppdelinga og viser til at aktiv har to ulike meiningar: åtferdsmessig aktiv og kognitiv aktiv. Den første meininga eksemplifiserer han med ei utsegn frå Biggs og Tang (2011, s. 62) om at det å vere aktiv i åtferdsmessig og fysisk forstand er bra for læring av nevrofysiologiske grunnar: «Activity ... heightens physiological arousal in the brain, which makes performance more efficient.» Sjølv om fysisk aktiv læring har vore eit stort forskingsfelt, i alle fall i grunnskulen (sjå t.d. Resaland et al., 2016; Solberg et al., 2021), er det likevel usikker evidens for om, korleis, kvifor og for kva fag fysisk aktivitet verkar positivt på læring (Singh et al., 2018). Poenget til Opdals er uansett at det å forstå aktiv læring som berre å vere åtferdsmessig aktiv er utilstrekkeleg: Det er heilt klart mogeleg å vere fysisk inaktiv og kognitivt aktiv samstundes.

I andre delar av litteraturen om studentaktiv er ikkje den dikotome oppdelinga som Opdal kritiserer, til stades. Prince (2004) viser til det same skiljet som Freeman et al. (2014), men peikar samstundes på at aktiv læring krev både at studentane gjer meningsfulle aktivitetar og reflekterer over det dei gjer. Sagt med andre ord: Studentane blir engasjerte «heads-on (always) and hands-on (usually)» (Børte et al., 2020, s. 5). Li et al. (2021) understrekar også at aktiv læring inneber at studentane er engasjerte i meningsfull læring, og at det ikkje er tilstrekkeleg å vere fysisk aktiv.

Utover å framheve aktiv læring som ein kontrast til tradisjonell førelesing og å understreke at aktiviteten må vere av ein reflektiv karakter, blir også ulike metodar brukte som døme på aktiv læring (Doolittle et al., 2023). Prince (2004) viser til samarbeidslæring og problembasert læring som døme på korleis aktiv læring kan bli omsett til praksis. Børte et al. (2020) nemner også *interactive engagement* som undervisningsmetodar der studentar blir engasjerte gjennom diskusjonar med medstudentar og undervisarar i den hensikt å fremje forståing av det faglege innhaldet. Li et al. (2021) viser også til omvend undervisning (eller *flipped learning*) som eit undervisningsdesign der delar av undervisningsinnhaldet blir flytta ut av klasserommet medan meir aktive former for læring blir prioritert i undervisningstida. Sjølv om litteraturgjennomgangen deira viser at samanhengen mellom omvend undervisning og aktiv læring sjeldan blir gjort eksplisitt i forskning, er det likevel ein grunnleggande ide at dette undervisningsdesignet er eigna for aktiv læring. *Studentaktiv* trer dermed fram både som kontrast til meir monologbaserte undervisningsformer (dvs. ein variant av førelesinga), som ei understreking av at studentane må

vere engasjerte refleksivt og gjerne i praktisk aktivitet, og som ei nemning på visse typar undervisningsdesign og -metodar.

Metode

For å svare på forskingsspørsmåla våre har vi gjennomført ein konseptuell, systematisk litteraturgjennomgang (Hulland, 2020). Dette er ei form for systematisk gjennomgang av litteratur som har til hensikt å «reconcile and then extend past research in a particular domain in a meaningful, conceptual way» (s. 28). Metoden kan potensielt resultere i eit teoretisk bidrag som legg vekt på å forbetre, rekonseptualisere og gi innsikt i styrkar og svakheiter ved eit fenomen (Hulland, 2020). Ein styrke ved konseptuelle systematiske studiar er at dei kan brukast til å presentere teoretiske syntesar, utvikle nye idear og/eller rette merksemda mot viktige domene/aspekt som ikkje har fått tilstrekkeleg merksemd enno (Yadav, 2010).

I denne studien har vi følgd nøkkeltrekk for systematiske litteraturgjennomgangar, som blant anna inkluderer ein predefinert forskingsprotokoll med skildringar av forskingsspørsmål, inklusjons- og eksklusjonskriterium, søkestrengar, søkestrategiar og databasar det skal søkast i (Gough et al., 2017). Føremålet med dette er å vere meir transparent, auke reliabilitet og validitet og unngå risikoen for «cherry picking» av studiar for å passe ein gitt agenda.

Identifisering av relevante studiar

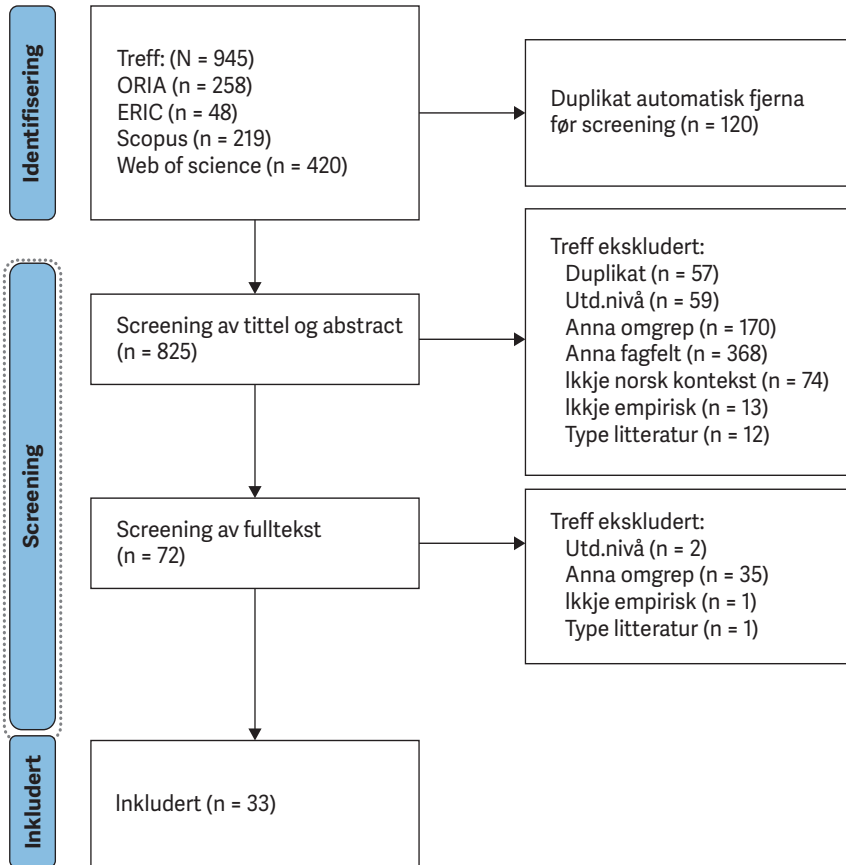
Vi søkte først etter norskspråkleg litteratur i Oria ved bruk av søkeordet Studentaktiv* i alle norske fagbibliotek. I tillegg ville vi finne forskning frå norsk kontekst som er publisert i internasjonale tidsskrift. For dette søket brukte vi ein meir omfattande søkestreng i databasane ERIC, Scopus og Web of science: (student active* OR studentaktiv*) AND (learning OR teaching OR education OR læring* OR undervisning* OR utdanning*) OR («higher ed*» OR college* OR universit* OR «høyere* utdanning*» OR høyskole* OR høgskole* OR høgskule*) AND (norway* OR norwegian* OR norge* OR norsk* OR nordmenn* OR oslo* OR bergen* OR stavanger* OR trondheim* OR troms* OR drammen). Det siste leddet i strengen har til hensikt å avgrense søket slik at det blir meir sannsynleg at forskinga er gjort i ein norsk kontekst. Tilsvarende strategi er brukt i kunnskapsoppsummeringar frå Folkehelseinstituttet (sjå t.d. Berg et al., 2021).

For å sile litteraturen som blei identifisert gjennom søkestrategien, utvikla vi inklusjonskriterier (sjå tabell 1). For det første ville vi berre ha med litteratur frå norsk høgare utdanning. Vi har difor ekskludert undersøkingar som er gjorde i andre land og på lågare utdanningsnivå, t.d. vidaregåande skule. For det andre var vi interesserte i litteratur innanfor utdanningsvitenskap, ikkje forskning om fysisk aktiv læring. For det tredje var vi interesserte i empirisk forskning. Grunnen til dette er at vi er opptatt av å undersøke kva som blir gjort av tiltak når forskarar undersøker studentaktivitet. For det fjerde inkluderte vi berre studiar som fokuserte på nøkkelomgrepa i søket, dvs. studiar som nyttar omgrepet studentaktiv.

Tabell 1. Inklusjons- og eksklusjonskriterium

Inklusjonskriterium	Eksklusjonskriterium
Høgare utdanning	Lågare utdanningsnivå
Språk: norsk, svensk, dansk, engelsk	Andre språk
Land: Noreg	Andre land
Fagfelt: utdanningsvitenskap	Fagfelt: fysisk aktiv læring
Empirisk forskning	Teoretiske studiar og annan litteratur (bokmeldingar, eksamensoppgåver o.l.)
Undersøker studentaktive tiltak	Tar ikkje opp studentaktive tiltak

Søket blei gjennomført mellom februar og april 2023. Litteraturen som blei identifisert gjennom søk i databasane, gav 945 treff. Desse blei først fordelte mellom dei fire forfattarane for screening av tittel og abstract ut frå inklusjons- og eksklusjonskriteria ovanfor. Minst 10 % av dei 945 treffa blei vurderte av to forfattarar i den første screeninga. I tillegg blei treff som ein av oss var usikker på, diskuterte med minst ein annan i gruppa. I den andre fasen henta vi inn fulltekstdokumenter for dei inkluderte treffa, $N = 72$. Treffa blei fordelte mellom dei fire forfattarane og vurdert ut frå inklusjons- og eksklusjonskriteria, og det blei gjennomført ei første koding (sjå avsnittet nedanfor: «Koding og analyse»). I fasen med gjennomgang av fulltekst blei ytterlegare 39 studiar ekskluderte. Som vist i figur 1 blei desse hovudsakleg ekskluderte fordi dei ikkje omhandla studentaktiv læring spesifikt, men ulike pedagogiske tilnærmingar som t.d. omvend undervisning, teambasert læring og problembasert læring, utan at «studentaktiv» var brukt i artikkelen. Vi stod til slutt igjen med 33 studiar som har blitt inkluderte i undersøkinga vår. Sjå figur 1, the Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) 2020 statement flow diagram (Page et al., 2021), for ei oversikt over seleksjonsprosessen.



Figur 1. Flytskjema for litteraturgjennomgangen.

Koding og analyse

Vi har fulgt fem steg for god praksis for konseptuell litteraturgjennomgang som tilrådd av Hulland (2020). Disse inkluderer 1) å etablere omfanget av det fagområdet/domenet som blir undersøkt, 2) å integrere og syntetisere eksisterende kunnskap innfor fagområdet/domenet, 3) å undersøke/avdekke uoverenskomster, 4) å synleggjere kunnskapshol i den eksisterende litteraturen og 5) sette ein agenda for framtidig forskning. Saman med dei tre forskingsspørsmåla for undersøkingsutgjorde desse fem stega utgangspunktet for kodinga og analysen. Først utvikla vi ein kodeguide, som blei testa ut på fire studiar og revidert gjennom fleire iterasjonar, slik at vi var sikre på at nødvendig informasjon for å svare på forskingsspørsmåla blei fanga opp. Kvar av dei 33 inkluderte studiane blei så koda av to forskarar.

Gjennom kodeguiden (sjå tabell 2) henta vi inn 1) generell informasjon (publiseringsår, publiseringskanal, fagområde, metode); 2) definisjon/forståing av omgrepet; 3) teoretisk perspektiv (rammeverk, forankring) og 4) informasjon om tiltak eller pedagogisk intervensjon. Koding utover generell informasjon har vore meir samansett, t.d. med ei første koding som ja/nei, etterfølgd av ei meir detaljert koding (sjå tabell 2). Vi har brukt eit Excel-skjema til koding, sortering og analyse av dataa. Reint praktisk har vi fordelt analysearbeidet slik at to og to av oss jobba med forskingsspørsmåla. I prosessen med å etablere dei viktigaste punkta å ta opp i relasjon til dei fem stega jobba vi delvis i par, men vi møttest også for å legge fram og diskutere førebels resultat. Dette har gjort at vi har vore gjennom fleire iterasjonar av analysen.

Tabell 2. Oversikt over kodingskategoriane

Forskingsspørsmål	Kodingskategoriane (fleire nivå)	Døme
1 – definisjon	Omgrep brukt i studien	Studentaktive læringsformer Studentaktiv læring
	Definisjon av studentaktiv X (Ja/Nei) Ja: Forankring av definisjon	Døme: Freeman et al., 2014
	Nei: 1 Forankring av definisjon 2 Kopla til anna omgrep (Ja/Nei); Dersom Ja: definisjon (Ja/Nei); 3 Kopling til studentaktiv X (Ja/Nei) Dersom Ja: eksplisitt eller vag kopling	Døme: Omvendt undervisning
2 – teoretisk perspektiv	Forankring	Policy: St.meld. 16 og NKR
	Teoretisk rammeverk / viser til teori	Modell for forskingsbasert utdanning (Healey, 2005), danningsteori (Klafki, 2014)
3 – tiltak/ intervensjon	Tiltak/intervensjon	Ja/Nei
	Fokus på metode eller verktøy	Metode: Omvendt undervisning og problembasert læring (PBL)
	Individuell undervisning / gruppeundervisning eller kombinasjon	Individuelle førebuingar, men gruppearbeid og presentasjonar i samlingane
	Skildring av tiltaket/intervensjonen	Tiltaka blei grupperte og skildra (sjå «Tiltak og (pedagogiske) intervensjonar»)

Resultat

Dei 33 treffa fordelte seg på ulike former for publikasjonar: mastergrader, rapportar, konferansebidrag og fagfelleverderte tidsskriftartiklar. Det var klart flest artiklar publisert i tidsskrift med fagfellevurdering.

Tabell 3. Oversikt over type publikasjon

Type publikasjon	N
Bokkapittel	2
Konferansebidrag ('proceedings')	4
Tidsskriftartikkel	20
Masteroppgåve	6
Rapport	1

13 av desse 20 tidsskriftartiklane var publiserte i Nordic Journal of STEM education (6) og Uniped (7). Det viser seg at dei aller fleste av treffa i litteratursøket (28 av 33) er publiserte etter 2017. Tabell 4 viser fordeling av treff på fagområda pedagogikk (lærarutdanningar og åtferdsanalyse), realfag / STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics), helsefag (i våre tilfelle sjukepleie, vernepleie, medisin og radiografi) og andre (politittdanning, juss og undersøkingar av studentar generelt).

Tabell 4. Oversikt over fagområde

Fagområde	N
Pedagogiske fag	14
STEM-fag	10
Helsefag	5
Andre	4

Vi var interesserte i empirisk forskning og såg difor på kva for metodisk tilnærming som var brukt. Tabell 5 viser fordelinga mellom høvesvis kvalitative, kvantitative og miksa metodar. I stor grad er det som blir undersøkt, enten eit kvantitativt og forsøksvis objektivt mål på læringsutbytte, slik som karakterar eller prestasjonar på kunnskapsprøver (t.d. Augland et al., 2020; Jakobsen & Waldenstrøm, 2017), eller ein har analysert erfaringane til studentar (t.d. Komulainen et al., 2015) eller undervisarar (t.d. Venstad, 2020).

Tabell 5. Oversikt over metodologisk tilnærming

Metodologisk tilnærming	N
Kvantitativ	11
Kvalitativ	15
Miksa	7

Vidare har vi sett på kva for omgrep studentaktiv står saman med. I tabell 6 viser vi dermed at bak X i studentaktiv X finn vi heile 18 ulike substantiv.

Tabell 6. Omgrep som *studentaktiv* står saman med

Omgrep som studentaktiv står saman med
Studentaktiv(e) ... Arbeidsformer
Arbeidsmåtar
Forsking
Læring
Læringsaktivitetar
Læringsform(er)
Læringsmetode/-metodar
Læringsmåtar
Læringsprosessar
Metode
Opplegg
Problemløysingsaktivitetar
Rolle
Tilnærming
Undervisning
Undervisningsform(er)
Undervisningsmetodar
Undervisningsopplegg

Definisjonar

Vi har undersøkt om og eventuelt korleis studentaktiv X blir definert. Tabell 7 nedanfor viser at 19 av dei inkluderte studiane ikkje har definert omgrepet, medan 14 bruker definisjonar frå forskingslitteratur og policy-dokument. Vi ser at dei to mest siterte definisjonane kjem frå forskning om studentaktiv læring, med referanse til Freeman et al. (2014) og Prince (2004), der kvar av desse er sitert i tre studiar. Stortingsmelding 16 blir også nytta for å definere omgrepet studentaktiv læring, og er sitert i to studiar. Elles er det stor variasjon i definisjonane som blir nytta, med ni ulike kjelder. Merk

at fire av studiane viser til meir enn to kjelder når omgrepet blir definert, men ingen nemner både Freeman et al. (2014) og Prince (2004) samstundes.

Tabell 7. Oversikt over definisjon, bruk av andre omgrep, kopling til studentaktiv X og teoretisk rammeverk

Definisjon	N	Anna omgrep	N	Kopling til studakt.	N	Teoretisk rammeverk	N
Ja	14	Ja	21	Eksplisitt	11	Ja	16
Nei	19	Nei	12	Implisitt	9	Nei	11
				Ingen	1	Delvis	6

Notat. Definisjon = definisjon av omgrepet studentaktiv X. Anna omgrep = omgrep brukt i tillegg til studentaktiv X. Kopling til studakt. = korleis koplinga mellom studentaktiv X og det andre omgrepet som er brukt, er gjort (merknad, N = 21, berre dei som har brukt anna omgrep, sjå kolonnen før). Teoretisk rammeverk = i kva grad teoretisk rammeverk er brukt

Sidan det var relativt mange studiar som ikkje definerte studentaktiv, har vi undersøkt om det er andre fagomgrep som blir nytta i tillegg til studentaktiv. Som vi ser av tabell 7, bruker 21 av dei 33 inkluderte studiane eit anna omgrep. Dette forstår vi som at studentaktiv læring er eit meir overordna omgrep i desse undersøkingane. Ein oversikt over dei mest nytta omgrepa i tillegg til studentaktiv er vist i tabell 8. Omvend undervisning blir nytta i flest studiar (N = 8), etterfølgt av teambasert læring / samarbeidslæring (N = 5) og problembasert læring (N = 5). Deretter følgjer prosjektbasert læring (N = 3) og case (N = 3). Fleire har også nytta eitt av dei nemnde omgrepa saman med nettbasert, webinarbasert eller teknologistøtta læring eller e-læring. Vidare er det også einskilte studiar som har brukt omgrepa lab, verkstad, simulering og forskingsmetode. Vi kjem tilbake til dette nedanfor, når vi presenterer ein analyse av dei tiltaka / pedagogiske intervensjonane som er gjorde i materialet vårt.

Tabell 8. Dei mest nytta omgrepa i tillegg til studentaktiv

Anna omgrep	Omvend undervisning	Teambasert læring / samarbeidslæring	Problembasert	Prosjektbasert	Case
N	8	5	5	3	3

Vidare har vi undersøkt korleis koplinga til «det andre» omgrepet blir gjort blant dei 21 som nyttar eit anna omgrep, og koda studiane etter om koplinga blir gjort eksplisitt, implisitt, eller om det ikkje blir gjort noka kopling i det heile. Av dei 21 studiane, som vist i tabell 7, er det 11 som gjer ei eksplisitt kopling, 9 implisitt, og i 1 studie blir det ikkje gjort noka kopling

mellom «studentaktiv» og det andre omgrepet. Dei siste to kategoriane ber preg av at studentaktiv blir nytta som ei ramme og delvis forankring av studien, og deretter hoppar ein raskt over til det andre omgrepet, som i større grad er kjernen i studien.

Forankring og teoretiske rammeverk

Vi har også sett etter om og korleis omgrepet studentaktiv blir forankra i teoretiske rammeverk. I 10 tilfelle blir omgrepet verken definert eller forankra i teori og/eller policydokument. Av 33 artiklar forankrar 12 omgrepet i policydokument. Stortingsmelding 16 går igjen fleire gongar, medan resten av materialet viser til forskning og teori. Eit mindretal forankrar omgrepet i både policy og forskning/teori.

Vi finn at av 33 artiklar gjer 22 i ulik grad greie for eit eller fleire teoretiske rammeverk, medan 11 av artiklane ikkje har dette, sjølv om dei nemner teori (typisk i innleiinga). Det generelle biletet er at det blir brukt eit breitt utval av teoretiske perspektiv; behaviorisme, kognitivisme, sosiokulturell teori, danningsteori og reflektert praksis. Hovudvekta av dei teoretiske rammeverka kan likevel karakteriserast som sosialkonstruktivistiske perspektiv, som alle i ulik grad legg vekt på at individet tileignar seg kunnskap i ein kontinuerleg prosess i samhandling med omgjevnader, kultur og språk (Biggs, 1996). Sidan kjeldene som er inkludert i materialet er svært ulike når det kjem til talet på ord (dvs. forskjellen mellom mastergradsoppgåver og kortare tidsskriftartiklar) er det også til dels store forskjellar på kor omfattande presentasjonane av dei teoretiske perspektiva blir gjorde.

Tiltak og pedagogiske intervensjonar

Av dei 33 inkluderte studiane inneheld 25 ei eller anna form for pedagogisk intervensjon eller endringstiltak. Dei 8 som ikkje har endringstiltak, undersøker til dømes samanhengen mellom studentaktiv undervisning og motivasjon (Abrahamsen et al., 2020) utan at det er kople til ei endring. Som nemnt over var det eit stort fleirtal av kjeldene som ramma inn undersøkinga som blei gjord, med omgrepet *studentaktiv* utan å definere eller klargjere dette omgrepet. I staden brukte dei andre konsept, som er meir kople til undervisningsdesign eller -metodar. Vi har difor sett nærare på korleis desse pedagogiske intervensjonane blir skildra.

Ein kategori av studiar (3 stk.) undersøker studentaktiv forskning som eit tiltak. Alle desse tar utgangspunkt i politiske styringsdokument som framhevar at det er viktig å involvere studentar i forskingsaktivitet allereie tidleg i studieløpet. Tiltaka som blir gjorde har ulike grader av student-involvering og -aktivitet. Halvorsen et al. (2018) viser korleis dei med gode resultat har integrert praksisopplæring i vernepleie og arbeid med bacheloroppgåva gjennom eit semesterlangt labprosjekt. Kolås (2020) har i mindre skala prøvd ut å involvere studentane i arbeid med ein systematisk litteraturgjennomgang i IT-studiar. Eit liknande tiltak er prøvd i barnehagelærerutdanning (Skaug & Osnes, 2019) der studentane blei involverte i å bruke strukturert observasjon som metode.

Ein annan kategori som tydeleg skil seg ut i kodinga var undersøkingar av ulike teknologiske verktøy og rollene slike verktøy kan ha for å skape studentaktivitet. I ei undersøking frå 2015 såg Kolås et al. (2015) på forskjellige verktøy som kan brukast til å skape aktivitet hos studentar som deltar i webinar. Dette var i stor grad verktøy som ikkje var integrerte i webinarplattformene, slik som Google Docs for samskriving eller Kahoot! for «quizzing». To studiar har undersøkt bruken av video i omvendte undervisningsopplegg. Thiel og Hanssen (2022) analyserte sjåardata frå undervisningsvideoar om matematikk i barnehagelærerutdanninga, medan Stenseth (2021) har undersøkt videoar der studentane sjølv reflekterte over litteratur dei hadde lese, og podstar dei hadde sett. I ein annan studie har Johansen og Fjellaksel (2022) prøvd ut ein nettbasert læringsmodul i Canvas, der studentane møtte ulike former for fagstoff, videoførelingar og interaktive bilete. Kvar modul blei avslutta med flervalstestar, som også gav studentane tilbakemeldingar.

Utover studentaktiv forskning og verktøy for å skape studentaktivitet som utgjorde sju av dei 25 studiane, har dei resterande undersøkt ei eller anna form for endring enten på eit undervisningsemne, i undervisningsdesign, gjennom ein undervisningsmetode eller via ulike aktivitetar. Det er utfordrande å gjere ei eintydig kategorisering av desse studiane. Ein grunn til dette er at dei pedagogiske intervensjonane ofte bruker innarbeidde metodar som i utgangspunktet har relativt klare framgangsmåtar, men som blir *hybridiserte*. Det vil seie at dei blir endra og tilpassa lokale kontekstar eller forfatarane sine eigne forståingar. Eit døme på dette er teambasert læring (TBL), som har ein ganske fast struktur, men vi ser at i dei tre studiane som bruker denne metoden, blir det gjort ein del endringar i operasjonaliseringa av TBL. Eit anna døme på slik hybridisering er at fleire ulike metodar blir

slått saman i eit undervisningsdesign. Durden-Myers og Jørgensen (2022) kombinerer omvend undervisning med problembasert læring (PBL) i juridiske emne på bachelorutdanningane i sosialt arbeid og barnevern, medan Jakobsen og Waldenstrøm (2017) viser til mange ulike metodar i den same studien (PBL, casemetode, prosjektarbeid, arbeidslivsmedverknad).

Ein annan type tiltak i studiane vi har undersøkt, kan meir karakteriserast som aktivitetar. Der metodar som omvend undervisning, TBL og PBL gjerne har eit avklart design i form av at visse typar av aktivitetar kjem i ei bestemt rekkefølge, eller det er bestemte arbeidsmåtar som karakteriserer metoden, så er denne kategorien av tiltak aktivitetar som blir prøvde ut, enkeltstående eller saman med andre. Døme på slike aktivitetar er workshop for å øve på tavleundervisning (Hashemi & Eggereide, 2017), digitale forteljingar (Brekke et al., 2017) eller ei utprøving av tre «studentaktive arbeidsformer [...] begrepsoppgaver, Pick me! og speed-date» (Netland et al., 2019, s. 4) som eit alternativ til tradisjonell lærarstyrt seminarundervisning i fysikk.

Diskusjon

Hensikta med dette kapitlet har vore å undersøke kva for forståing av studentaktiv som finst i norsk empirisk forskning med høgare utdanning som kontekst. Gjennom eit systematisk litteratursøk har vi identifisert 33 treff. Desse treffa fordeler seg på fleire fagområde, der forskarar innanfor pedagogiske fag og realfaga er dei største bidragsytarane. I studiane som har blitt inkluderte, er det brukt ulike metodiske tilnærmingar, og dei er publiserte i ulike format: Tidsskriftartiklar med fagfellevurdering er den klart største kategorien, men vi finn og både masteroppgåver og konferansepresentasjonar i materialet. Publikasjonar i *Uniped* og *Nordic Journal of STEM education* utgjer over halvparten av dei fagfellevurderte tidsskrifta.

Vi har altså vore opptatt av spørsmålet kva vi snakkar om når vi snakkar om det studentaktive. Basert på materialet vi har analysert, er svaret på eit vis «mykje forskjellig». Det å finne *at* det er stort sprik i forståinga av kva som ligg i studentaktiv X, er ikkje spesielt overraskande. Dette er i tråd med tidlegare forskning på feltet, som viser at studentaktiv gjerne blir brukt i forskning utan at det blir teoretisk definert (Doolittle et al., 2023; Li et al., 2021). Studentaktiv X kan altså, som vi viste til i innleiinga, sjåast på som eit kontainaromgrep (Damşa & Lange, 2019), der bruken spriker i mange

retningar. Men, vi har med resultatene presenterte her vist *på kva måtar* dette spriket kjem til uttrykk. For det første, som det går fram av tabell 6, er det ei heile rekke av ulike substantiv som skjuler seg bak X i studentaktiv X: Til saman har vi identifisert 18 forskjellige omgrep som studentaktiv er kople til; frå arbeidsformer, forskning og læring til undervisning. For det andre finn vi at i den grad studiane har eit teoretisk perspektiv, så kjem desse perspektiva frå eit breitt utval av teoritradisjonar. Her finn vi både behavioristiske tilnærmingar og studiar som nyttar danningsteori. Hovudvekta av dei identifiserte teoretiske perspektiva kan karakteriserast som ein eller annan variant av (sosial-) konstruktivisme, noko som også er funne i internasjonal forskning (Doolittle et al., 2023). For det tredje ser vi at dei tiltaka eller pedagogiske intervensjonane som blir presenterte, kan karakteriserast som hybridiserte. Sjølv om ein bruker veletablerte undervisningsmetodar som har strukturerte framgangsmåtar, blir desse både tilpassa den lokale konteksten og gjerne også kombinert med andre metodar. Det som likevel er felles for dei pedagogiske intervensjonane, er at dei i hovudsak inneber at studentane gjer eit refleksivt arbeid med fagstoffet, oftast i samarbeid med andre. Doolittle et al. (2023) peikar på at den pedagogiske orienteringa som eit (sosial-)konstruktivistisk perspektiv representerer, kjem til uttrykk gjennom undervisningsstrategiar som inneber deltaking og engasjement. I stor grad er dette også noko vi finn i vår undersøking i norsk kontekst.

Aktivdelen i studentaktiv blir i fleire samanhengar kontrastert til passiv, slik som t.d. i stortingsmeldinga, der ein skriv at læring skjer «gjennom aktivitet og refleksjon [...] ikke ved at studentene passivt mottar kunnskap» (s. 17). Som vist ovanfor er Opdal (2022) kritisk til denne framstillinga, særleg fordi det skulle vere mogeleg å vere kognitivt aktiv og samstundes åtferdsmessig passiv (s. 75). Den polariserte definisjonen av studentaktiv læring som kjem til uttrykk på feltet, er likevel ikkje til stades i materialet vi har analysert. Det er heilt klart at det å vere åtferdsmessig/fysisk aktiv åleine aldri er eit tiltak. Snarare finn vi at dei ulike tiltaka som blir prøvde ut for å engasjere studentane, dreier seg om refleksivt arbeid med fagstoffet. Hybridiseringa vi har omtalt, viser seg også gjennom at tradisjonelle førelingar blir brukte i delar av studentaktive undervisningsopplegg. Likevel kan ein seie at denne spenninga mellom aktiv og passiv blir halden ved like i faglitteraturen, sidan fleire av studiane som er inkluderte i materialet vårt, baserer seg på ein definisjon av studentaktiv som legg skiljet mellom aktiv og passiv læring til grunn, utan at dette skiljet viser seg i praksisen som blir undersøkt.

Undersøkinga vår har lagt aller mest vekt på *aktiv* i studentaktiv. Vi skal også minne på at det kan vere lett å ta for gitt kva vi meiner med «student» i studentaktiv. Ein kan seie at både særtrekka ein studentpopulasjon har, og dynamikken innanfor spesifikke studentgrupper er vesentleg å ta omsyn til når ein skal legge til rette for studentaktive undervisnings- og læringsformer. Utviklinga i retning av meir studentaktivitet, og då særleg aktivitetar som inneber gruppearbeid, fell i tid saman med ei aukande grad av heterogenitet i studentgruppene i høgare utdanning. Dette medfører ei dobbel utfordring. Som Nerland og Prøitz (2018) peikar på, vil ikkje meir studentaktivitet nødvendigvis løyse utfordringar kopla til ei mangfaldig studentgruppe, det vil snarare intensivere desse utfordringane.

Vi ser at i mange av studiane blir den metodologiske framgangsmåten skildra nokså kortfatta. Det er sjølvstakt forskjellar her, men eit inntrykk vi sit igjen med, er at fleire av studiane først og fremst er drivne fram av ei interesse for å gjere endringar i eigen utdanningspraksis, framfor ei klassisk forskingstilnærming, der identifisering av eit kunnskapshol i forskingslitteraturen er utgangspunktet. Dette kjem også til uttrykk gjennom at det ofte er stortingsmeldinga og forventningar som blir synleggjorde der, som dannar bakgrunnen for studiane. På den eine sida kan ein ta dette som eit uttrykk for at styringssignala om meir bruk av studentaktive undervisnings- eller læringsformer blir tatt på alvor og systematisk utprøvde i feltet. På den andre sida kan ein innvende at slik utforsking av eigen utdanningspraksis kunne hatt godt av å bli forankra i forskingslitteratur og teori heller enn i politikkdokument. Sidan dei fleste studiane vi har inkludert, er publiserte etter stortingsmeldinga om kvalitet i høgare utdanning og denne meldinga er noko fleire av studiane viser til som bakgrunn for undersøkingane som er gjorde, kan ein diskursanalytisk analyse av framveksten av omgrepet studentaktiv vere interessant som eit framtidig forskingsprosjekt.

Vi har søkt etter empiriske undersøkingar som bruker omgrepet studentaktiv. Som nemnt ovanfor har vi ekskludert fleire studiar som berre bruker studentaktiv i tittel eller samandrag, men som i hovudsak undersøker ein undervisningsmetode, t.d. omvendt klasserom. Det er difor viktig å understreke at på grunn av framgangsmåten vi har brukt, vil vi ikkje ha fanga inn all forsking om t.d. omvendt klasserom i høgare utdanning i Noreg. Slik forsking kan heilt sikkert ha blitt gjord utan at ordet studentaktiv førekjem. Dette betyr at undersøkinga vår ikkje er dekkande for alle

undervisningsmetodar som *kan* koplast til studentaktiv. Metodisk sett har vi følgt ein systematisk prosess som vi er trygge på at dersom andre skulle gjennomføre etter den same oppskrifta vi har brukt, vil dei komme fram til meir eller mindre dei same treffa. Likevel inneheld prosessen nokre skjønsmessige vurderingar. I desse stega har vi vore minst to om å gjere vurderingane.

Konklusjon

Hensiktene med å gjere ein konseptuell systematisk litteraturgjennomgang er både å etablere omfanget av eit domene og samstundes komme med tilrådingar om framtidig forskning. Forsking om studentaktiv læring, undervisning osv. (her omtalt som «studentaktiv X») er eit relativt nytt område, sidan mesteparten av studiane er frå 2017 og framover. Pedagogiske fag og realfag er representerte med klart størst del av studiane. Trass i at mange av studiane kan plasserast under den nokså vide paraplyen (sosial-) konstruktivisme, er det lagt relativt lite vekt lagt på teoretisk forankring av studiane. På førehand var det kjent at *studentaktiv* er eit omgrep som har blitt fylt med ulikt innhald. Vi har funne 18 forskjellige omgrep som er kopla til studentaktiv, og vi har funne at tiltak som blir skisserte ofte er hybridiserte: kjente undervisningsdesign og -metodar blir endra gjennom tilpassingar til lokale kontekstar og blir gjerne sette saman i ulike kombinasjonar.

Når det gjeld framtidig forskning, vil vi framheve to ulike retningar som kan utforskast. For det første er det eit behov for analyse av teoretiske rammeverk for studentaktiv. Delvis er dei teoretiske perspektiva i materialet vårt sprikande (frå behaviorisme til danning), og/eller dei er på eit svært overordna nivå (t.d. sosialkonstruktivisme). Det er ikkje nødvendigvis slik at omgrepet studentaktiv treng ei einheitleg tilnærming, men kanskje like mykje ein systematisk analyse av kva studentaktiv vil seie når ulike perspektiv blir brukte. For det andre er det eit tydeleg spor i materialet vårt at det blir gjort forskning på eigen utdanningspraksis. Det å både utvikle eigen praksis og samstundes forske på denne praksisen er utfordrande, og det er ikkje alltid metodeskildringa i studiane gir lesaren tilstrekkeleg innsikt i det som har blitt gjort. Ei slik innsikt er viktig for å vurdere den metodologiske kvaliteten, men også for at lesaren skal kunne rekontekstualisere funna til eigen praksis.

Forfatterpresentasjonar

Øyvind Førland Standal var tidlegare tilsett som førsteamanuensis ved eining for Digitalisering og Utdanningskvalitet, Universitetet i Sørøst-Noreg. Han er no professor i idrettspedagogikk ved institutt for lærarutdanning og friluftstudier, Norges idrettshøgskole. Dei faglege interessene til Øyvind er pedagogisk filosofi, fagdidaktikk og UH-pedagogikk.

Caroline Cruaud er førsteamanuensis i pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Noreg og jobbar med utvikling av tilsette si UH-pedagogiske kompetanse. Med sin bakgrunn innan framandspråksdidaktikk og IKT for læring, forskar ho på spelbasert læring og bruk av teknologi i undervisning.

Fazilat Siddiq er professor innan fagområdet digitalisering av utdanning ved Universitetet i Sørøst-Noreg og professor 2 ved OsloMet - Storbyuniversitet. Ho underviser i universitets- og høgskolepedagogikk ved begge universiteta. Forsknings- og undervisningsinteressene hennar omfattar digitalisering, framtidens kompetanseområde (21st century skills) med eit spesielt fokus på digital kompetanse, nettdidaktikk, algoritmisk tenking og samarbeidslæring.

Anna Steen-Utheim er førsteamanuensis i universitets- og høgskolepedagogikk og arbeider ved eining for Digitalisering og Utdanningskvalitet (eDU) ved Universitetet i Sørøst-Noreg. Steen-Utheim er programansvarleg for universitets- og høgskolepedagogikken ved USN og forskar blant anna på vurdering og vurderingskompetanse, tilbakemeldingar og tilbakemeldingskompetanse, undervisning og læring.

Referansar

- Abrahamsen, E. B., Selvik, J. T., Moen, V. & Kvaløy, J. T. (2020). Om sammenhengen mellom motivasjon, studentaktiv undervisning og konstruktive tilbakemeldinger. En studie fra Universitetet i Stavanger. *Uniped*, 43(4), 298–311. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2020-04-03>
- Augland, H., Lian, T., & Arntzen, E. (2020). Comparing a student active learning format to equivalence-based instruction. *European Journal of Behavior Analysis*, 21(2), 328–347. <https://doi.org/10.1080/15021149.2020.1752513>
- Berg, R. C., Næss, G. E. & Nøkleby, H. (2021). *Skandinavisk forskning om konsekvenser av Covid-19 på velferd, likestilling, livsvilkår og livskvalitet: Et systematisk litteratursøk med sortering*. Folkehelseinstituttet.

- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347–364.
- Biggs, J. & Tang, C. S. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (4th edition). McGraw-Hill, Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Brekke, M. B. R., Eide, M. L., Iversen, G. T. & Jenssen, E. S. (2017). *Utprøving av studentaktive læringsformer i PEL-faget GLU (2017): Et samarbeidsprosjekt mellom faglærere ved HVL*. HVL Open. <http://hdl.handle.net/11250/2480955>
- Børte, K., Nesje, K., & Lillejord, S. (2020). Barriers to student active learning in higher education. *Teaching in Higher Education*, 28(3), 597–615. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1839746>
- Damsa, C., & de Lange, T. (2019). Student-centred learning environments in higher education: From conceptualization to design. *Uniped*, 42(1), 9–26. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-01-02>
- Doolittle, P., Wojdak, K. & Walters, A. (2023). Defining active learning: A restricted systematic review. *Teaching and Learning Inquiry*, 11. <https://doi.org/10.20343/teachlearningqu.11.25>
- Durden-Myers, E. J. & Jørgensen, K. (2022). Studentaktiv læring i juridiske emner. Erfaringer med bruk av læringsformen «De fire F-er» på bachelorutdanningene i sosialt arbeid og barnevern ved NTNU. *Uniped (Lillehammer)*, 45(3), 171–183. <https://doi.org/10.18261/uniped.45.3.2>
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H. & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410–8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- Gough, D., Oliver, S. & Thomas, J. (2017). *An introduction to systematic reviews*. Sage.
- Hulland, J. (2020). Conceptual review papers: Revisiting existing research to develop and refine theory. *AMS Review*, 10(1–2), 27–35. <https://doi.org/10.1007/s13162-020-00168-7>
- Jakobsen, A. N. & Waldenstrøm, L. (2017). Fra lærerstyrt undervisning til varierte læringsformer. *Nordic Journal of STEM Education*, 1(1). <https://doi.org/10.5324/njsteme.v1i1.2330>
- Johansen, K. J. & Fjellaksel, R. (2022). Hvordan innvirker nettbasert studieform på studentenes motivasjon, aktivitetsnivå og læringsutbytte?: Utvikling og innføring av nettbasert studiemodul i nukleærmedisin for radiografstudenter. *Radiography Open*, 8(1). <https://doi.org/10.7577/radopen.4706>
- Komulainen, T. M., Lindstrøm, C. & Sandtrø, T. A. (2015). Erfaringer med studentaktive læringsformer i teknologirikt undervisningsrom. *Uniped (Lillehammer)*, 38(4), 364–372. <https://doi.org/10.18261/ISSN1893-8981-2015-04-13>
- Kozanitis, A. & Nenciovici, L. (2023). Effect of active learning versus traditional lecturing on the learning achievement of college students in humanities and social sciences: A meta-analysis. *Higher Education*, 86(6), 1377–1394. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00977-8>
- Li, R., Lund, A. & Nordsteien, A. (2021). The link between flipped and active learning: A scoping review. *Teaching in Higher Education*, 1–35. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1943655>
- Meld. St. 16 (2016–2017). (2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- Nerland, M. & Proitz, T. S. (2018). *Pathways to quality in higher education: Case studies of educational practices in eight courses*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).
- Opdal, P. A. (2022). To do or to listen? Student active learning vs. the lecture. *Studies in Philosophy and Education*, 41(1), 71–89. <https://doi.org/10.1007/s11217-021-09796-3>
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Resaland, G. K., Aadland, E., Moe, V. F., Aadland, K. N., Skrede, T., Stavnsbo, M., Suominen, L., Steene-Johannessen, J., Glosvik, Ø., Andersen, J. R., Kvalheim, O. M., Engelsrud, G., Andersen, L. B., Holme, I. M., Ommundsen, Y., Kriemler, S., van Mechelen, W., McKay,

- H. A., Ekelund, U. & Anderssen, S. A. (2016). Effects of physical activity on schoolchildren's academic performance: The Active Smarter Kids (ASK) cluster-randomized controlled trial. *Preventive Medicine, 91*, 322–328. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2016.09.005>
- Singh, A. S., Saliassi, E., van den Berg, V., Uijtewilligen, L., de Groot, R. H. M., Jolles, J., Andersen, L. B., Bailey, R., Chang, Y. K., Diamond, A., Ericsson, I., Etnier, J. L., Fedewa, A. L., Hillman, C. H., McMorris, T., Pesce, C., Pühse, U., Tomporowski, P. D. & Chinapaw, M. J. M. (2018). Effects of physical activity interventions on cognitive and academic performance in children and adolescents: A novel combination of a systematic review and recommendations from an expert panel. *British Journal of Sports Medicine*. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2017-098136>
- Solberg, R. B., Steene-Johannessen, J., Anderssen, S. A., Ekelund, U., Säfvenbom, R., Haugen, T., Berntsen, S., Åvitsland, A., Lerum, Ø. & Resaland, G. K. (2021). Effects of a school-based physical activity intervention on academic performance in 14-year old adolescents: A cluster randomized controlled trial – the School in Motion study. *BMC Public Health, 21*(1), 1–11.
- Venstad, S. S. (2020). *Meningsfulle læringsfellesskap gjennom nett*. [Masteroppgave] Universitetet i Oslo.
- Yadav, M. S. (2010). The decline of conceptual articles and implications for knowledge development. *Journal of Marketing, 74*(1), 1–19. <https://doi.org/10.1509/jmkg.74.1.1>

Vedlegg: Oversikt over inkluderte studiar

- Abrahamsen, E. B., Selvik, J. T., Moen, V. & Kvaløy, J. T. (2020). Om sammenhengen mellom motivasjon, studentaktiv undervisning og konstruktive tilbakemeldinger. En studie fra Universitetet i Stavanger. *Uniped*, 43(4), 298–311. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2020-04-03>
- Augland, H., Lian, T. & Arntzen, E. (2020). Comparing a student active learning format to equivalence-based instruction. *European Journal of Behavior Analysis*. <https://doi.org/10.1080/15021149.2020.1752513>
- Bergland-Landheim, M. (2022). *Opplevelser av studenters læring og motivasjon med flipped-classroom som undervisningstilnærming*. NTNU.
- Brekke, M. B. R., Eide, M. L., Iversen, G. T. & Jenssen, E. S. (2017). *Utprøving av studentaktive læringsformer i PEL-faget GLU (2017): Et samarbeidsprosjekt mellom faglærere ved HVL*. HVL Open.
- Brynhildsen, R., Lindgaard, O. M. & Robertsen, K. (2019). Studentaktivitet i nettbasert undervisning med Team-Based Learning som lærings- og undervisningsstrategi. I S. Loeng, B. P. Mørkved & B. S. Isachsen (Red.), *Studentaktiv læring – praksisnær undervisning i høyere utdanning* (s. 95–121). Cappelen Damm Akademisk / NOASP. <https://doi.org/10.23865/noasp.72.ch3>
- Carvajal, P. (2022). *Læring gjennom studentaktive lærings- og undervisningsformer ved høyere utdanning*. NTNU.
- Durden-Myers, E. J. & Jørgensen, K. (2022). Studentaktiv læring i juridiske emner. Erfaringer med bruk av læringsformen «De fire F-er» på bachelorutdanningene i sosialt arbeid og barnevern ved NTNU. *Uniped (Lillehammer)*, 45(3), 171–183. <https://doi.org/10.18261/uniped.45.3.2>
- Godager, L. H., Fjellheim, S. & Sandve, S. (2022). Studentaktive læringsformer i høyere utdanning -li emner med stort antall studenter. *Nordic Journal of STEM Education*, 6(1). <https://doi.org/10.5324/njsteme.v6i1.4123>
- Godager, L. H., Sandve, S. R. & Fjellheim, S. (2021). Tilrettelegging for dybdelæring ved bruk av samarbeidslæring og hverandrevurdering – med 200 studenter. *Nordic Journal of STEM Education*, 5(1). <https://doi.org/10.5324/njsteme.v5i1.3931>
- Godøy, J. (2009). *Forberedelse til å takle hverdagen? : Kontekstuell læring og studentaktive arbeidsformer som bidrag til utvikling av læreres relasjonelle og sosiale kompetanse*.
- Halvorsen, L. R., Løkke, J. A. & Granmo, S. (2018). Studentaktiv forskning som virkemiddel for å utdanne profesjonsutøvere som også kan atferdsanalyse. *Norsk tidsskrift for atferdsanalyse (trykt utg.)*, 45(2), 87–100.
- Hashemi, A. & Eggereide, S. E. (2017). Å tilrettelegge for at lektorstudenten lærer å lære fra seg i første semester. *Nordic Journal of STEM Education*, 1(1). <https://doi.org/10.5324/njsteme.v1i1.2337>
- Jakobsen, A. N. & Waldenstrøm, L. (2017). Fra lærerstyrt undervisning til varierte læringsformer. *Nordic Journal of STEM Education*, 1(1). <https://doi.org/10.5324/njsteme.v1i1.2330>
- Johansen, K. J. & Fjellaksel, R. (2022). Hvordan innvirker nettbasert studieform på studentenes motivasjon, aktivitetsnivå og læringsutbytte?: Utvikling og innføring av nettbasert studiemodul i nuklearmedisin for radiografstudenter. *Radiography Open*, 8(1). <https://doi.org/10.7577/radopen.4706>
- Kolås, L. (2020). *Research method as learning method – students' and teacher's perspectives*. 2020 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE), Uppsala, Sweden, 2020, pp. 1–7. <https://doi.org/10.1109/FIE44824.2020.9273963>
- Kolås, L., Nordseth, H. & Yri, J. S. (2015). *Active Students in Webinars*.
- Komulainen, T. M., Lindstrøm, C. & Sandtrø, T. A. (2015). Erfaringer med studentaktive læringsformer i teknologirikt undervisningsrom. *Uniped (Lillehammer)*, 38(4), 364–372. <https://doi.org/10.18261/ISSN1893-8981-2015-04-13>

- Lillebo, B., Tobias, S. S. & Ivar Skjåk, N. (2017). Teambasert læring – en studentaktiverende og lærerstyrt undervisningsform. *Uniped (Lillehammer)*, 40, 207–221. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1893-8981-2017-03-03>
- Lundheim, L., Bolstad, T., Gajic, B., Zimmermann, P. H. & Tybell, T. (2021). Aktivitetsbasert emneorganisering. *Nordic Journal of STEM Education*, 5(1). <https://doi.org/10.5324/njsteme.v5i1.3923>
- Mjøberg, A. G. (2016). Studentaktiv forskning – På vei mot fagspesifikk og fagovergripende kompetanse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(3), 194–206. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-03-04>
- Mjøberg, A. G. (2017). Studentaktiv forskning – Metode(r) for utvikling av kompetanse. I L. Frers, K. Hognestad & M. Bøe (Red.), *Metode mellom forskning og læring: Refleksjon i praksis* (s. 97–120). Cappelen Damm Akademisk.
- Nedregård, R. (2022). *Teambasert læring som undervisningsform på medisinstudiet ved NTNU*. NTNU.
- Netland, K. Ø., Sivertsen, A. & Olufsen, M. (2019). Innføring av studentaktive arbeidsformer i seminarundervisningen. Hvilken betydning har dette på læringsutbyttet og klassemiljøet? *Nordic Journal of STEM Education*, 2(1). <https://doi.org/10.5324/njsteme.v2i1.2346>
- Neverdal, S. & Kane, A. A. (2020). Studentaktive læringsprosesser i sosialarbeiderutdanninger – et bidrag til økt forsvarlighet i barneverntjenester. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 97, 108–125. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1891-1838-2020-02-04>
- Røren, K. A. F. (2021). *Tilrettelegging for studentaktivitet og interaksjon i nettbasert undervisning: En kausstudie av et utvalg lærerutdannes erfaringer med Covid-19 omlegging av undervisning*. Høgskolen på Vestlandet.
- Skaug, H. N. & Osnes, H. (2019). Lærerikt å forske selv om jeg «bare» er student! Studentaktiv forskning på barnehagelærerutdanningen. *Høgre utbildning*, 9(1), 6–19. <https://doi.org/10.23865/hu.v9.i177>
- Stalheim, O. R. & Nordkvelle, Y. (2019). Skal vi la pasienten døy? *Uniped (Lillehammer)*, 42, 27–40. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-01-03>
- Stenseth, T. (2021). Hvordan fremme studentaktivitet og engasjement for læring? En designbasert studie av omvendt undervisning og videorefleksjoner i lærerutdanningen. *Acta Didactica Norden*, 15(3), 1–22. <https://doi.org/10.5617/adno.8313>
- Sylte, A. L. (2018). Profesjonsretting og studentaktivitet. *Scandinavian Journal of Vocations in Development*, 3. <https://doi.org/10.7577/sjvd.2694>
- Thiel, O. & Hanssen, S. (2022). Bruk av video i barnehagelærerutdanning. En analyse av seerdataene. *Uniped (Lillehammer)*, 45(2), 93–114. <https://doi.org/10.18261/uniped.45.2.3>
- Thorsen, K. E. (2012). Læringsaktiviteter og profesjonsorientering – et utviklingsarbeid i ny grunnskolelærerutdanning. *Uniped (Lillehammer)*, 35(2), 43–53. <https://doi.org/10.18261/ISSN1893-8981-2012-02-04>
- Venstad, S. S. (2020). *Meningsfulle læringsfellesskap gjennom nett*. [Masteroppgave] Det utdanningsvitenskaplige fakultetet. Universitetet i Oslo.
- Vinje, H., Brovold, H., Almoy, T., Froslie, K. F. & Saebo, S. (2021). Adapting Statistics Education to a Cognitively Heterogeneous Student Population. *Journal of Statistics and Data Science Education*, 29(2), 183–191. <https://doi.org/10.1080/26939169.2021.1928573>

KAPITTEL 13

Personlig utvikling som emne for studenter i høyere utdanning

Knut Omholt Norges miljø- og biovitenskapelige universitet, Norge

Abstract: A large proportion of students at universities and university colleges in Norway have mental health challenges. How can we set up courses in a professional study program that promote their mental health and growth? This chapter outlines a course in personal development at a university. In accordance with its purpose, it differs in many ways from other academic courses. Our theoretical basis is that we psychologically consist of different subpersonalities. In the course, we address other aspects than those that are usually engaged in studies. The chapter explains how we can get in touch with some of these: We expand the realm of cognition by taking in bodily sensations, active imagination, the narrative we live and our interactions with other people, man-made things, and nature. Towards the end of the course, we look at how we can see our life not only in the mirror of society, but also in an inner mirror, a mirror of the soul. The involvement of the unconscious and the aesthetic provide a basis for postulating that third-order learning can take place in the course.

Students keep a visual and verbal journal throughout the course. In it, they express what they experience in the exercises and, by conversing with the expressions, they can enter into conversations with inner parts of themselves. Quotes from these journals show examples of what the students experienced.

Keywords: student mental health, personal development, students' inner parts, teaching in higher education

Introduksjon

Mange studenter har psykiske vansker. I *Studentenes helse- og trivselsundersøkelse 2022* oppga en tredjedel at de hadde alvorlige psykiske plager (Sivertsen & Johansen, 2022). Forekomsten har økt jevnt fra at det i 2010 var i underkant av en sjettedel av studentene som hadde slike utfordringer. Universiteter og høyskoler kan henvisse de som har problemer til andre institusjoner, som for eksempel helsestasjon eller studentsamskipnad. Men når en så stor andel av studentene har plager, blir det et spørsmål om ikke noe også må skje innad, gjennom undervisningen og læringen i studiene. Hvordan kan en i tilfelle legge opp kurs med sikte på å fremme studenters psykiske helse og vekst? Og hvilket utbytte kan deltakerne ha av et slikt emne? Jeg vil i dette kapittelet redegjøre for emnet Personlig utvikling som jeg har laget og undervist i ved et norsk universitet. Kurset er ikke knyttet til en spesiell kontekst ved dette universitetet, men kunne vært holdt ved andre høyere undervisningsinstitusjoner. Jeg vil beskrive strukturen i kurset og sentrale tema og øvelser innen hver del. Læringsmål i kurset er at deltakerne skal: 1) kjenne til teorier og perspektiver om personlig vekst, 2) kunne se hvilke krefter som gjør seg gjeldende i å treffe valg og i å utvikle identitet, selvbilde og relasjoner til andre, 3) kunne sette sin situasjon og sitt liv inn i en større sammenheng, og 4) kunne kommunisere med andre om spørsmål knyttet til personlige utfordringer.

Emnet er blitt gjennomført to ganger. Det har hver gang gått to dobbelttimer i uken i 11 uker, og omfanget er 5 studiepoeng. Det er en antallsbegrensning på 20. Første gang deltok 14 studenter, andre gang 18. Grunnlag for opptak er motivasjonsbrev til meg. Nesten alle som har meldt seg, er blitt tatt opp. Det er krav om 80 % tilstedeværelse i undervisningen. Litteraturen består av et kompendium på ca. 400 sider med kapitler fra bøker. Emnet har et rom i Canvas hvor jeg legger ut et notat etter hver dobbelttime om det vi har gjort, og det teoretiske grunnlaget for det. Anslagsvis er en fjerdedel av undervisningstiden forelesning, mens den øvrige tiden brukes til øvelser som skal gi deltakerne erfaring med de aktuelle temaene. Vurderingsformen i emnet er et essay med et omfang på 3000–3500 ord som skal handle om de erfaringer en har gjort med å aktivere slike ressurser til personlig utvikling som de vi har vært innom i emnet.

Kursets særpreg

Kurset skiller seg fra andre kurs ved universiteter og høyskoler på en rekke måter. I de fleste faglige studier skal studentene tilegne seg kunnskap om forhold som er utenfor dem, og som blir beskrevet i forelesninger, bøker, artikler, på nettsider og i andre medier. I kurset i personlig utvikling er faktorene de skal bli kjent med, primært inne i dem selv. Konsekvensen av dette kommer til uttrykk allerede ved utstyret vi bruker. Det er i timene ikke lov å ta frem PC, mobiltelefon, bøker, tidsskrifter eller annet, for det vil avlede oppmerksomheten fra det vi arbeider med. I stedet får studentene den første gangen utdelt en skisseblokk i A4-format, fargeblyanter, tusj og blyant til å føre en visuell og verbal journal på grunnlag av det vi gjør i undervisningstiden, og det den enkelte eventuelt gjør i tiden utenom. Journalen danner utgangspunkt for det essayet deltakerne skal skrive.

Det er spesielle regler også for samværet: Vi sitter i ring på stoler uten bord foran. Det er ikke regulære friminutt, men pause når det passer inn i øvelsene. Siden deltakerne skal dele innsikter av privat art, har de taushetsplikt om det som blir sagt og uttrykt av andre i timene. Og ettersom det er et kurs innen det ordinære studietilbudet, må vi ha en grense for hvor mye vi kan gå inn i den enkeltes situasjon og historie. Hver gang studentene skal dele med hverandre i grupper eller i plenum, poengterer jeg derfor at den enkelte skal ta ansvar for at det en meddeler om seg selv, ikke er for intimt.

Teoretisk grunnlag

Det grunnleggende teoretiske perspektivet i kurset (Omholt, i trykk) er utviklet av den amerikanske psykoterapeuten Richard Schwartz og kalles *internal family systems model* (norsk: den interne familiesystem-modellen). Teorien går ut på at vi psykisk ikke er ett stykke, men har i oss en rekke deler eller delpersonligheter (Schwartz, 2021; Schwartz & Sweezy, 2020). Individet blir betraktet som et system, og modellen har sin betegnelse fordi deler relaterer seg til hverandre som medlemmer av en familie, hvor noen er uansvarlige barn, mens andre er voksne som må passe på, og hvor dynamikken gir emosjonelle utfordringer.

Delpersonligheter kan inndeles i grupper. Vi har funksjonelle deler som gjør at vi kan fungere i dagliglivet, ved å ha kontakt med oss selv, konsentrere oss om å studere, arbeide eller gjøre annen aktivitet, og forholde oss

til andre mennesker og til de fysiske omgivelsene. Men vi har også dysfunksjonelle deler. Når vi er små barn, opplever vi at vi er helt avhengige av våre foreldre eller andre foresatte for å overleve. Vi blir derfor lett påvirket av de voksnes reaksjon på vår atferd. Hvis en del vi viser, får en kraftig negativ respons fra omverdenen, kan den bli sendt ut av bevisstheden og bli et eksil. En annen del får i oppgave å kontrollere at dette eksilet ikke får komme frem igjen; den delen blir en kontrollør.

Det vil imidlertid senere kunne oppstå situasjoner hvor eksilet likevel blir aktivert. Den spenningen som da oppstår, kan føre til at noen deler – brannslukkere – trer til for å ta seg av den uroen som oppstår. Brannslukkerne regulerer energien ved å drive personen til slik atferd som å spise for mye eller for lite, drikke alkohol, benytte annen rus, skade seg selv eller oppsøke spennings- og risikofylt aktivitet. Teorien om at vi har slike deler i oss, kan forklare mange av de atferdsmønstre unge har som blir nevnt som utslag av psykiske vansker.

I denne psykologiske modellen er en sentral side ved personlig utvikling å komme i kontakt med eksiler, kontrollører og brannslukkere for å bli mer bevisst deres eksistens og virke og gi dem nye funksjoner.

I modellen inngår at vi også har et senter – Selvet – som er det stedet hvor vi kan se oss selv og verden med ro, nysgjerrighet og tillit.

Styrkene ved teorien om delpersonligheter er for det første at vi kan legge den til grunn for å samtale med ulike deler i oss. For det andre lærer vi av teorien at de vansker vi kan oppleve, er knyttet kun til *en del* av oss, ikke til hele psyken; det er *en del* av oss som er urolig, trist, frustrert, sint. For det tredje gir den en begrunnelse for reaksjoner vi kan ha; den gjør oss oppmerksom på at reaksjonene kan være basert på tidligere erfaringer, og derfor kanskje ikke er adekvate i øyeblikket; vi bør sjekke om de tolkninger vi gjør, stemmer med situasjonen her og nå.

Universitets- og høgskolepedagogisk kontekst

Kurset i personlig utvikling som jeg redegjør for her, er et kurs som er rettet direkte mot studentene. Et kurs i personlig utvikling for studenter kan ha ulik karakter. Det kan på den ene siden primært bestå av teorier som gjør at studentene kan forstå kognitivt hva som skjer i dem. På den andre siden kan det innebære praktiske øvelser hvor studentene faktisk kontakter de indre deler som kan forårsake plager. Hva slags kompetanse læreren må ha,

må stå i forhold til innretningen av kurset. Et forløp med metoder som er ment å gi studentene erfaring med ulike deler av dem selv, krever at læreren har både teoretisk kunnskap, ferdigheter i metoder og egen erfaring med hvordan øvelser kan virke.

Kurs i universitetspedagogikk er nå obligatorisk for de som skal bli førsteamanuenser og professorer. For å kunne undervise i psykisk helse, enten teoretisk eller mer dyptgående, må en ha mer omfattende kompetanse enn det en kan utvikle gjennom et slikt kurs. Hvis en skal innlemme personlig utvikling som et område i studier, må en tenke i retning av å rekruttere en type pedagoger som har forutsetninger for å ha dette som sitt spesielle felt. Men i kurs i universitetspedagogikk kan en trekke inn teorier om personlig utvikling, slik at deltakerne får et perspektiv på hva psykiske utfordringer kan bestå i. Dette kan gjøre dem tryggere i den delen av rollen som har å gjøre med å møte studenter med vansker.

Personlig og profesjonell

«Personlig» blir ofte stilt opp mot «profesjonell». At en er profesjonell, betyr at en er i stand til å oppfylle de mer eller mindre formelle retningslinjene som gjelder for hvordan en skal forholde seg i ulike situasjoner i et yrke. Profesjonell utdanning består derved i å erverve og fremme den kompetansen som skal til i en yrkesrolle. I høyere utdanning for yrker er det primært de funksjonelle delene i studentene vi håper å nå frem til og styrke. Men ifølge teorien om indre delpersonligheter beskrevet ovenfor, har vi også i oss deler som befinner seg i vårt ubevisste, og som driver sitt spill uten at vi helt forstår hva som skjer. Også slike deler kan komme frem i ens virke. Eksempelvis: Et sentralt aspekt ved hva en skal lære i høyere utdanning, er å kunne tenke kritisk. Men når vi skal utøve kritikk på faglig og rasjonelt grunnlag, kan den indre irrasjonelle kritiker i oss bli aktivert og skjemme det vi uttrykker. Dette utdyper jeg nedenfor. Vi må derfor bli bevisst den dysfunksjonelle indre kritiker for at den funksjonelle kritiker skal kunne opptre slik intensjonen med dens utvikling er.

I stortingsmeldingen *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* (Meld. St. 16 (2016–2017)) viser en til Europarådets hovedformål for høyere utdanning, hvor personlig utvikling er et av fire formål. Men det er ikke i meldingen angitt hva dette aspektet ved utdanning skal innebære. Personlig utvikling av studenter kan ha ulike begrunnelser. Den har en egenverdi ved at den kan redusere faren for at plager utvikler seg på sikt til noe mer alvorlig.

Mer positivt kan den gjøre at en utvikler seg til det særegne menneske en er. Og elementer av det særegne kan berike ens yrkesrolle. Dessuten lærer ikke studentene i høyere utdanning hvordan de skal handle med vishet mer generelt og leve et liv som er godt levd (Phenix, 1982). Emnet personlig utvikling bygger på momenter av alle disse begrunnelsene.

I kurset i personlig utvikling som jeg beskriver her, har det personlige å gjøre med at vi henvender oss til andre deler i studentene enn de delene som ellers i undervisningen blir tiltalt. Spesielt er vi ute etter å få i tale deler som studenten ellers ikke har noen bevisst kontakt med. For at dette skal skje, må vi inkludere kilder og veier til kunnskap som ellers ikke blir benyttet i akademia (Omholt, i trykk).

Dokumentasjonsmåte

Jeg skal i det følgende gjøre rede for de viktigste måtene vi har arbeidet på i kurset. Som dokumentasjon av hva studentene fikk ut av øvelsene, vil jeg bruke sitater fra essay. Retningslinjene for essayet går ut på at studentene skal beskrive, og eventuelt uttrykke visuelt, sine erfaringer med å aktivere en eller flere av de typer ressurser til personlig utvikling som vi har benyttet i emnet. Jeg er nedenfor ikke ute etter å vise bredden i opplevelser av en øvelse, og har ikke data til det heller, for den enkelte metode er berørt i kun et lite antall essayer.

Dataene er altså hentet fra oppgaver som har dannet grunnlag for vurderingen i kurset. At essayene skulle vurderes, kan ha virket inn på måten studentene formulerte seg på, ved at de ville ha frem at de hadde hatt stort utbytte. Gjennom kurset har vi imidlertid trenet den innstillingen at «dårlige» erfaringer er like verdifulle som «gode». Hovedkriteriet for vurdering er hvordan studenten har anvendt ulike kilder til å reflektere over sin utvikling og sette denne inn i en større sammenheng. Jeg har valgt ut passasjer i essayene som kan illustrere hvordan studentene har opplevd prosessen i en arbeidsmåte, og hvilken bevisstgjøring den har ført til.

I slutten av kapitlet skal jeg si noe om hvilket utbytte studentene har hatt av kurset sett opp mot hvert av de fire læringsmålene. Til dette vil jeg benytte utsagn fra evalueringen vi har hatt den siste timen i kurset. Den består i at studentene svarer på spørsmål jeg har stilt, på et ark. Besvarelsen er anonym.

Forskningen på emnet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Studentene fikk ved slutten av kurset utdelt et skjema med

orientering om forskningen og spørsmål om de kunne samtykke i bruk av tekst og bilder fra essayene til databearbeiding og publisering. 11 av de 14 som deltok første gang, ga samtykke, og 15 av de 18 som var med andre gang. Sitater fra essayene er hentet fra de som ga samtykke til at deres materiale kunne benyttes.

Sansemotoriske øvelser og meditasjon

De første øvelsene vi benytter, er sansemotoriske øvelser (basert på Ogden & Fisher, 2015) (Omholt, i trykk). Slike øvelser tar sikte på å fremme kontakten mellom hodet og kroppen. De består i jording, positur og pust. Jording innebærer å kjenne kontakten føttene har med underlaget, og baken har med stolen. Posituren øver vi ved å tenke oss at det er en kran som ganske forsiktig løfter hodet vårt, slik at vi strekker oss opp. Pusten retter vi oss mot ved i første omgang kun å merke hvordan den er, og så kjenne etter om det er noen annen måte å puste på som kunne være bedre med hensyn til å roe seg. Billedlig kan vi si at disse øvelsene representerer en vertikal utvidelse av området for studentenes erkjennelser i studiet, de skal flytte oppmerksomheten fra hodet og nedover i kroppen.

De tre ressursene jording, positur og pust danner så basis for introduksjon til meditasjon. Vanlige innledninger til meditasjon består i at en skal sette seg godt på stolen, kjenne føttene mot gulvet og baken mot stolsetet, ha en fin svai i ryggen, balansere hodet på toppen av ryggstøtten og legge hendene på lårene med innsiden opp. Så skal en rette oppmerksomheten mot pusten, og følge med på den, som en puster inn og ut. Vi har begynt hver dobbelttime med en slik meditasjon for å komme til stede her og nå.

Stress setter seg gjerne i hodet: «Tankene er hundre på en gang og skytes og sprettes rundt», som en student uttrykte det. Ved å lede oppmerksomheten nedover i kroppen, kan en komme mer til sitt senter, og hodet kan klarne for faglig aktivitet. Hvordan det kan skje, kommer frem i dette sitatet fra en student:

[J]eg har klart å tenke klarere og hente frem egne meninger. I løpet av semesteret hadde jeg en presentasjon, noe jeg ikke har hatt på 2 år, og gruet meg fælt. Ved bruk av jording og pust klarte jeg å roe meg ned å klarne tankene før presentasjonen og gjorde en helt utmerket opptreden, synes jeg selv i alle fall.

Hennes utsagn forteller implisitt at dysfunksjonelle deler opptrer i studiene, for eksempel hos de som har eksamensangst, sosial angst, angst for å presentere, osv. Å arbeide med sansemotoriske øvelser kan styrke muligheten til å overkomme de vansker som noen indre deler kan gi, og føre til at en fungerer bedre i studiet.

Fokusering og aktiv imaginasjon

Vi bygger videre på de sansemotoriske øvelsene og meditasjonen ved en tilnærming til kroppen som kalles fokusering (Omholt, i trykk). Metoden ble utviklet av den amerikanske filosofen Eugene Gendlin (2003). Den forløper i flere trinn. En starter med en introduksjon til meditasjon som den beskrevet ovenfor. Så følger en et innpust ned i kroppen, og med oppmerksomheten der, spør en seg: Hvordan har jeg det inni meg nå? Den opplevelsen som danner seg, kalte Gendlin *felt sense*, på norsk kan vi kalle den «følt sansning» eller «det en sanser inne i seg». Metodens betegnelse – fokusering – har å gjøre med at det en kjenner, kan være uklart til å begynne med, men så bli gradvis tydeligere, som når en fokuserer et motiv med et kamera. En skal etter å ha latt en følt sansning komme frem, finne et symbol for denne. Gendlin benyttet ikke kunstneriske uttrykksmåter, og fra det neste trinnet avviker vi fra Gendlins prosedyre ved at deltakerne ved tegning, forming eller positurer skal la symbolet komme til syne i det ytre.

En metode som ligner på fokusering, er aktiv imaginasjon, som ble utviklet av den sveitsiske psykiateren Carl Gustav Jung (Chodorov, 1997), og vi legger den til grunn i den videre bearbeidingen (Omholt, i trykk). Aktiv imaginasjon er i motsetning til passiv imaginasjon eller passiv fantasering, hvor en enten ikke vekker fantasiene eller bare lar dem drive forbi. Men det er en fare for at en kan komme til å identifisere seg med en fantasi en ikke undersøker nærmere, og anta at den er sann. Aktiv imaginasjon innebærer at en med overlegg kaller frem forestillinger fra det ubevisste. Ved å bli mer bevisst hva ens ulike indre deler sender av meldinger, kan en fri seg fra å være identifisert med en av delene, og spørre seg om det er noe i situasjonen som tilsier at det en fantaserer om faktisk er reelt. Slik bevisstgjøring er en vesentlig side ved kurset.

Det siste trinnet i aktiv imaginasjon er at en skal spørre seg hva erkjennelsen skal bety for en i det praktiske liv. Da deltakerne skulle finne et symbol for et problem de opplevde, var det en student som tegnet at hun

var under vann og kavet med å holde seg flytende. Deltakerne skulle så forestille seg at problemet var løst, og lage en tegning av det. De skulle deretter legge tegningen av problemet og tegningen av løsningen ved siden av hverandre, med problemet til venstre og løsningen til høyre. Ved å se på overgangen fra problem til løsning, skulle de spørre seg hva som ville være et første skritt mot løsningen. Studenten fikk til svar at det ville være «at jeg aksepterer at det er tøft akkurat nå, og forsøker å holde hodet over vann ved å tro på at jeg klarer det jeg vil». Å mobilisere en slik selvtillit er en vesentlig styrke i å møte de tvilende sider.

Kilder til erkjennelse

Fokusering blir gjerne omtalt som en metode til å hente kunnskap fra kroppen, og har derved noe av samme funksjon som de sansemotoriske øvelsene. Aktiv imaginasjon, derimot, blir sett på som en tilnærming til de funksjonene i våre erkjennelsesprosesser som går under betegnelsen høyre hjernehalvdel. Sammenhengen her er at den høyre hjernehalvdelen har mer nervemessig forbindelse med kroppen enn det den venstre har; kropp og høyre hjernehalvdel henger derved mer sammen enn det kroppen og den venstre hjernehalvdelen gjør. Den høyre hjernehalvdelen opererer på en ikke-verbal måte, basert på sansninger og bilder, som gir oss en mer umiddelbar og helhetlig opplevelse av verden og vår tilstand enn det den venstre hjernehalvdelen gjør. Med den venstre hjernehalvdelen tenker vi primært logisk, lineært, detaljorientert, systematisk og verbalt. Den venstre og den høyre hjernehalvdelen gir altså grunnlag for to ulike former for kunnskap om verden og en selv (Siegel, 2012). Vi kan si at vi ved den aktive imaginasjonen utvider kildene til erkjennelse i horisontal retning, ved at vi beveger oss fra den venstre hjernehalvdelen, som er den som formodentlig blir mest anvendt i faglig utdanning, og til den høyre.

Den aktive imaginasjonen innebærer at en skal stille spørsmål til det uttrykket en har laget, og vente på at det svarer. Ved å samtale med det ytre uttrykket kommer en egentlig i en samtale med deler i en selv. Formålet er å kunne integrere i bevisstheten deler som en ikke tidligere har hatt bevisst kontakt med (Malchiodi, 2002; McNiff, 1992; Watkins, 1990). Vi snakker altså ikke *om* uttrykkene, men *med* (Omholt, i trykk). At et uttrykk kan gi noen respons, og at det går an å samtale med det, er en usannsynlig foreteelse med den rasjonelle kunnskapsbakgrunnen studentene har, men

det fungerer: «Til tross for at jeg ikke forventet å få noe svar så fikk jeg det, noe som var overraskende. Da jeg fikk svar så følte jeg at jeg fikk en bedre forståelse av meg selv, det virket som at jeg i mange år ikke helt har forstått meg selv og mine følelser.»

Visuell og verbal journal

Det er den aktive imaginasjonen som danner grunnlaget for at hver student kan føre en visuell og verbal journal (Ganim & Fox, 1999). Journalen er i A4-format, men til noen oppgaver benytter vi også ark som er A3 eller A2. Disse brettes sammen og går inn i journalen. Grunnlaget for det visuelle er studentens opplevelser i de øvelsene vi gjør. Det visuelle språket vi arbeider med her, benyttes ikke så mye ellers i høyere utdanning. I fag kan studentene bruke billedskapende medier til å tegne eller på annen måte registrere hvordan et objekt som faget tar for seg, ser ut. Og de kan bruke skisser til å få oversikt over og uttrykke noe som bygger på logiske resonnementer. I personlig utvikling er hensikten med billedliggjøringen å kunne se klarere for seg hva indre deler egentlig vil, for det er ikke sikkert at det så lett lar seg fange i ord. En student skriver: «Denne øvelsen var det første møte jeg hadde med bruk av tegning som uttrykksmetode. Å bruke ord for å uttrykke meg selv synes jeg ofte er vanskelig, men å bruke farger og symboler gjorde det lettere å komme i kontakt med mitt indre på let etter bortgjemte sider.»

Den indre kritiker

En spesiell delpersonlighet vi nærmer oss ved aktiv imaginasjon, er den indre kritiker (Omholt, i trykk), omtalt for eksempel av Cornell (2005). I høyere utdanning er det et sentralt mål at studentene skal utvikle kritisk evne. Den kritiske sansen skal anvendes særlig til å kunne vurdere det vitenskapelige grunnlaget for kunnskap og informasjon. Når vi skal utvikle den kritiske evnen til studentene, henvender vi oss primært til en funksjonell del i dem som kan vurdere på et faglig grunnlag. Men vi har i oss flere deler som kan være involvert i å utøve kritikk. I kurset tar vi for oss den indre delen vi har som er kritisk til visse sider ved oss selv, og som derved kan hindre oss i å føre funksjonelle aspekter ut i verden. Denne indre kritiker kan blande seg inn i den faglige kritikken. Hvis en ikke er seg bevisst sin indre kritiker, kan en i utøvelsen av

faglig kritikk se en mulighet til å få utløp overfor andre for den kritikken en ellers opplever at tyranniserer en selv innenfra. Det kan skje når en student skal vurdere en annen students arbeid, og også når en lærer skal gi tilbakemelding. Kritikken mot det den andre har utført og skrevet, blir for krass, og de som er vitne til den, kan fornemme at det ligger en ekstra energi bak, som det ikke er så lett å sette ord på hva har sin basis i. Men det kan være at det er den ubevisste indre kritikeren i den som skal vurdere, som ser sitt snitt til å komme frem. Skal vi trene evnen til å være kritisk faglig på en overveid måte, må vi derfor også arbeide med den indre kritikeren.

En indre kritiker kan også være til hinder for den faglige læringen: «[J]eg har en stemme i meg som sier at; 'hvis jeg havner i uforutsette situasjoner så kommer jeg til å drite meg ut for jeg har ingen evner til å improvisere'. Det er den samme stemmen som sier at jeg ikke kan synge, tegne, spille instrumenter osv.» Den indre kritikeren til denne studenten vil lett kunne komme frem når studenten skal lære nye ferdigheter, og det er viktig at han er blitt bevisst hvordan den opptrer, for å kunne berolige den i aktuelle situasjoner og ikke la den stå i veien for læringen.

Livet som en fortelling

I første del av kurset beskjeftiger vi oss mest med her og nå. Vi utvider så perspektivet ved å ta inn en lengre tidshorison. Grunnlaget for dette er å betrakte livet som en fortelling vi lever (Omholt, i trykk). Fortellinger har en eller flere forfattere. Viktige forfattere til den fortellingen som styrer oss, er foreldre eller foresatte, venner, lærere og ledere i fritidsaktiviteter. En fortelling blir til ved at noen hendelser i livsforløpet blir valgt ut, tolket, satt sammen og formidlet på en viss måte. En viktig oppgave er selv å bli forteller av den beretningen en lever (Parry & Doan, 1994). Det skjer ved at en på egen hånd plukker ut og tolker de hendelsene som skal danne handlingsgangen. Spesielt kan en undersøke historien til deler som er dysfunksjonelle. Hva er deres opprinnelse – når og hvordan var det de ble til? En student forteller:

I en lengre periode fra jeg var 12 til rundt 16 år var familielivet og hjemmet preget av sykdom og til dels unntakstilstand. [...] Min overlevelsesstrategi i perioden var [...] å trekke seg tilbake, ta lite plass og derav sende deler av meg selv i eksil. [...] [J]eg [kjenner] fortsatt den daglige konflikten mellom delpersonlighetene som ønsker å komme frem og overlevelsesstrategien som ikke er nødvendig lenger.

Hennes utsagn viser at erfaringer vi har med oss fra tidligere hendelser, kan virke inn i situasjoner nå og få oss til å tenke og handle på samme måte som vi gjorde i fortiden. Mønstrene var kanskje berettiget den gang, men er det ikke lenger.

Menneskeskapte omgivelser og natur

Vi går over til å ta i betraktning vårt samspill med det ytre. Vi tar i denne sammenheng først for oss relasjonen til menneskeskapte omgivelser og natur. Ytre estetiske elementer kan henvende seg til indre deler i oss (Fisher, 2013; Hillman, 1976/1992). Det vil si at vi kan bearbeide indre forhold ved å se etter elementer i de fysiske omgivelsene som kan speile dem (Omholt, i trykk). Studentene har i den aktive imaginasjonen søkt innover i seg selv etter symboler som kan uttrykke det de opplever. De skal nå tilsvarende lete utover etter det som kan være et bilde på noe i deres situasjon. Jeg legger ca. 100 små hverdagslige gjenstander ut på et bord, og hver student skal ta i betraktning tingene og velge en som appellerer til hen.

En student valgte et naturobjekt og sier om det:

[J]eg var helt sikker på valget mitt med en gang jeg så den på bordet. [...] Kastanjenøtta er rund, trygg, solid, varm, og fin å se på. Dette knyttet jeg til meg selv, og fant ut at jeg kanskje deler noen egenskaper med nøtta. [...] Etter denne observasjonen begynte jeg å tenke på kastanjenøttas framturen i naturen.

Sitatet viser at studenten gjennom utforskningen av en ting i den ytre verden fikk bekreftet noen deler i hennes indre virkelighet. Dette legger grunnlaget både for den videre utvikling av sider ved henne og for at hun kan utvide sin relasjon til omgivelsene ved å ta i betraktning det personlige og følelsesmessige aspektet ved denne relasjonen, og ikke kun den som ellers er mest fremme i høyere utdanning, og som består i å definere og systematisere etter faglige og vitenskapelige kriterier.

Kultur og sosiale relasjoner

Mot slutten av kurset undersøker vi betydningen kulturen og de sosiale relasjonene har for oss. Kulturen, med dens verdier, normer og grunnleggende antakelser, er selvfølgelig en viktig kilde til å vite hvordan vi skal te oss her i verden (Landy, 1993). Men det ytre må avveies mot det indre

ved at vi undersøker hvordan ytre forventninger og roller møter indre betingelser i oss. Vi tar utgangspunkt i at teorien til Schwartz og Sweezy (2020) om delpersonligheter omfatter en faktor de kaller Selvet, som er av spirituell art. Vi utdyper dette perspektivet ved Jungs (1964/1990) modell av psyken: Psyken består av bevisstheten, som er det vi kjenner til i oss selv, og som styres av egoet, og av det ubevisste, som er det vi har i oss, men ikke vet om. Vi har et senter, også i Jungs teori kalt Selvet, som er en regissør i psyken som helhet. Selvet forsøker å føre frem for egoet potensialer som ligger i det ubevisste. Selvet har et spirituelt grunnlag, og å trekke inn en slik del av psyken i undervisningen betyr å ta inn en dimensjon som ellers ikke er mye fremme i utdanning. Det spirituelle handler om at det er en hensikt med vårt liv, og at vi skal forsøke å finne frem til den. Egoet blir møtepunktet mellom de forventningene vi mottar utenfra og de lengslene vi kan ane innenfra, og egoet må finne en vei mellom disse.

Vi ser i kurset spesielt på hvilke forventninger som rettes mot en som student, og hvordan de passer eller ikke med den person en er: Hvilke av ens indre deler får en plassert i rollen, og hvilke må en forstrekke eller kanskje forvise. En student sier om dette:

Jeg kom frem til at mye av det jeg gjør som student, gjør jeg anstrengt. I tillegg til at jeg har gitt delvis avkall på det som gjør meg glad. Dette krever mer refleksjon. Hva er det som er viktig for meg? Er det en måte som gjør at jeg kan bruke mer tid på det som jeg har gitt delvis avkall på?

Studenten konfronterer her studentrollen med sin mer helhetlige utvikling som menneske.

Jeg beskrev ovenfor hvordan vi i kurset arbeider med den indre destruktive kritiker. Vi utvider i kurset også området for hva vi skal være kritiske til. For vår personlige utviklings skyld kan vi ikke være kritiske kun til det faglige grunnlaget for det vi lærer, vi må også være kritiske til de kulturelle føringene i vårt liv. Etter å ha arbeidet med å finne frem til hvilke forventninger som er rettet mot en i studentrollen, og så ha sammenholdt disse med ens egne indre betingelser, er det en student som sier:

En av de [verdiene] som skilte seg ut for meg var produktivitet. [...] Men må jeg være suksessfull for å være verdig? Når jeg tenker over det, må jeg ikke det. [...] Så da kommer kanskje ikke fokuset på karriere og framtiden fra meg selv, men fra et samfunn som verdsetter produktivitet og arbeid.

Studenten gjennomskuer på denne måten kulturelle føringer som ellers kan tas for gitt.

Læring på ulike nivå

Utsagnene i de to avsnittene ovenfor leder til spørsmålet om hva slags læring som skjer i kurset. Linds et al. (2021) har benyttet en metode som heter seksdelers fortelling til å fremme refleksjon hos studenter over tattfor-gitte antakelser de legger til grunn når de skal vurdere erfaringer de har gjort. Metoden går ut på å skape en serie av seks bilder, som handler om en figurs prosess i seks trinn med å fullføre en oppgave. Linds et al. (2021) bygger på tilnærminger til læring i organisasjoner, primært hos Argyris & Schön (1974), som i sin tur henter fra Bateson (1972). Linds et al. (2021) drøfter læringen hos studenter ved å beskrive tre nivå eller kretser av læring. Enkeltkretslæring innebærer at studenten handler i samsvar med de mål og regler vedkommende oppfatter at gjelder. Dobbelkretslæring vil si at studenten stiller spørsmål ved de målene og reglene som ble tatt for gitt på det første nivået, og vurderer om disse kunne vært annerledes. Men studenten ser alternativene fra det samme ståstedet. Tredje krets av læring betyr at studenten tar i betraktning et helt nytt sett av retningslinjer. En ser fra et annet perspektiv og setter det en gjør, inn i en annen sammenheng.

I kurset i personlig utvikling åpner vi opp for en kunnskap som kommer innenfra, fra Selvet, via imaginasjonen. Vi fører inn at en kan se sitt liv fra Selvets posisjon, i tillegg til å se det i lys av samfunnets verdier og normer. Studentene kan bli mer bevisst hvilke mål de forfølger, og kan reflektere over hvorvidt dette er de målene de skal legge til grunn for sitt liv. I den grad de faktisk klarer å se hva som kommer fra deres senter og våger å tro på dette som gyldige retningslinjer, vil de etter modellen for læring ovenfor bevege seg i retning av en tredje krets av læring. Linds et al. (2021) viser til Bateson (1972), som fremholder at slik læring krever involvering av det ubevisste og det estetiske, og det er det vi benytter i kurset.

Utbytte sammenholdt med læringsmål

Ett læringsmål i emnet er at deltakerne skal kjenne til teorier og perspektiver om personlig vekst. Teorier og perspektiver blir presentert på tre måter, nemlig gjennom kompendiet, i forelesning i timene og ved undervisningsnotater i kursrommet i den digitale læringsplattformen. Teoriene er sterkt

integreert i øvelsene, og det gjør at studentene kan anvende faktorene i teoriene direkte på seg selv: «Øvingar der ein får tenke sjølv og relatere teorien opp mot eige liv har hjelpt meg til å forstå kva det er som faktisk plagar meg i livet og kva det er som berre er filleting og eigentleg ikkje betyr så mykje.» Denne studenten har gjennom teoriene fått perspektiver til å sortere hva som er viktig og mindre viktig. Kunnskap om teorier kommer inn i vurderingen i emnet på det viset at deltakerne i skrivingen av essayet skal ta utgangspunkt i uttrykk de har laget i øvelsene, og reflektere over dem ved hjelp av stoff fra litteraturen. Alle de som har deltatt i kurset, har oppfylt kriteriene for vurderingen slik at de har bestått essayet.

Det andre målet er at deltakerne skal kunne se hvilke krefter som gjør seg gjeldende i å treffe valg og i å utvikle identitet, selvbilde og relasjoner til andre. Slik undervisningen er lagt opp, er dette målet sterkt innvevd i det foregående. En student sier: «Jeg tar meg selv ofte i å reflektere kort, men annerledes enn jeg gjorde før. Jeg er mer bevisst på valg jeg tar og påvirkningene det vil ha.» En annen sier: «Jeg har blitt mye mer bevisst på hva jeg vil gjøre, hva jeg har tid til og hva andre vil jeg skal gjøre.» En tredje sier hun «kommunisere[r] med ulike deler for å lettere ta valg jeg er i tråd med.»

Det tredje læringsmålet er at deltakerne skal kunne sette sin situasjon og sitt liv inn i en større sammenheng. En student skriver at hun er «blitt minnet på og fått mer forståelse om at alle går igjennom vanskelige sinnsproblemer. Noe som gir mye trøst, håp og motivasjon til å jobbe med det». En annen student sier at hun vil arbeide videre med å «føle at det jeg har å bidra med har verdi og at jeg har verdi uavhengig av hvordan jeg presterer».

Det fjerde læringsmålet er at deltakerne skal kunne kommunisere med andre om spørsmål knyttet til personlige utfordringer. Den vesentlige treningen rettet mot dette målet er at vi avslutter hver øvelse med at deltakerne deler sine uttrykk og erfaringer i mindre grupper. En student sier om dette at hun «liker spesielt godt samtaler og diskusjoner med andre. Veldig interessant å se og høre hvor forskjellig vi tolker og tenker. Men også hvor like vi alle egentlig er til bunn og grunn».

Deltakernes evaluering av emnet

Emnet har inngått i den nettbaserte evalueringen som Studieavdelingen ved universitetet foretar. Den er basert på spørsmål studentene skal vurdere, eller utsagn de skal si seg enig eller uenig i, på en seksdelt skala. Seks er

beste evaluering, og én er dårligst. Første gang kurset gikk var det 8 av de 14 deltakerne som svarte på evalueringen, andre gang var det 7 av de 18 som svarte. Det gir en svarprosent på henholdsvis 57 og 39.

I evalueringen inngår vurdering av de ulike undervisningsmåtene som er blitt brukt. Påstanden «Forelesningene i emnet bidro godt til læringsutbyttet mitt» fikk i 2021 en skår på 5,63 og i 2022 en skår på 6,00. Utsagnet «Andre læringsaktiviteter bidro godt til læringsutbyttet mitt» skåret i 2021 5,67 og i 2022 6,00. Påstanden «Jeg er fornøyd med faglig oppfølging, veiledning og/eller tilbakemeldinger» ga i 2021 resultatet 5,88 og i 2022 5,57.

Til slutt i evalueringen er det to sammenfattende spørsmål. Utsagnet «Jeg har lært mye i emnet» ga i 2021 et utfall på 5,38 og i 2022 6,00. Spørsmålet «Alt i alt, hvor tilfreds er du med emnet?» skåret i 2021 5,25 og i 2022 5,86.

Det vil si at alle vurderingene av undervisningsmåter og samlet utbytte ga et resultat mellom 5 og 6, som kan regnes som særskilt god evaluering.

Sammenfatning – karakteristika ved personlig utvikling som emne

Emnet Personlig utvikling retter seg i første omgang innover mot det som skjer i studentenes indre. Men vi tar etter hvert i betraktning den ytre verden for å se hvordan det indre og det ytre møtes. At vi arbeider med det indre og private, har konsekvenser for hva slags læremidler vi benytter, og hvilke regler vi har for samværet. Vi tar eksplisitt utgangspunkt i at vi psykisk har i oss ulike delpersonligheter, og vi henvender oss til disse på andre måter enn ellers i undervisningen og forsøker å få i tale deler som ellers ikke skal aktiveres. Vi utvider området for erkjennelse til den som har opphav i sansninger av kroppen. Dette skjer både ved å lede oppmerksomheten nedover i kroppen for å sentrere oss, og ved å hente opp det vi merker, for å se hva slags tilstand vi er i, og hvordan den eventuelt kan endres. Vi innlemmer den høyre hjernehalvdelen i oppfatningen av oss selv og verden, og uttrykker oss ved dens språk av symboler. Symbolene danner grunnlag for samtale, som umiddelbart kan te seg som en samtale med noe i det ytre, men er en samtale med deler i en selv via et ytre uttrykk. Vi ser særlig på den delen i oss vi kan kalle den indre kritiker, for å bli bevisst hvordan den kan intervensjonere når vi skal være faglig kritiske. Ved å betrakte livet som en fortelling vi lever, kan vi ta inn et lengre tidsperspektiv og spørre hvilke hendelser som skal få danne vår fortelling og derved identitet. Vi vider ut perspektivet mot omgivelsene og undersøker hvordan våre relasjoner til

elementer i naturen og til menneskeskapt ting og områder involverer emosjonelle aspekter. Kulturen og sosiale forhold retter forventninger mot oss utenfra. Men vi kan postulere at vi har i oss en spirituell kraft eller hensikt som gjør at vi kan kjenne forventninger også innenfra til hvordan vi skal legge an livet. Lengslene fra det indre kan gi oss et annet sett av verdier og prinsipper enn de ytre reglene vi ellers kan vurdere våre bestrebelser etter, og danne en særlig form for læring.

Forfatterpresentasjon

Knut Omholt er førsteamanuensis i universitetspedagogikk. Han har ph.d.-grad i organisasjonsfag, seks års utdanning i kunsthøgskolen og diplomeksamen i kunstterapi. Hans engasjement er å bringe studenter i samtale med deler av seg selv som ellers ikke får noen oppmerksomhet i undervisningen. Han har laget kurs i personlig utvikling for studenter både i det ordinære studiet og på ph.d.-nivå.

Referanser

- Argyris, C. & Schön, D. (1974). Theories of action. I C. Argyris & D. Schön (Red.), *Theory in practice: Increasing professional effectiveness* (s. 3–19). Jossey-Bass.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution and epistemology*. University of Chicago Press.
- Chodorov, J. (Red.). (1997). *Jung on active imagination*. Princeton University Press.
- Cornell, A. W. (2005). *The radical acceptance of everything. Living a focusing life*. Calluna Press.
- Fisher, A. (2013). *Radical ecopsychology: Psychology in the service of life* (2. utg.). Suny Press.
- Ganim, B. & Fox, S. (1999). *Visual journaling: Going deeper than words*. Quest Books.
- Gendlin, E. (2003). *Focusing: How to gain direct access to your body's knowledge*. Rider.
- Hillman, J. (1992). *Re-visioning psychology*. Harper Perennial. (Opprinnelig utgitt 1976).
- Jung, C. G. (Red.). (1990). *Man and his symbols*. Arkana. (Opprinnelig utgitt 1964).
- Landy, R. J. (1993). *Persona and performance: The meaning of role in drama, therapy, and everyday life*. Jessica Kingsley Publishers.
- Linds, W., Jhunhunwala, T., Nadarajah, L., Starnino, A. & Vettraino, E. (2021). Unlocking creativity: 6-part story method as an imaginative pedagogical tool. *LEARNing Landscapes*, 14(1), 203–218.
- Malchiodi, C. A. (2002). *The soul's palette: Drawing on art's transformative powers for health and well-being*. Shambhala.
- McNiff, S. (1992). *Art as medicine: Creating a therapy of the imagination*. Shambhala.
- Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- Ogden, P. & Fisher, J. (2015). *Sensorimotor psychotherapy: Interventions for trauma and attachment*. W.W. Norton & Company.
- Omholt, K. (I trykk). Art therapy as the basis for a university course in personal development. I M. H. de Zarate, U. Herrmann, C. L. Vaculik & D. Waller (Red.), *Routledge international handbook of art therapy*. Routledge.

- Parry, A. & Doan, R. E. (1994). *Story re-visions: Narrative therapy in the postmodern world*. The Guilford Press.
- Phenix, P. H. (1982). Promoting personal development through teaching. *Teachers College Record: The voice of scholarship in education*, 84(2), 301–316.
- Schwartz, R. C. (2021). *No bad parts. Healing trauma and restoring wholeness with the internal family systems model*. Sounds True.
- Schwartz, R. C. & Sweezy, M. (2020). *Internal family systems therapy* (2. utg.). The Guilford Press.
- Siegel, D. J. (2012). *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are* (2. utg.). The Guilford Press.
- Sivertsen, B. & Johansen, M. S. (2022). *Studentenes helse- og trivselsundersøkelse 2022*. Studentsamskipnaden SiO. <https://studenthelse.no/shot-2022>
- Watkins, M. (1990). *Invisible guests: The development of imaginal dialogues*. Sigo Press.

KAPITTEL 14

Studentevalueringsspraksis til det beste for studenters læring?

Iris Borch UiT Norges arktiske universitet, Norge

Ragnhild Sandvoll UiT Norges arktiske universitet, Norge

Abstract: This chapter explores how student course evaluation can potentially be strengthened as a pedagogical practice and be more actively used in teaching improvement that benefits students' learning. Moreover, we explore the role academic developers can have in student evaluation practice. The chapter builds on an interview study of twelve Norwegian academic developers and leaders of academic development units. The results are analyzed and discussed by using a learning-oriented student evaluation framework in which evaluation is included in constructive alignment as *system alignment*. We argue that academic developers should play an active role in including student course evaluation as part of pedagogical practice. In the chapter, we present a framework that can guide and support stakeholders involved in evaluation in a learning-oriented evaluation practice.

Keywords: academic development, student course evaluation, student learning, system alignment, quality improvement

Sitering: Borch, I. & Sandvoll, R. (2024). Studentevalueringsspraksis til det beste for studenters læring? I D. Husebø, L. Ferguson, O. R. Stalheim, I. C. Eriksen, R. Isaksen, A. Mavroudi og P. Wallin (Red.), *Det universitets- og høyskolepedagogiske vitenskapsområdet i Norge – fremvekst, grunnlagstenkning og «state of the art»* (s. 303–323). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.225.ch14>
License: CC-BY 4.0

Studentevalueringer i norsk høyere utdanning

Studentevalueringer er en sentral del av kvalitetsarbeid i høyere utdanning. Dette kapitlet utforsker hvordan studentevaluering kan styrkes som pedagogisk virkemiddel for utvikling av undervisning. I tillegg rettes søkelyset mot hvilken rolle universitets- og høyskolepedagoger (UH-pedagoger) har og kan ha i arbeidet med evalueringer.

Interne evalueringer av emner og program er en lovpålagt oppgave gjennom universitets- og høyskoleloven, og skal være en del av lokale kvalitetssystem (Universitets- og Høgskoleloven, 2005). Siden 2015 har Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT), på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, gjennomført årlige nasjonale studentevalueringer, Studiebarometeret. Det innebærer at det samles inn store mengder data om hva studentene mener om egen utdanning, både på lokalt og nasjonalt nivå.

Den mest utbredte formen for studentevaluering er spørreskjema som sendes til studentene ved slutten av emner eller studieprogram (Alderman et al., 2012; Richardson, 2005). Disse summative evalueringene er enten utformet av utdanningskvalitetsavdelinger på institusjonsnivå, av administrativt ansatte på institutt- eller fakultetsnivå eller studieprogramledere og lærere på programnivå.

Dialogbaserte evalueringer i ulike format er mindre utbredt enn skriftlige, men kan være gode alternativ eller supplement til spørreskjema (Borch et al., 2020). Slike dialogbaserte evalueringer kan organiseres på ulike måter, for eksempel gjennom studentledete evalueringdialoger med hele eller deler av en studentgruppe, lærerstyrte kafédialoger eller fokusgrupper. I tillegg til summative evalueringer som gjennomføres i slutten av emner og studieprogram, kan formative underveisevalueringer gjennomføres. Slike formative evalueringer erfares ofte som mer nyttige enn summative både av studenter og undervisere (Veeck et al., 2016; Youssef, 2017).

Kvaliteten på studentevalueringer har vært gjenstand for kritikk i universitets- og høyskolemiljø, både gjennom debattinnlegg i nasjonale medier (f.eks. Abrahamsen & Selvik, 2019) og gjennom forskning i Norge (Borch et al., 2020; Gynnild, 2002; Hanken, 2011) samt i våre nordiske naboland (Christensen, 2010; Edström, 2008; Erikson et al., 2016). Mye av kritikken peker på at evalueringene ikke er gode valide mål på utdanningskvalitet, men heller tilfredshets- eller popularitetsundersøkelser som

ikke brukes til å utvikle undervisning til det beste for studentenes læring (Arthur, 2020; Christensen, 2010; Edström, 2008; Erikson et al., 2016). Selv om det er en generell positiv holdning til studentevalueringer blant studenter, lærere og administrativt ansatte (Borch et al., 2020; Stein et al., 2013), viser mange studier at evalueringene i liten grad brukes til å forbedre undervisning (Alderman et al., 2012; Beran & Rokosh, 2009; Stein et al., 2013). Lovpålagt studentevaluering, regelmessig rapportering på utdanningskvalitet til Kunnskapsdepartementet og studietilsyn av NOKUT bidrar til at universitetene gjennomfører evalueringene, men sikrer ikke nødvendigvis en god oppfølging av evalueringene, som grundige analyser av resultatene og tiltak for forbedring. For at evalueringene skal ha betydning for utvikling av undervisning og studenters læring, er det viktig at de ses på som en del av en kontinuerlig kvalitetssirkel eller kvalitetsprosess (Alderman et al., 2012; Borch, 2021; Harvey, 2011). Den lave bruken av studentevalueringer kan være et uttrykk for brutte kvalitetssirkler (Shah et al., 2017) og kan ha flere forklaringer, inkludert lav svarprosent (Lipsey & Shepperd, 2020), skepsis til kvaliteten på evalueringene på grunn av studier som peker på at studentevalueringer har mange feilkilder/bias (Grimes et al., 2017), lav kompetanse på analyse av evalueringsresultat (Datnow & Hubbard, 2016), lite tid eller at evalueringsresultater ikke etterspørres av ledere (Barrie et al., 2005).

Kapitlets oppbygning og formål

Gjennom å utforske hvordan studentevalueringer gjennomføres, og UH-pedagogs rolle og ansvar i dette arbeidet, ønsker vi løfte frem potensialet som ligger i det å styrke utviklingsperspektivet i studentevaluering til det beste for studenters læring. Kapitlet henvender seg til alle som jobber med studentevaluering, inkludert utdanningsledere, lærere og UH-pedagoger. Kapitlet bygger på en empirisk undersøkelse av universitets- og høyskolepedagogs involvering i evalueringspraksis ved 12 norske universitet og høyskoler, samt en case basert på et doktorgradsarbeid (Borch, 2021). Resultatene fra den empiriske undersøkelsen analyseres, og empirien fra begge studiene diskuteres med støtte i et rammeverk for mer læringsorientert evalueringspraksis. Dette rammeverket, som på engelsk kalles *System alignment*, ble introdusert av den svenske UH-pedagogen Kristina Edström (2008) og presenteres i en egen del av kapitlet.

Kapittelet inneholder også en kort historisk oversikt over hvilke funksjoner slike evalueringer har hatt i høyere utdanning fra 1930-tallet til i dag, før søkelyset settes på UH-pedagogens rolle i evalueringspraksis og det analytiske rammeverket *System alignment*.

Til sist i kapittelet presenteres en visualisering av en læringsorientert evalueringspraksis. Forfatterne av bokkapittelet utviklet en modell med støtte i Edstrøms begrep som er ment som en støtte for ansatte i høyere utdanning som ønsker å utvikle en evalueringspraksis som er både utviklings- og læringsorientert. Modellen kan også bidra til økt forståelse blant ansatte som jobber med evaluering, om hvordan en utviklingsorientert evalueringspraksis kan integrere et læringsfokus gjennom hele evalueringsprosessen.

Historisk utvikling av studentevalueringer

Studentevalueringer ble innført på 1930-tallet i høyere utdanning i USA og var da primært et virkemiddel for lærere for å få tilbakemelding på egen undervisning. Evaluering og evalueringsspørsmålene var noe lærerne selv utviklet og hadde kontroll over (Darwin, 2016). På denne måten var evaluering en del av det pedagogiske opplegget med mål om å forbedre undervisning og dermed også studenters læring.

Fra 1960-tallet i USA og 1980-tallet i Europa har formålet med evalueringene gradvis endret seg. Dette gjelder for flere sektorer og for flere typer evalueringer, og kan knyttes til innføringen av New Public Management som dominerende prinsipp og metode for organisering og styring av offentlig sektor (Carvalho & Videira, 2019). Formålet med evalueringene endret seg fra kvalitetsutvikling og forbedring til kvalitetssikring og kontroll av undervisning (Darwin, 2016; Spooren et al., 2013).

I denne perioden kom nye aktører inn i arbeid med evaluering; evalueringene ble profesjonalisert og i stor grad overtatt av administrasjon og ledelse. Dette var også tilfellet i høyere utdanning. Ved at studentevalueringer i dag er lovpålagt og regulert i universitets- og høyskoleloven (Universitets- og Høgskoleloven, 2005), ligger mye av evalueringspraksisen utenfor den enkelte lærers/undervisers kontroll (Saunders et al., 2011). I Norge er dette særlig synlig gjennom lovregulering og forskrift om tilsyn. Evalueringspraksisen er altså statlig regulert. Kvalitetssystemene ved de ulike institusjonene skal formelt godkjennes av NOKUT ved opprettelse, evalueringspraksisen kontrolleres gjennom jevnlig tilsyn, og

utdanningskvaliteten skal rapporteres til Kunnskapsdepartementet årlig. Studentevalueringer er sentrale i alle disse formene for kvalitetsarbeid. Selv om formålet med studentevalueringer blir beskrevet som kvalitetsutvikling av utdanning, vitner den sterke statlige styringen også om kontroll og kvalitetssikring. Arbeidet med evaluering synes å stå i et spenningsforhold mellom kvalitetsutvikling og kvalitetssikring.

I dette landskapet kunne det forventes at UH-pedagogiske enheter tar en aktiv rolle i å styrke evalueringspraksisen med et tydelig fokus på det pedagogiske. Dette ut fra at UH-pedagogiske enheters overordnede mandat er å bidra til å styrke kvaliteten på utdanningene ved institusjonene. På bakgrunn av dette har forfatterne gjennomført en studie der vi undersøker hvordan norske UH-pedagoger engasjerer seg i utforming av prosedyrer for evaluering og lokale kvalitetssystem (Borch et al., 2024). I dette kapitlet presenterer vi funn fra studien og diskuterer hvordan universitetspedagoger kan bidra til at studentevaluering i større grad fungerer som et pedagogisk virkemiddel av betydning for studenters læring.

Vi argumenterer for at interne studentevalueringer må ha et overordnet utviklingsformål som kommer studenters læring til gode. Dette formålet må være synlig i hele evalueringsprosessen fra regulering i internt kvalitetssystem, valg av evalueringsspørsmål og eventuelle standardiserte skjema, gjennomføring av evaluering, analyse av data og rapportering av resultat, til oppfølging basert på identifiserte behov. Forbedret utdanningskvalitet til det beste for studenters læring må være et tydelig formål på *systemnivå*. Vi anvender begrepet *system alignment*, introdusert av Kristina Edström (2008) for å illustrere dette.

System alignment

Begrepet *system alignment* ble introdusert av Edström (2008) som en utvidelse av konseptet *constructive alignment* til institusjonsnivå. Mens *constructive alignment*, eller samstemt undervisning på norsk, fokuserer på sammenhengen mellom forventet læringsutbytte, læringsaktiviteter og vurdering i *planlegging og gjennomføring* av undervisning for å fremme studenters læring (Biggs, 2003), innebærer *system alignment* at også *system* for kvalitetssikring og evaluering i høyere utdanning bør vektlegge å ha et tydelig læringsfokus. Evaluering bør i tillegg inkluderes som et element i samstemt undervisning (Edström, 2008).

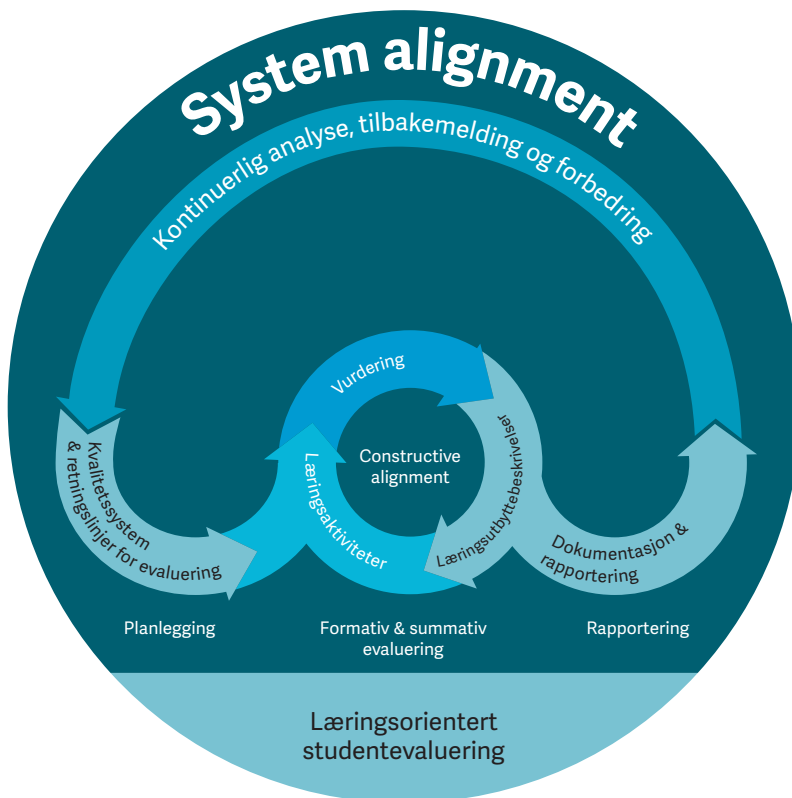
Edström og andre universitetspedagoger (Andersen & Søndergaard, 2006; Borch, 2021; Borch et al., 2024; Ramsden, 2003; Roxå et al., 2021) argumenterer for at evaluering er og bør være en sentral komponent i undervisningsplanlegging. De vektlegger også at evalueringen bør utformes og reguleres på en slik måte at den positivt bidrar til studenters læring. I praksis betyr dette at hele studentevalueringsprosessen bør styres av målet om å utvikle utdanningskvalitet til det beste for studenters læring. Ettersom studentevalueringspraksiser i dag ofte domineres av summative evalueringer etter at emner eller kurs er avsluttet, synes det å være et betydelig potensial for å styrke den formative evalueringsspraksisen. Dette kan reguleres bedre på systemnivå, blant annet gjennom å inkludere kvalitetsutvikling for studenters læring som formål i retningslinjene for evalueringsspraksisen ved institusjonene, samt i selve gjennomføringen og oppfølgingen av evalueringene.

De siste tiårene, og særlig som følge av Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning i 2010 (Kunnskapsdepartementet, 2010), har studenters læring riktignok vært et styrende prinsipp i planlegging og gjennomføring av undervisning. Flere studier viser imidlertid at evalueringer i stor grad inkluderer spørsmål om undervisning og underviserne, og i mindre grad forhold som omfatter studenters læring (Borch et al., 2020; Bovill, 2011; Darwin, 2017). Mange studentevalueringer, og da særlig standardiserte evalueringsskjema, domineres av spørsmål om studenters tilfredshet med undervisning, som for eksempel undervisers evne til å engasjere, motivere og gi tilbakemelding, og spør da ikke om forhold ved studenters læring (Borch et al., 2020; Darwin, 2021; Roxå et al., 2021). Forskning viser i tillegg at det ofte ikke er samsvar mellom formålene i lokale retningslinjer og faktisk evalueringsspraksis (Borch, 2020; Edström, 2008). Dette kan forklares ut fra flere forhold, inkludert motstridende formål i ulike retningslinjer, begrenset kunnskap om detaljer i kvalitetssystem og lav evalueringskompetanse i organisasjonene (Borch, 2020). Videre viser forskning at både interne dokumentasjonskrav i evalueringsspraksis (Borch et al., 2021) og eksterne fra nasjonale myndigheter primært etterspør hvorvidt evaluering er gjennomført, og ikke hva evalueringene brukes til (Biesta, 2016; Borch et al., 2021).

Det faglige ansvaret i undervisningsplanlegging ligger ofte hos den enkelte underviser eller emneleder på individnivå, eller hos utdanningsledelse på program- eller instituttnivå. Studentevaluering er derimot, som del av lokale kvalitetssystem og lovregulering, regulert på *systemnivå*

(Universitets- og Høgskoleloven, 2005). Ved å utvide konseptet *constructive alignment* til *system alignment*, blir evaluering integrert i prinsippet om samstemt undervisning. Det kan bidra til at studentenes læring blir et synlig og styrende prinsipp i evalueringsretningslinjene.

I dette kapitlet anvender vi begrepet *system alignment*, og vi har laget en visualisering av hvordan læringsorientert evalueringspraksis kan se ut på institusjonsnivå, eller systemnivå ifølge Edström. Vi bygger videre på et doktorgradsarbeid (Borch, 2021) der begrepet *system alignment* utdypes og analyseres opp mot evalueringspraksis ved UiT Norges arktiske universitet. Se visualisering av evalueringspraksis i et system alignment-rammeverk under.



Figur 1. Læringsorientert studentevaluering – system alignment. Illustrasjon: Mark Stenersen, Result UiT.

Vi argumenterer i likhet med Edström at studenters læring må være et tydelig formål for internt kvalitetsarbeid, og bruker begrepet *system alignment* for å visualisere hvordan læringsperspektivet kan være et styrende prinsipp i hele evalueringsprosessen, fra planlegging til gjennomføring av

formativ og summativ evaluering, rapportering, analyse, tilbakemelding og forbedring.

Case fra UiT fra student-, leder- og lærerperspektiv

I et doktorgradsprosjekt gjennomført av førsteforfatteren ble studentevaluering forsket på fra studentperspektiv, lærerperspektiv og lederperspektiv (Borch, 2021). Prosjektet inkluderte data fra intervju med studenter og ledere med undervisningsansvar på studieprogram/emnenivå samt dokumenter fra åtte studieprogram. Videre ble spørreskjema brukt for evaluering av undervisning, og evalueringsrapporter og utdanningsmeldinger analysert. Evalueringsrapporter på ulike nivå samt ulike evalueringsformat, inkludert evaluerings spørsmål, ble analysert med særlig fokus på funksjon og bruk av evalueringsresultat. Studien viser i korte trekk at det var betydelige forskjeller mellom målene for interne evalueringer som beskrevet i kvalitetssystemet og i evalueringspraksisen som ble beskrevet av lederne, underviserne og studentene.

UH-pedagogers arbeid med evaluering

Universitets- og høyskolepedagoger blir ofte beskrevet som brobyggere eller «brokers» mellom ansatte og ledelse ettersom mye av deres arbeid foregår tett på fagmiljø og sammen med ledelsen i saker som fremmer utdanningskvalitet og studenter læring (Bamber & Anderson, 2012). Denne posisjonen i organisasjonen gir dem muligheten til å påvirke og endre praksiser på institusjonsnivå, og UH-pedagoger har også blitt omtalt som endringsagenter (McGrath et al., 2016).

UH-pedagoger har et særskilt og profesjonelt ansvar for å fremme utdanningskvalitet, og deres ansvarsområder utvides stadig (Solbrekke & Fremstad, 2018). Mens det primære arbeidet for UH-pedagoger tidligere var pedagogisk kvalifisering av undervisere og arbeid med utdanningskvalitet for lokale fagmiljø, møter de i dag økte eksterne krav og får oppdrag fra universitetsledelsen (Sugrue et al., 2018). En studie fra New Zealand viser at UH-pedagoger før 1990-tallet arbeidet med studentevalueringer for å bidra til utvikling av undervisning, mens de etter dette i stor grad har trukket seg ut av arbeidet med evaluering (Barrow & Grant, 2016). Publikasjoner fra norske universitetspedagoger fra 1990-tallet til tidlig 2000-tallet tyder på at evaluering for kvalitetsutvikling også var en del

av UH-pedagogenes ansvar i Norge (Gynnild, 2002; Handal, 1994, 1996; Havnes, 1996; Pettersen, 2005).

UH-pedagogers arbeid med utdanningskvalitet på individ- og studieprogramnivå og deres profesjonelle ansvar må i dag i større grad balanseres mot eksterne retningslinjer og interne krav i organisasjonen om kvalitets-sikring. Solbrekke og Fremstad (2018) bruker begrepet regnskapsplikt om disse kravene. De bruker terminologien profesjonelt ansvar og regnskapsplikt som et kontinuum, og med dette menes det at begrepene må stå i en dynamisk balanse, og vil være avhengig av formål og kontekst. Begrepene bygger på to ulike logikker: profesjonelt ansvar bygger på tillit, mens regnskapsplikt bygger på kontroll (Solbrekke & Fremstad, 2018).

I kapittelet brukes begrepene profesjonelt ansvar og regnskapsplikt for å illustrere hvordan UH-pedagoger kan bidra til å løfte evaluering som et virkemiddel for *utvikling* av utdanningskvalitet til systemnivå, i samarbeid med ulike aktører på flere nivå i organisasjonen. Vi definerer institusjonell ledelse, studieprogramledere, undervisere og studenter som sentrale aktører i en læringsfokusert evalueringspraksis på systemnivå. Gjennom empiri fra norsk høyere utdanning viser vi hvordan evaluering i dag har potensial for et sterkere fokus på studenters læring gjennom hele evalueringsprosessen.

Metode

Det empiriske grunnlaget i dette kapittelet er en kvalitativ intervjuundersøkelse. Prosjektet er registrert og godkjent i Norsk senter for forskningsdata (nå SIKT). Femten ledere av universitetspedagogiske enheter ved norske universitet og høyskoler ble invitert til å delta, hvorav tolv ga sitt samtykke og deltok i intervjuene.

Formålet med studien var å få mer innsikt over hvordan norske UH-pedagogiske enheter og UH-pedagoger arbeider med evaluering på ulike nivå i organisasjonen.

Førsteforfatter planla og gjennomførte datainnsamlingen. Det innebar å utvikle en intervjuguide og gjennomføre alle intervjuene. Intervjuene varte 45–60 minutter og ble gjennomført i februar–mars 2022.

Alle intervjuene ble tatt opp, transkribert og analysert. Førsteforfatter gjennomførte en tematisk analyse av intervjudata, inspirert av Braun og Clarke (2022). Analysen hadde en induktiv-abduktiv tilnærming. For mer og utfyllende informasjon om metode, se (Borch et al., 2024).

Resultat

I tabellen nedenfor presenterer vi en forenklet oversikt over resultatene fra studien. Denne illustrerer i hvilken grad UH-pedagoger er involvert i arbeidet med studentevalueringer på ulike nivå i organisasjonen. De relevante områdene for studentevaluering som UH-pedagoger er involvert i, omhandler hvorvidt studentevaluering er tema på ulike kurs og program, og hvorvidt UH-pedagoger støtter fagmiljø og ledelse i evalueringsarbeid. Funn som er relevante for temaet i dette kapitlet, vil bli utdypet etter presentasjonen av tabellen.

Tabell 1. Forenkling av resultat fra intervju med ledere av UH-pedagogiske enheter

Studentevalueringer er tema:	Ja	Nei	Til en viss grad
På kurs/program i pedagogisk basiskompetanse	Seks utdanningsinstitusjoner	To universitet/høgskoler	Ikke et tema på kurs, men indirekte gjennom modellering av god evalueringspraksis: fire utdanningsinstitusjoner
På kurs eller workshops over basiskompetansenivå	Tre utdanningsinstitusjoner	Sju utdanningsinstitusjoner	Ved behov: to utdanningsinstitusjoner
I rådgivning av fagmiljø	Tre utdanningsinstitusjoner	Åtte utdanningsinstitusjoner	Én utdanningsinstitusjon
I diskusjoner knyttet til evalueringsretningslinjer med universitetsledelse	Fire utdanningsinstitusjoner	Fem utdanningsinstitusjoner	Om administrative forhold ved evalueringspraksis: én utdanningsinstitusjon Gir råd: én utdanningsinstitusjon Bidrag i revisjon av kvalitetssystem: én utdanningsinstitusjon

UH-pedagogers involvering i evalueringspraksis

Intervjuene med lederne på norske UH-pedagogiske enheter avdekker at halvparten av enhetene har deltatt i diskusjoner med ledelsen ved institusjonene om utforming og utvikling av evalueringsretningslinjer eller kvalitetssystem. Disse diskusjonene er ikke formaliserte, men forekommer på ulike møtearenaer som er etablert mellom UH-pedagogiske enheter og institusjonsledelse. De enhetene som er organisert nær universitetsledelsen, deltar oftere i diskusjoner om kvalitetsarbeid og policy enn de som er

plassert lenger unna i organisasjonsstrukturen. Noen av lederne påpeker at det er administrative kvalitetsavdelinger som har ansvaret for både utforming og håndheving av disse retningslinjene.

Lederne ved norske UH-pedagogiske enheter forteller at de sjelden eller aldri blir invitert av studieprogramledere eller lærere til å veilede eller jobbe med evalueringspraksis på de enkelte studieprogrammene.

Ti av tolv ledere forteller at studentevaluering er tema ved pedagogisk basiskompetanseprogram. Omfanget og tilnærmingen til temaet varierer betydelig mellom institusjonene. Tre av UH-institusjonene har ingen direkte undervisning i dette, men lederne forteller at de modellerer gode evalueringspraksiser ved at deltagerne inviteres til å gjennomføre evalueringer av basiskompetanseprogrammet. To andre institusjoner skiller seg ut med omfattende undervisning om kvalitetsarbeid og evaluering, én har tre dager med undervisning om kvalitetsarbeid, inkludert evaluering, og én har et arbeidskrav knyttet til studentevaluering.

UH-pedagoger ved tre av tolv institusjoner har undervisning om evaluering og kvalitetsarbeid på kurs over basiskompetansenivå, hvorav to av disse er rettet mot utdanningsledere. To ledere nevner at de arrangerer workshops og seminar basert på forespørsel. Sju av tolv institusjoner har ingen undervisning om dette temaet til ansatte utenfor basiskompetanseprogrammet.

Diskusjon

Studentevalueringer er som nevnt en sentral del av internt kvalitetsarbeid som skal bidra til å fremme utdanningskvalitet og studenters læring. Til tross for dette viser forskning at de brukes mer til administrative avgjørelser og kvalitetssikring enn kvalitetsutvikling (Andersson et al., 2012; Borch et al., 2020; Tavares et al., 2017). Med dette som bakgrunn, samt resultatene fra vår empiriske studie, diskuterer vi hvordan studentevalueringer kan integreres bedre i pedagogisk praksis og brukes mer aktivt i utvikling av undervisning. Vi utforsker hvordan universitetspedagoger kan påta seg et større ansvar og få en mer fremtredende rolle i studentevalueringsspraksis på forskjellige nivå, og i ulike deler av evalueringsprosessen. Videre foreslår vi mulige tiltak som kan styrke betydningen av studentevalueringer for studenters læring.

Evaluering for utvikling og studenters læring på policynivå

Evalueringspraksisen har de siste 20 årene blitt både lovpålagt og profesjonalisert. *Evaluering av Kvalitetsreformen*¹ (Michelsen & Aamodt, 2007) viser at det primært er kvalitetsavdelinger og administrativt ansatte som utformer kvalitetssystemene og følger opp det lokale kvalitetsarbeidet. Vår studie bekrefter dette, men viser også at halvparten av de UH-pedagogiske enhetene i noen grad er involvert i diskusjoner om evalueringsspørsmål, retningslinjer eller administrative forhold ved evaluering og kvalitetsarbeid. Disse diskusjonene er riktignok i liten grad formaliserte. UH-pedagogiske enheter som er organisert nær universitetsledelsen på organisasjonskartet, blir oftere invitert til diskusjoner om evalueringsretningslinjer og kvalitetssystem enn ansatte som er organisert lenger unna ledelsen.

Ved at man inviterer UH-pedagoger med i utformingen av lokale kvalitetssystem og evalueringsretningslinjer, kan potensialet for å utvikle utdanningskvalitet til det beste for studenters læring trolig styrkes i *kvalitetssystemene*. Gjennom slik involvering kan UH-pedagoger ta et profesjonelt ansvar som brobygger mellom ledelse, administrasjon og vitenskapelige ansatte og dermed bidra til at evalueringer blir bedre integrert i pedagogisk praksis. Imidlertid blir overordnede retningslinjer og system ikke alltid fulgt opp, og de er heller ikke alltid kjent for de som skal ta disse i bruk. Dermed oversettes slike føringer i mindre grad i tråd med ønsket formål (Borch, 2020; Ese, 2019). Det blir derfor viktig at administrasjon, ledelse og vitenskapelige ansatte samarbeider om å synliggjøre hvordan internt kvalitetsarbeid foregår, og hva formålet med studentevalueringer er. Hvis evalueringene er utformet slik at de kan brukes til kvalitetsutvikling, vil de også kunne tjene som kvalitetssikring, men ikke omvendt. For UH-pedagoger innebærer dette at de i arbeid med evaluering kontinuerlig må balansere mellom en regnskapsplikt, sentralt i kvalitetssikring, og et profesjonelt ansvar, sentralt i kvalitetsutvikling. Hvor fokuset er, vil avhenge av hvem de samarbeider med, og i hvilken kontekst. Vi argumenterer for at de ulike aktørene som er involvert i evalueringspraksis, må samarbeide for å bli enige om hvilket formål ulike evalueringer skal ha, noe som må tydeliggjøres i evalueringsretningslinjer på institusjonsnivå.

1 En omfattende utdanningsreform med mål om å styrke utdanningskvalitet i norsk høyere utdanning som bygger på St.meld. nr. 27 (2000–2001) *Gjør din plikt – Krev din rett*.

Eksterne krav og styring av evalueringspraksis

Eksterne krav til rapportering på utdanningskvalitet til NOKUT og Kunnskapsdepartementet, samt lovregulering, har bidratt til at kvalitets-sikring har blitt en sterk drivkraft for gjennomføring av mange evalueringer. En analyse av kvalitetsrapporter til NOKUT viste at disse rapportene først og fremst er årlige beskrivelser av kvalitetsarbeidet og kvalitetssystemene, heller enn rapporter om hva kvalitetsarbeidet førte til (Froestad & Haakstad, 2009). Dette står i kontrast til formålet med kvalitetsarbeid og tilsynsarbeid beskrevet i styringsdokumenter og utdanningskvalitetsmeldinger (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 2001; Kunnskapsdepartementet, 2017).

I 2017 ble ordlyden i studietilsynsforskriften endret, og det ble løftet frem at studietilsynene i tillegg til å kartlegge hvordan kvalitetsarbeid gjennomføres i praksis, skulle vektlegge betydningen kvalitetsarbeidet får for kvalitetsutvikling (Studietilsynsforskriften, 2017). I gjeldende studiekvalitetsforskrift (2018) står følgende om NOKUTs tilsyn: «Tilsynsvirksomheten omfatter både kontrollarbeid og bistand til institusjonene i deres kvalitetsutviklingsarbeid.» Formålet om at tilsyn skal bidra til kvalitetsutvikling reflekteres i tilsynsrapporten fra siste tilsyn ved UiT, hvor forfatterne er ansatte. Rapporten slår fast at kvalitetssystemet i stor grad fungerer etter hensikten, og systemet ble godkjent, samtidig som det påpekes flere mulige forbedringspunkter knyttet til evalueringspraksis. NOKUT anbefaler blant annet at UiT systematiserer underveisevalueringer og gir studentene en mer aktiv rolle i kvalitetsarbeidet ved å samarbeide med dem, tilby dem opplæring i studenttillitsvalgtes roller og inkludere dem bedre i ulike former for kvalitetsarbeid (NOKUT, 2023). Dette er eksempler på hvordan institusjoner kan jobbe systematisk med evaluering, med andre ord et eksempel på *system alignment*. Vi mener det er viktig å inkludere studentene mer aktivt i evalueringspraksisen gjennom meningsfulle dialoger om hva studiekvalitet er for dem, hva de ønsker gi tilbakemelding på i evalueringene, og i analyser og oppfølging. Det har vært liten tradisjon for å inkludere studenter i universitets- og høyskolepedagogikk (Felten et al., 2019), men de senere år har vi fått mer kunnskap om hvor viktig relasjonelle aspekter er for studiekvalitet og læring (Cook-Sather et al., 2021; Damsgaard, 2019). Ettersom studenter er målgruppen for høyere utdanning og besitter førstehåndskunnskap om egen læring, mener vi at de ikke bare bør være passive mottagere av spørreskjema ved slutten av

emner og program, men at de bør få spille en sentral rolle i kvalitetsdialoger underveis i eget studieforløp, også i utforming og oppfølging av studentevalueringer.

Potensial for styrket læringsfokus i evaluering

Flere studier viser at mange studentevalueringer hovedsakelig måler hva studentene liker og ikke liker, fremfor hvorvidt undervisningen fremmer og hemmer deres læring (Darwin, 2017; Edström, 2008; Roxå et al., 2021). Studenter får ofte spørsmål om de er fornøyd eller ikke fornøyd med ulike deler av undervisningen i et emne (Borch et al., 2020). Det er behagelig og lett å lytte til dyktige formidlere, men å være fornøyd med slik undervisning betyr ikke det samme som at man lærer av den (Denson et al., 2010; Hessler et al., 2018). En mye sitert metaanalyse av forskning på studentevalueringer viser at det ikke er sammenheng mellom høy studenttilfredshet, høyt rangerte lærere og studentenes læring (Uttl et al., 2017). Når emner som krever mer studieinnsats fra studentene får dårligere evalueringer eller lavere tilfredshetsscore, kan det ses i sammenheng med at det er krevende å lære (Andersen & Søndergaard, 2006; Borch et al., 2020; Edström, 2008; Erikson et al., 2016), og at studenter og ansatte har ulike perspektiv på hva som er god utdanningskvalitet (Dicker et al., 2019). For at studentevalueringer skal få en større betydning for studenters læring og undervisningsutvikling, må også spørsmålene reflektere dette. Det er viktig å vektlegge studenters læring i hele evalueringsprosessen, som illustrert i figur 1, i det vi kaller en læringsorientert studentevalueringsspraksis. En slik endring kommer ikke av seg selv i en tid hvor evalueringsspraksis har befestet seg som virkemiddel for kvalitetssikring.

Ved institusjoner hvor UH-pedagoger fungerer som brobyggere mellom ulike aktører i arbeid med utdanningskvalitet, ligger det et potensial i å endre evalueringsspraksisen mot en mer læringsorientert tilnærming også på systemnivå slik at utvikling av utdanningskvalitet styrkes. Fra 2019 kreves det, som følge av økte nasjonale krav til utdanningsfaglig kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2019), at alle ansatte i undervisningsstillinger har pedagogisk kompetanse på ulike nivå avhengig av den enkeltes stillingskategori. Forskriften for ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger fastslår at pedagogisk basiskompetanse omfatter kurs på minimum 200 timer; i disse kursene er grunnleggende prinsipper for undervisning og læring sentrale, og evaluering skal inngå. For UH-pedagoger er

dette et mulighetsrom til å tematisere hvordan studentevalueringsspraksis kan utformes for å få betydning for studenters læring. Vi beskriver noen eksempler i neste avsnitt av dette kapittelet.

Læringsorienterte evalueringer på programnivå

Det er viktig å fremheve at det også finnes mange eksempler på læringsorienterte, gode evalueringsspraksiser som kan ha betydning for studenters læring (Borch et al., 2020; Roxå et al., 2021). Et eksempel fra UiT er dialogbaserte evalueringer hvor studentene inviteres til å gi tilbakemelding på hvordan læringsaktivitetene har bidratt til å fremme deres læring. Noen av studieprogrammene som var inkludert i doktorgradsprosjektet, benyttet læringsutbyttebeskrivelsene ved de enkelte emnene aktivt inn i evalueringdialogene med studentene. Dette ble beskrevet som meningsfullt og av betydning for utvikling av undervisningen av både studenter og ansatte (Borch et al., 2020). Studieprogrammene som hadde etablert en slik evalueringsspraksis, har allerede inkludert evaluering i *constructive alignment*.

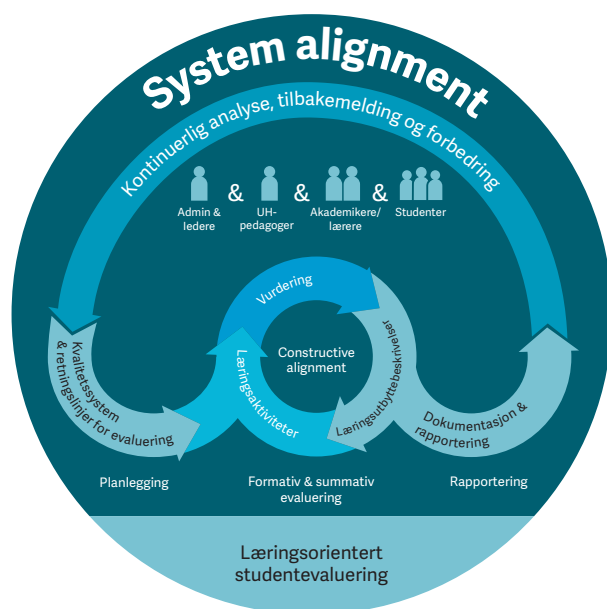
Den dominerende evalueringsspraksisen er imidlertid at skriftlige evalueringer sendes til studentene ved slutten av emner eller program. Disse evalueringene er i motsetning til de dialogbaserte lite læringsorienterte, med spørsmål som både er generelle og fokuserte på undervisning og i hvilken grad studentene er tilfredse med undervisningen. Spørsmål om hvorvidt undervisning og læringsaktiviteter bidrar til å fremme eller hemme studentenes læring og arbeid for å oppnå forventet læringsutbytte, er i mindre grad inkludert.

En slik evalueringsspraksis kan betegnes som symbolsk eller rituell, ettersom den i liten grad kan støtte utvikling av studiekvalitet og dermed bidra til studentenes læring. Flere av informantene i den nasjonale undersøkelsen beskriver lignende evalueringsspraksiser ved utdanningsinstitusjonene de arbeider ved. Til tross for en utbredt praksis med summative evalueringer ved slutten av emner eller program, og med fokus på undervisning fremfor læring, påpeker flere informanter at det er et potensial for å endre evalueringsspraksisen for å styrke læringsfokus.

UH-pedagogene i denne studien var klare til å ta et tydeligere ansvar og en mer aktiv rolle i evalueringsspraksisen enn de gjør i dag. Andre forskningsprosjekt har vist at når UH-pedagoger kobles tettere på evalueringsspraksisen, både gjennom analyse av data, konsultasjon og støtte i oppfølging

av evalueringsresultat, fører det til en mer aktiv bruk av evalueringsdata til utvikling av undervisning (Bovill, 2011; Penny & Coe, 2004; Roxå et al., 2021). Gjennom meningsfulle dialoger om utdanningskvalitet kan studentevalueringer få betydning for utdanningskvalitet og studenters læring. Dette inkluderer formative evalueringsdialoger underveis i emnet med studentene og innad i fagmiljø, samt i analyseprosessen og i arbeid med oppfølging (Eftring & Roxå, 2023; Shah et al., 2017). UH-pedagoger kan i denne sammenhengen være en verdifull samarbeidspartner (Bovill & Woolmer, 2020; Cook-Sather et al., 2021).

Det ligger et betydelig potensial i igjen å integrere studentevaluering i pedagogisk praksis. For at dette skal skje, har UH-pedagoger et særlig ansvar. De kan imidlertid ikke gjøre dette alene, men må samarbeide med og fungere som brobyggere mellom ledelse, ansatte i kvalitetsavdelinger, undervisere og studenter. Vi har forsøkt å illustrere dette i figur 2. Et overordnet formål er at interne studentevalueringer skal bidra til forbedringer av undervisning og læring. Dette må gjennomsyre hele evalueringsprosessen. Formålet må være tydelig og klart formulert i de lokale kvalitetssystemene og retningslinjene for evaluering, slik at evalueringspraksisen på studieprogram- og emnenivå blir deretter.



Figur 2. Læringsorientert studentevaluering med ulike aktører som samarbeider om evalueringspraksis. Illustrasjon: Mark Stenersen, Result UiT.

Oppsummering

I dette kapittelet har vi vist at studentevalueringer er en oppgave norske universitets- og høyskolepedagoger bruker forholdsvis lite tid på. Den empiriske undersøkelsen viser at UH-pedagogene er positive til å engasjere seg mer i studentevalueringsspraksis, og at de anerkjenner at dette er et område som har potensial til å få større betydning for studenters læring.

Vi har i kapittelet argumentert for at evaluering må tas inn i *constructive alignment* som en læringsorientert evalueringsspraksis, eller *system alignment* som Kristina Edström (2008) kalte det.

For at dette skal lykkes, må studenters læring være et overordnet mål og et synlig og styrende prinsipp i hele evalueringssprosessen, også på system- eller institusjonsnivå. Dette har vi visualisert i modellen Læringsorientert evaluering sist i diskusjonskapittelet.

For vitenskapelige ansatte, UH-pedagoger, studenter, administrasjon og ledelse som ønsker å øke bruken av studentevalueringer til utvikling av undervisning til det beste for studenters læring, kan denne modellen tjene som en støtte i deres arbeid. Det er ikke tilstrekkelig at evalueringsspørsmålene dreier seg om aspekter som fremmer og hemmer studenters læring og læringsutbytte. Det må også være et tydelig formål i de interne kvalitetssystemene og evalueringssretningslinjene. Hvorvidt evalueringene brukes til å forbedre undervisning til det beste for studenters læring, må etterspørres i dokumentasjon, rapportering og kvalitetsdialoger.

For å lykkes i dette foreslår vi at UH-pedagoger inviteres inn som rådgivere for ansatte i kvalitetsavdelinger, og bidrar til utforming av retningslinjer for evaluering. Videre bør de også sette en læringsorientert studentevalueringsspraksis på agendaen både på pedagogiske basiskompetanseprogram og som støtte i utvikling, analyse og oppfølging av studentevalueringer.

Takk

Takk til Mark Stenersen ved Result UiT for grafisk design av figur 1 og 2.

Forfatteromtaler

Iris Borch har ph.d. i helsevitenskap, er førsteamanuensis i universitetspedagogikk ved og leder av Senter for helsefaglig pedagogisk utvikling ved UiT Norges arktiske universitet. Borch har mange års erfaring som

utdanningsleder, samt med undervisning og kompetanseutvikling for vitenskapelige ansatte. Hun har bred undervisningserfaring innen universitetspedagogikk gjennom ansettelse både fra UiT og Høgskolen på Vestlandet. Sentrale forsknings- og interesseområder er kvalitetsarbeid, utdanningsledelse, utvikling av utdanningsfaglig kompetanse, veiledningskompetanse og praksislæring, studentmedvirkning og studentevaluering.

Ragnhild Sandvoll er dr. polit og professor i universitetspedagogikk ved Ressurs senter for undervisning, læring og teknologi (RESULT) ved UiT Norges arktiske universitet. Sandvolls forskningsfelt er rettet mot undervisning og læring i høyere utdanning, med fokus på universitetspedagogens rolle og ansvar, studentevaluering, praksis i ikke-profesjonsrettede utdanninger og tverrdisiplinære utdanninger. Hun har variert undervisningserfaring innenfor det pedagogiske fagfeltet, og har i en årrekke vært aktiv i utvikling av ulike kurs og prosjekter for styrking av utdanningskvalitet i høyere utdanning. Sandvoll har vært medlem og leder redaksjonskomiteen, samt medredaktør i Uniped, Tidsskrift for universitets- og høskolepedagogikk.

Referanser

- Abrahamsen, E., & Selvik, J. (2019). Studentevaluering gir ikke nødvendigvis et godt bilde av undervisningskvalitet. *Khrono*. <https://khrono.no/abrahamsen-evaluering-meninger/studentevaluering-gir-ikke-nodvendigvis-et-godt-bilde-av-undervisningskvalitet/289840>
- Alderman, L., Towers, S., & Bannah, S. (2012). Student feedback systems in higher education: A focused literature review and environmental scan. *Quality in Higher Education*, 18(3), 261–280. <https://doi.org/10.1080/13538322.2012.730714>
- Andersen, H. L., & Søndergaard, L. (2006). Undervisningsevaluering som redskab til kvalitetsudvikling af undervisningen. *Dansk Universitetspaedagogisk Tidsskrift*, 1(2), 22–27.
- Andersson, R., Ahlberg, A., & Roxå, T. (2012). Summative quality assurance systems: not good enough for quality enhancement. I C. S. Nair (Ed.), *Enhancing learning and teaching through student feedback in engineering* (pp. 93–105). Elsevier.
- Arthur, L. (2020). Evaluating student satisfaction – restricting lecturer professionalism: outcomes of using the UK national student survey questionnaire for internal student evaluation of teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(3), 331–344. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1640863>
- Bamber, V., & Anderson, S. (2012). Evaluating learning and teaching: institutional needs and individual practices. *International Journal for Academic Development*, 17(1), 5–18. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2011.586459>
- Barrie, S., Ginns, P., & Prosser, M. (2005). Early impact and outcomes of an institutionally aligned, student focused learning perspective on teaching quality assurance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(6), 641–656.
- Barrow, M., & Grant, B. M. (2016). Changing Mechanisms of Governmentality? Academic Development in New Zealand and Student Evaluations of Teaching. *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research*, 72(5), 589–601.

- Beran, T., & Rokosh, J. (2009). Instructors' Perspectives on the utility of student ratings of instruction. *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*, 37(2), 171–184. <https://doi.org/10.1007/s11251-007-9045-2>
- Biesta, G. (2016). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Biggs, J. (2003). Aligning teaching and assessing to course objectives. *Teaching and learning in higher education: New trends and innovations*, 2, 13–17.
- Borch, I. (2020). Lost in translation: from the university's quality assurance system to student evaluation practice. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(3), 231–244. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1818447>
- Borch, I. (2021). *Student evaluation practice: a qualitative study on how student evaluation of teaching, courses and programmes are carried out and used*. [Doktorgradsavhandling, UiT Norges Arktiske universitet] <https://hdl.handle.net/10037/21920>
- Borch, I., Sandvoll, R., & Risør, T. (2020). Discrepancies in purposes of student course evaluations: what does it mean to be «satisfied»? *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(1), 83–102. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09315-x>
- Borch, I., Sandvoll, R., & Risør, T. (2021). Student course evaluation documents: Constituting evaluation practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1899130>
- Borch, I., Sandvoll, R., & Roxå, T. (2024). Academic developers' roles and responsibilities in strengthening student evaluation of teaching for educational enhancement. *Higher Education Research & Development*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/07294360.2024.2315033>
- Bovill, C. (2011). Sharing responsibility for learning through formative evaluation: Moving to evaluation as learning. *Practice and Evidence of Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education*, 6(2), 96–109. <http://www.pestlhe.org/index.php/pestlhe/article/view/53>
- Bovill, C., & Woolmer, C. (2020). Student engagement in evaluation. I. Lowe T., & El Hakim, Y. (Red.) *A Handbook of Student Engagement: Theory into Practice*, (s. 83–95) Routledge.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. SAGE.
- Carvalho, T., & Videira, P. (2019). Losing autonomy? Restructuring higher education institutions governance and relations between teaching and non-teaching staff. *Studies in Higher Education*, 44(4), 762–773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1401059>
- Christensen, G. (2010). Evaluering af evalueringer. *Dansk Universitetspaedagogisk Tidsskrift*, 5(8), 10–16.
- Cook-Sather, A., Hong, E., Moss, T., & Williamson, A. (2021). Developing new faculty voice and agency through trustful, overlapping, faculty-faculty and student-faculty conversations. *International Journal for Academic Development*, 1–13.
- Damsgaard, H. (2019). *Studieliivskvalitet*. Universitetsforlaget.
- Darwin, S. (2016). *Student evaluation in higher education: reconceptualising the student voice*. Springer International Publishing.
- Darwin, S. (2017). What contemporary work are student ratings actually doing in higher education? *Studies in Educational Evaluation*, 54, 13–21. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.08.002>
- Darwin, S. (2021). The changing topography of student evaluation in higher education: mapping the contemporary terrain. *Higher Education Research & Development*, 40(2), 220–233. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1740183>
- Datnow, A., & Hubbard, L. (2016). Teacher capacity for and beliefs about data-driven decision making: A literature review of international research. *Journal of Educational Change*, 17(1), 7–28. <https://doi.org/10.1007/s10833-015-9264-2>
- Denson, N., Loveday, T., & Dalton, H. (2010). Student evaluation of courses: what predicts satisfaction? *Higher Education Research & Development*, 29(4), 339–356.
- Dicker, R., Garcia, M., Kelly, A., & Mulrooney, H. (2019). What does 'quality' in higher education mean? Perceptions of staff, students and employers. *Studies in Higher Education*, 44(8), 1425–1441.

- Edström, K. (2008). Doing course evaluation as if learning matters most. *Higher Education Research and Development*, 27(2), 95–106. <https://doi.org/10.1080/07294360701805234>
- Efring, K., & Roxå, T. (2023). Student evaluation of courses—co-creation of meaning through conversations. I T. Lowe (Ed.), *Advancing student engagement in higher education: reflection, critique and challenge* (pp. 103–113). Routledge.
- Erikson, M., Erikson, M. G., & Punzi, E. (2016). Student responses to a reflexive course evaluation. *Reflective Practice*, 17(6), 663–675.
- Ese, J. (2019). *Defending the university?: Academics' reactions to managerialism in Norwegian higher education* [Doktorgradsavhandling]. Karlstad universitet.
- Felten, P., Abbot, S., Kirkwood, J., Long, A., Lubicz-Nawrocka, T., Mercer-Mapstone, L., & Verwoord, R. (2019). Reimagining the place of students in academic development. *International Journal for Academic Development*, 24(2), 192–203.
- Froestad, W., & Haakstad, J. (2009). *Å rapportere kvaliteten: en studie av rapporter til styret om utdanningskvalitet og kvalitetsarbeid for årene 2005, 2006 og 2007 i 18 institusjoner*. NOKUT.
- Grimes, A., Medway, D., Foos, A., & Goatman, A. (2017). Impact bias in student evaluations of higher education. *Studies in Higher Education*, 42(6), 945–962. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1071345>
- Gynnild, V. (2002). Studentevaluering av undervisning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(01), 25–38.
- Handal, G. (1994). Evaluering for studiekvalitet. *Uniped*, 17(2–03), 5–13. http://www.idunn.no/uniped/1994/02-03/evaluering_for_studiekvalitet
- Handal, G. (1996). *Studentevaluering av undervisning: håndbok for lærere og studenter i høyere utdanning*. Cappelen akademisk forlag.
- Hanken, I. M. (2011). Student evaluation of teaching from the actors' perspective. *Quality in Higher Education*, 17(2), 245–256. <https://doi.org/10.1080/13538322.2011.582797>
- Harvey, L. (2011). The nexus of feedback and improvement. I C. S. Nair & P. Mertova (Red.), *Student Feedback* (pp. 3–26). Chandos Publishing. <https://doi.org/10.1016/B978-1-84334-573-2.50001-X>
- Havnes, A. (1996). *Studentevaluering av undervisning: idehefte*. Universitetet i Oslo.
- Hessler, M., Pöpping, D. M., Hollstein, H., Ohlenburg, H., Arnemann, P. H., Massoth, C., Seidel, L. M., Zarbock, A., & Wenk, M. (2018). Availability of cookies during an academic course session affects evaluation of teaching. *Medical Education*, 52(10), 1064–1072. <https://doi.org/10.1111/medu.13627>
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (2001). *Kvalitetsreform av høyere utdanning, Gjør din plikt, krev din rett Meld. St. 27 (2000–2001)*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-27-2000-2001-/id194247/>
- Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring,, (2010). https://www.nokut.no/siteassets/nkr/nasjonalt_kvalifikasjonsrammeverk_for_livslang_laring_nkr_nn.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning Meld. St. 16 (2016–2017)*. Kunnskapsdepartementet Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- Forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger, (2019). <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2018-09-12-1322>
- Lipsey, N., & Shepperd, J. (2020). Examining strategies to increase student evaluation of teaching completion rates. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(3), 424–437. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1782343>
- McGrath, C., Barman, L., Stenfors-Hayes, T., Roxå, T., Silén, C., & Laksov, K. B. (2016). The ebb and flow of educational change: Change agents as negotiators of change. *Teaching & Learning Inquiry*, 4(2), 1–14.
- Michelsen, S., & Aamodt, P. O. (2007). *Evaluering av Kvalitetsreformen. Sluttrapport*. Norges Forskningsråd. <http://hdl.handle.net/11250/279245>
- NOKUT. (2023). *Tilsynsrapport, UiT Norges arktiske universitet (21/10243)*.

- Penny, A. R., & Coe, R. (2004). Effectiveness of consultation on student ratings feedback: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74(2), 215–253. <https://doi.org/10.3102/00346543074002215>
- Petterson, R. C. (2005). *Kvalitetslæring i høgere utdanning: innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Universitetsforlaget.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. Routledge.
- Richardson, J. T. E. (2005). Instruments for obtaining student feedback: A review of the literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 387–415. <https://doi.org/10.1080/02602930500099193>
- Roxå, T., Ahmad, A., Barrington, J., Van Maaren, J., & Cassidy, R. (2021). Reconceptualizing student ratings of teaching to support quality discourse on student learning: A systems perspective. *Higher Education*, 83, 35–55. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00615-1>
- Saunders, M., Trowler, P., Bamber, V., & Trowler, P. (2011). *Reconceptualising evaluation in higher education: the practice turn*. McGraw-Hill Education.
- Shah, M., Cheng, M., & Fitzgerald, R. (2017). Closing the loop on student feedback: the case of Australian and Scottish universities. *Higher Education*, 74(1), 115–129.
- Solbrekke, T. D., & Fremstad, E. (2018). Universitets- og høyskolepedagogers profesjonelleansvar *Uniped*, 41(3), 229–245.
- Spooren, P., Brockx, B., & Mortelmans, D. (2013). On the validity of student evaluation of teaching. *Review of Educational Research*, 83(4), 598–642. <https://doi.org/10.3102/0034654313496870>
- Stein, S. J., Spiller, D., Terry, S., Harris, T., Deaker, L., & Kennedy, J. (2013). Tertiary teachers and student evaluations: Never the twain shall meet? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(7), 892–904. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.767876>
- Forskrift om kvalitetssikring og kvalitetsutvikling i høyere utdanning og fagskoleutdanning (2018). [https://lovdata.no/forskrift/2010-02-01-96/\\$2-1](https://lovdata.no/forskrift/2010-02-01-96/$2-1)
- Forskrift for tilsyn med utdanningskvaliteten i høyere utdanning, (2017). <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-02-07-137>
- Sugrue, C., Englund, T., Solbrekke, T. D., & Fosslund, T. (2018). Trends in the practices of academic developers: trajectories of higher education? *Studies in Higher Education*, 43(12), 2336–2353.
- Tavares, O., Sin, C., Videira, P., & Amaral, A. (2017). Academics' perceptions of the impact of internal quality assurance on teaching and learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1293–1305.
- Lov om universiteter og høyskoler, §1-6 Kvalitetssikring (2005). [https://lovdata.no/lov/2005-04-01-15/\\$1-6](https://lovdata.no/lov/2005-04-01-15/$1-6)
- Uttl, B., White, C. A., & Gonzalez, D. W. (2017). Meta-analysis of faculty's teaching effectiveness: Student evaluation of teaching ratings and student learning are not related. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 22–42. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.08.007>
- Veeck, A., O'Reilly, K., MacMillan, A., & Yu, H. (2016). The use of collaborative midterm student evaluations to provide actionable results. *Journal of Marketing Education*, 38(3), 157–169. <https://doi.org/10.1177/0273475315619652>
- Youssef, L. S. (2017). What can regular and timely student feedback tell us about the teaching and learning processes? *Reflective Practice*, 18(6), 750–771. <https://doi.org/10.1080/14623943.2017.1351350>

KAPITTEL 15

Studenter med undervisningsoppgaver: opplevelser, utfordringer og oppfølging

Maarten T. P. Beerepoot UiT Norges arktiske universitet, Norge

Ida F. Pedersen UiT Norges arktiske universitet, Norge

Hilja L. Huru UiT Norges arktiske universitet, Norge

Elena Malyutina UiT Norges arktiske universitet, Norge

Abstract: Learning assistants are assigned a diverse set of tasks in the Norwegian higher educational system, particularly in facilitating student-centered teaching in the natural sciences. The present work is an investigation into the experiences of learning assistants in science at a Norwegian university through a thematic analysis of ten interviews with undergraduate and graduate learning assistants. The analysis identified *concerns related to the employment of learning assistants*, such as a lack of predictability and clear expectations, as well as time management and workload balance concerns; *task-specific concerns* such as the assessment of student assignments, initial lack of subject knowledge, and role conflicts, as well as *concerns related to the students' learning opportunities*, including student attendance and student participation in classes. The interview data show the importance of communities of practice among learning assistants and document that learning assistants to various degrees experience support from course leaders, ranging from nothing to weekly support. Differences between undergraduate and graduate learning assistants that emerge in the data are discussed where appropriate. The findings from the interviews are combined with insights from international literature to formulate a set of recommendations for course leaders, academic leaders, and as educational developers. The present work may serve to stimulate discussion on the implementation of research-based training for learning assistants with the ultimate goal of improving student learning.

Keywords: learning assistant, graduate teaching assistants (GTA), GTA training, undergraduate teaching assistant (UTA), international teaching assistant (ITA), teacher training

Sitering: Beerepoot, M. T. P., Pedersen, I. F., Huru, H. L. & Malyutina, E. (2024). Studenter med undervisningsoppgaver: opplevelser, utfordringer og oppfølging. I D. Husebø, L. Ferguson, O. R. Stalheim, I. C. Eriksen, R. Isaksen, A. Mavroudi og P. Wallin (Red.), *Det universitets- og høgskolepedagogiske vitenskapsområdet i Norge – fremvekst, grunnlagstenkning og «state of the art»* (s. 325–345). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.225.ch15>

License: CC-BY 4.0

Introduksjon

I mange fag er det vanlig at ph.d.-studenter utfører ulike undervisningsoppgaver. I realfagene er det i tillegg ikke uvanlig at bachelor- eller masterstudenter deltar i undervisning av emnene de selv har gjennomført og bestått. Ansvaret begrenses ofte til et undervisningsopplegg eller et avgrenset veiledningstilbud, men undervisningsoppgavene disse studentene tildeles, er varierende. De som fremdeles er bachelor- eller masterstudenter, deltar som regel ikke i sensur, noe ph.d.-studenter oftere kan få ansvar for, og disse kan også få mer utvidet ansvar for veiledning, lab/feltarbeid og/eller ansvar for et (del)emne. Vi velger i likhet med Tjeldvoll (2006) å bruke begrepet *læringsassistenter* om den sammensatte gruppen av bachelor-, master- og ph.d.-studenter som utfører ulike undervisningsoppgaver uten å ha ansvar for et helt emne. Dette begrepet legger vekt på hensikten med studentens oppgaver – nemlig å støtte studentenes læring – og åpner for mange ulike type oppgaver som ikke er begrenset til undervisning.

Læringsassistentene er ofte i direkte kontakt og dialog med studentene i lærings situasjoner og er dermed tett på studentenes læring. Omfanget av bruk av denne gruppen kan imidlertid stå i stor kontrast til tilbud om pedagogiske kurs og oppfølging for dem. Der ansatte ved vår institusjon har tilgang til kurs i pedagogisk (basis)kompetanse og/eller til et pedagogisk fellesskap, finnes det mye mindre for ph.d.-studenter og noen ganger ingenting for bachelor- og masterstudenter. Når undervisning diskuteres lokalt og i nasjonale fora for erfaringsdeling, er vår erfaring at man i liten grad diskuterer læringsassistentenes rolle som viktige brikker i en helhet for å støtte studentenes læring. Det samme gjelder hvordan man kan støtte læringsassistenter i deres virke, og ha en forskningsbasert tilnærming til dette oppdraget. I dette kapittelet ønsker vi derfor å sette søkelys på hva ulike aktører – som emneledere, enhetsledere og universitetspedagoger – kan gjøre for å sikre best mulig oppfølging for læringsassistenter. For å understøtte våre anbefalinger vil vi presentere empiriske resultater fra en studie som undersøkte et utvalg læringsassistenters erfaringer og utfordringer tilknyttet deres arbeidsoppgaver, og koble denne empirien til litteratur om både læringsassistenters opplevde utfordringer og opplæringstilbud/oppfølgingstilbud til læringsassistenter.

I internasjonal litteratur har (*graduate*) *teaching assistants* (TAs eller GTAs) lenge vært anerkjent som en gruppe undervisere med egne utfordringer og et eget behov for opplæring og oppfølging. Buxton skrev allerede

i 1949 om en situasjon der et økt antall (psykologi)studenter i USA etter den andre verdenskrigen førte til at ph.d.-studenter ble ansatt til å utføre ulike undervisningsoppgaver, men at det da ikke var like vanlig å ha et formalisert opplæringstilbud. Videre framhevet han verdien av slik opplæring og drøftet ulike former en slik opplæring kan ta. Han påpekte blant annet at det kan være uheldig med uformelle former for pedagogisk opplæring der ansvaret overlates til en emneleder som ofte ikke gir denne oppgaven fokuset den fortjener (Buxton, 1949). Ti år senere oppsummerte Lippincott en rekke fordeler GTAs får ved å undervise: Det gir faglig utvikling og inntekt og bidrar til bedre ferdigheter i kommunikasjon og ledelse. Videre delte han anbefalinger for et opplæringsprogram og understreket betydningen av regelmessig kontakt mellom faglæreren og læringsassistenter samt en individuell oppfølging gjennom observasjon av undervisning utført av en læringsassistent (Lippincott, 1959). Forskning og erfaringsdeling rundt opplæring av læringsassistenter har senere blitt et aktivt fagfelt i internasjonal litteratur med et høyt antall tidsskriftsartikler, litteraturgjennomganger (Gardner & Jones, 2011; Park, 2004), spesialutgaver i tidsskrifter (Nyquist et al., 1989) og bøker (Prieto & Meyers, 2001).

Problemstillingene som Buxton beskrev i 1949, kan føles dagsaktuelle i mange førstesemesteremner i Norge i dag. Refleksjonene rundt opplæring som Lippincott gjorde seg i 1959, kan lett tilpasses til dagens høyere utdanning i Norge. Temaet har likevel ikke like lang historie i det UH-pedagogiske vitenskapsområdet i Norge, noe som kan tyde på at bevisstheten om spesifikke utfordringer læringsassistenter kan støte på, har oppstått først mye senere i Norge. Dette til tross for at bruken av det vi her kaller læringsassistenter har en lang tradisjon, spesielt i realfagene. Tjeldvoll (2006) beskriver hvordan kvalitetsreformen (St.meld. nr. 27 (2000–2001)) og et behov for flere undervisere etter innføring av tettere oppfølging, mer studentaktiv undervisning og tilbakemelding gjennom semesteret var bakgrunnen for etableringen av NTNUs opplæringsprogram LAOS – *Learning Assistant Organization System*. Tjeldvoll (2006) henviser ikke til tidligere norsk vitenskapelig arbeid på temaet læringsassistenter. De siste årene har det derimot kommet flere artikler som omhandler *oppfølging av læringsassistenter* i en norsk kontekst (Beerepoot & Huru, 2023; Hakel, 2017, 2019; Johansen & Beerepoot, 2019; Lorås, 2020; Odden et al., 2023; Riese et al., 2021; Veine et al., 2019). Hakel (2017) dokumenterer at læringsassistenter ikke var skrevet inn i kvalitetssystemene ved tre store norske universiteter, og identifiserte et potensial for å trekke inn denne gruppen i kvalitetsarbeid. Hun har

senere identifisert utfordringer og muligheter ved å danne pedagogiske fellesskap mellom læringsassistenter og vitenskapelige ansatte (Hakel, 2019). Både Netland et al. (2018) og Johansen og Beerepoot (2019) dokumenterer at seminarlærere har et tydelig ønske om oppfølging tilknyttet undervisningsoppgavene. Veine et al. (2019) beskriver opplæringen av læringsassistenter som fasiliterer studentarbeid i et tverrfaglig prosjektemne ved NTNU, og undersøker kompetansen læringsassistentene får, og hvordan den kan anvendes i andre emner. Lorås (2020) dokumenterer og evaluerer en fagspesifikk del av LAOS for læringsassistenter i informatikk og viser at læringsassistentene selv opplever den fagspesifikke delen av opplæringen som mest nyttig. I en kartlegging av utfordringene til læringsassistenter i informatikk på tre ulike høyere utdanningsinstitusjoner i henholdsvis Norge, Sverige og Tsjekia dokumenterer Riese et al. (2021) at utfordringene stort sett er like selv om utdanningssystemet kan variere for ulike institusjoner og ulike land. Odden et al. (2023) har implementert, tilpasset og evaluert læringsassistentmodellen – en strategi for endring mot forskningsbasert og mer studentaktiv undervisning i høyere utdanning (Otero et al., 2006, 2010; University of Colorado Boulder, 2023) – i fysikkutdanningen ved UiO.

Det har også kommet stadig flere opplæringstilbud ved ulike høyere utdanningsinstitusjoner i Norge. NTNUs opplæringstilbud LAOS er obligatorisk for alle læringsassistenter (Lorås, 2020). Fakultet for naturvitenskap og teknologi ved UiT har siden 2020 hatt et frivillig endags opplæringstilbud for læringsassistenter på begynnelsen av hvert semester (Beerepoot & Huru, 2023). Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet ved UiO har også et eget opplæringsprogram for læringsassistenter (Universitetet i Oslo, 2024). Et siste eksempel er studentmentorprogrammet ved UiA, et opplæringsprogram for studentmentorer og læringsassistenter som består av fellessamlinger om pedagogiske aspekter og fagspesifikk opplæring (Ann Kristin Skjølingstad, personlig kommunikasjon, 8. november 2023).

To viktige og godt dokumenterte anbefalinger er at opplæringen av læringsassistenter skal være kontinuerlig og ikke begrenset til et innføringskurs (Gardner & Jones, 2011; Meadows et al., 2015), og at deler av opplæringen skal være fagspesifikk (Lucas, 2001; Meadows et al., 2015; Park, 2004; Riese & Kann, 2022). Det finnes også konkrete anbefalinger for fagspesifikke moduler i ulike fagfelt, som for eksempel i informatikk (Lorås, 2020; Riese & Kann, 2022). Ulike former for opplæring og pedagogisk utvikling er dokumentert til å være effektive, som for eksempel

hyppige møter med emnelederen (Odden et al., 2023; Otero et al., 2006, 2010), pedagogiske fellesskap med andre læringsassistenter (Camarao & Din, 2023), casediskusjoner basert på læringsassistentenes egne erfaringer (Beerepoot & Huru, 2023; Riese & Kann, 2022), medstudentundervisning og selvrefleksjon (Di Benedetti et al., 2023) og brettspill som verktøy til å fremme verdien av aktiv læring og til refleksjon rundt faktorer som kan påvirke studentenes læring og faglige suksess (Brydges & Dembinski, 2019). I internasjonal litteratur finner vi også rammeverk for å evaluere opplæringstilbud og virkning av slik opplæring på undervisningspraksis og studentenes læring (Reeves et al., 2016).

Selv om det finnes mange godt dokumenterte generelle anbefalinger for opplæring av læringsassistenter, utgjør læringsassistentene på ingen måte en homogen gruppe. Ser vi på realfagene kan det være store forskjeller i oppgavene læringsassistenter utfører, som å holde regneverksteder, være labveileder eller fasilitere gruppearbeid og diskusjoner. I tillegg er noen utfordringer spesifikke for studenter som selv ikke har kommet langt i sine egne studier. I den engelskspråklige litteraturen skilles det mellom *undergraduate teaching assistants* (UTAs) og *graduate teaching assistants* (GTAs) avhengig av om studentene allerede har oppnådd en grad i høyere utdanning. Det er ikke uvanlig at oppgavene til UTAs innebærer mindre ansvar enn oppgavene til GTAs (Weidert et al., 2012). I en norsk kontekst kan et relevant skille gå mellom bachelor- og masterstudenter som ofte er ansatt per semester på den ene siden, og stipendiater som er ansatt over flere år på den andre siden. Vi velger derfor i resten av kapitlet begrepet *stipendiat* der vi spesifikt omtaler ph.d.-studenter som fungerer som læringsassistent, i motsetning til *bachelor- og masterstudenter*. Særlig for bachelor- og masterstudenter kan læringsassistentenes ulike roller være i konflikt med hverandre, som for eksempel rollen som *venn* i forhold til rollen som *lærer* eller den som gir bestått eller ikke-bestått på arbeidskrav (Riese & Kann, 2020). Korte ansettelse – vanligvis bare ett semester om gangen – gjør det utfordrende å inkludere særlig bachelor- og masterstudenter i et læringsfellesskap med faglærerne (Hakel, 2017, 2019). Samtidig trenger stipendiater ikke nødvendigvis å få andre undervisningsoppgaver enn bachelor- og masterstudenter, og begge gruppene har behov for pedagogisk oppfølging (Odden et al., 2023).

En annen gruppe som kan ha spesifikke utfordringer, er læringsassistenter fra utlandet som får undervisningsoppgaver ved sitt (nye) lærested. For det første har disse vanligvis ikke selv fulgt emnet de underviser i.

Mer generelt må de tilpasse seg til et nytt utdanningssystem (Boman, 2013) som kan medføre kulturelle utfordringer (Collins et al., 2022). Relevante forskjeller mellom utdanningssystemer kan være knyttet til for eksempel studentaktivitet i undervisning (Meadows et al., 2015), ulike vurderingsformer og ulike systemer for karaktersetning (Collins et al., 2022), samt maktdistanse mellom lærer og student og andre kulturelle dimensjoner (Hofstede, 1986). I tillegg underviser mange på et andrespråk, noe som kan gi ekstra utfordringer (Boman, 2013). Selv om eksisterende opplæringstilbud for læringsassistenter kan være like relevante og effektive for læringsassistenter fra utlandet, har denne gruppen et behov for ekstra opplæring som burde fokusere på tilpasning til det lokale utdanningssystemet (Boman, 2013) og interkulturell kommunikasjon (Dimitrov et al., 2014; Meadows et al., 2015). *International (graduate) teaching assistant* (ITA) er et etablert begrep for å omtale denne gruppen (Boman, 2013; Collins et al., 2022; Constantinides, 1989; Meadows et al., 2015; Park, 2004). Selv om internasjonale læringsassistenter ofte er stipendiater, kan også bachelor- og masterstudenter som er ansatt som læringsassistenter, oppleve noen av de samme utfordringene, for eksempel knyttet til språk.

I forskningslitteraturen argumenteres det for at opplæring av læringsassistenter bør bygges på forskning rundt spesifikke utfordringer eller bekymringer som disse har (Cho et al., 2011). Det finnes flere studier som nettopp har fokusert på å identifisere slike utfordringer. Cho et al. (2011) tok for eksempel utgangspunkt i Fuller (1969) og Staton-Spicer og Bassett (1979) sin beskrivelse av hvordan utviklingen fra lærerstudent til mer erfaren lærer kjennetegnes av en utvikling fra å bekymre seg om sin egen klasseledelse og overlevelse i lærerrollen (*self-concerns*) til å fokusere på elevenes læring (*impact concerns*), men tilpasset modellen til læringsassistenter i høyere utdanning ved å også inkludere utfordringer disse kan ha knyttet til sin dobbeltrolle som både student og underviser. Cho et al. (2011) sine resultater viser at slike utfordringer vedrørende dobbeltrollen som både student og underviser var utbredt blant læringsassistentene, og at dette var knyttet til både utfordringer med kommunikasjon og med å balansere tiden brukt på undervisning og på egne studier. I Cho et al. (2011) sin studie kommer læringsassistentenes undervisningserfaring fram som en faktor som reduserer deres bekymringer om egen utøvelse av lærerrollen (*self-concerns*). Deltakelse i faglige eller pedagogiske utviklingstilbud knyttes derimot til et økt fokus på studentenes læringsutbytte (*impact concerns*).

Læringsassistenters utfordringer kommer også fram i internasjonal og nordisk forskning fra de siste årene. Læringsassistentene i studien til Nasser-Abu Alhija og Fresko (2021) rapporterte om utfordringer knyttet til sine arbeidsforhold – som for eksempel korte ansettelses med lav jobbsikkerhet og undervisningsforpliktelser som kan komme i konflikt med deres egne studier – i tillegg til uklare forventninger og bekymringer knyttet til egen faglig og pedagogisk kompetanse. Riese og Kann (2020) har satt ytterligere søkelys på læringsassistentenes ulike roller og hvordan disse kan komme i konflikt med hverandre, eksempelvis ved at læringsassistentene både kan komme til å skulle hjelpe studentene med å bestå arbeidskrav (*tutor*) samtidig som de skal delta i vurdering av de samme arbeidskravene (*grader*). Videre identifiserer Riese et al. (2021) ulike kategorier av utfordringer rapportert av læringsassistenter, for eksempel utfordringer knyttet til å definere hva som er en god undervisningspraksis, eller utfordringer knyttet til deres egen profesjonelle utvikling som læringsassistent. Med utgangspunkt i forskningen på læringsassistentenes utfordringer ved egen institusjon dokumenterer Riese og Kann (2022) et spesifikt opplæringstilbud for å møte disse utfordringene. Vår empiriske studie springer også ut fra et ønske om å knytte utviklingen av opplæringstilbud til kunnskap om læringsassistentenes utfordringer ved vår egen institusjon.

På Fakultet for naturvitenskap og teknologi ved UiT Norges arktiske universitet har vi gjennom flere år jobbet tverrfaglig for å utvikle et opplæringstilbud for læringsassistenter (Beerepoot & Huru, 2023). Knyttet til utviklingen av dette tilbudet ønsket vi å få en bedre forståelse av læringsassistentenes situasjon på tvers av fagfelt og utdanningsnivå. Mer spesifikt ønsket vi å undersøke hvordan læringsassistenter på vårt fakultet opplever læringsassistentrollen, hvilke utfordringer de møter i sitt arbeid, og hva de selv mener kan hjelpe dem til å utvikle seg som underviser. Vi var også interesserte i om noen av læringsassistentenes erfaringer eller utfordringer var spesifikke for bachelor- og masterstudenter på den ene siden, eller stipendiater på den andre siden. Videre i kapittelet vil vi rapportere fra denne studien, som er vårt bidrag til å samle kunnskap om læringsassistenters situasjon i en norsk kontekst. Sammen med tidligere forskning på både læringsassistenters utfordringer og opplæringstilbud/oppfølgingstilbud til læringsassistenter vil dette så danne grunnlag for et sett med anbefalinger som beskriver hva ulike aktører kan gjøre for å sikre best mulig oppfølging for læringsassistenter.

Metode

Datagrunnlag

Høsten 2020 og våren 2021 gjennomførte fjerdeforfatteren ti individuelle intervjuer med læringsassistenter innen informatikk, fysikk, kjemi og matematikk. Halvparten av informantene var stipendiater som underviser som en del av sitt pliktarbeid, og halvparten var bachelor- og masterstudenter som er engasjert som læringsassistenter. Intervjuguiden ble opprinnelig utviklet av tredje- og fjerdeforfatter. Vi justerte intervjuguiden etter at halvparten av intervjuene var gjennomført, ettersom den andre halvparten av intervjuene også inkluderte fire stipendiater med grunnutdanning fra utlandet. Intervjuene var semistrukturerte, og intervjuguiden tok opp spørsmål om hvilke arbeidsoppgaver de hadde, om de hadde deltatt på opplæringstilbud, og hvilket utbytte de i så fall hadde, hvordan de ble fulgt opp i løpet av semesteret, om de hadde alt de trenger til undervisningen og opplevde at forventningene er tydelige, hva som opplevdes som den største utfordringen knyttet til undervisning, og hva de mente kunne hjelpe dem i rollen som underviser. For de fire av stipendiatene som har sin grunnutdanning fra utlandet, ble det i tillegg tatt opp spørsmål knyttet til om utdanningssystemet og det å undervise i Norge opplevdes som annerledes, og om de hadde opplevd språklige utfordringer eller kulturelle forskjeller knyttet til undervisningen sin. Det ble gjort lydopptak av de ti intervjuene, og disse ble deretter transkribert av sisteforfatteren.

Analytisk tilnærming

En tematisk analyse ble gjennomført for intervjudataene. Denne analysen tok utgangspunkt i framgangsmåten presentert av Braun og Clarke (2006), men det ble gjort noen tilpasninger til vårt datasett og vår målsetting med analysene. Vi startet med å gjøre oss kjent med datamaterialet gjennom å lese og diskutere transkripsjonene, før andre- og tredjeforfatteren formulerte et sett med tentative koder som var basert både på våre diskusjoner av datamaterialet og på tidligere forskning om læringsassistents utfordringer, bekymringer og fokusområder (Cho et al., 2011; Riese et al., 2021). Disse tentative kodene var organisert etter følgende overordnede tematiske hovedområder: *Arbeidsforhold/praktiske forhold* (eksemplifisert med den initiale koden «Balanse mellom undervisning og egne studier /

egen forskning»), *Utfordringer knyttet til å utøve lærerrollen* (eksemplifisert med den initielle koden «Faglig trygghet») og *Refleksjoner om studenter, undervisning og læring* (eksemplifisert med den initielle koden «Følge opp studenter med ulike forutsetninger/forkunnskaper»).

Datasettet ble så kodet av andreforfatteren i en iterativ prosess der først kodene og deretter de tematiske hovedområdene gradvis ble justert etterfulgt av en ny gjennomgang av kodingen. Videre ble det formulert noen gjennomgående temaer for hvert hovedområde, og gjennom diskusjoner mellom andre- og tredjeforfatteren ble beskrivelsen av disse temaene justert til det var konsensus om at framstillingen representerer det vi anser som interessante og sentrale elementer av vårt datamateriale. Dette resulterte blant annet i at *Egenutvikling og pedagogisk støtte* og *Kultur og språk* framkom som egne tematiske hovedområder, mens det opprinnelige hovedområdet *Utfordringer knyttet til å utøve lærerrollen* ble omdøpt til *Egen utøvelse av læringsassistentrollen* for å gjenspeile at temaene innen dette hovedområdet ikke bare handler om utfordringer. Etter analysen sto vi igjen med et sett temaer grovt sortert under de reviderte hovedområdene *Arbeidsforhold*, *Egen utøvelse av læringsassistentrollen*, *Studentenes læring/læringsmiljø*, *Egenutvikling og pedagogisk støtte* og *Kultur og språk*. Disse hovedområdene korresponderer i relativt stor grad med spørsmålene i intervjuguiden, samtidig som den innledende organiseringen av koder etter hovedområdene *Utfordringer knyttet til å utøve lærerrollen* (som vi grovt knyttet til *self-concerns*) og *Refleksjoner om studenter, undervisning og læring* (som vi grovt knyttet til *impact concerns*) gjorde oss mer oppmerksomme på å skille temaer der informantenes fokus er på studentenes læring/læringsmiljø, fra temaer der fokuset er på informantenes opplevelse av sine egne prestasjoner.

Det siste hovedområdet (*Kultur og språk*) framkom i intervjuene med de fire stipendiatene som har sin grunnutdanning fra utlandet. Dette hovedområdet vil vi ikke gå i dybden på i dette kapittelet fordi vi fokuserer på tematikk som var felles for alle intervjuene, eller som tyder på forskjeller mellom bachelor- og masterstudenter på den ene siden, og stipendiater på den andre siden.

Resultater

I det følgende beskriver vi de tematiske hovedområdene *Arbeidsforhold*, *Egen utøvelse av læringsassistentrollen*, *Studentenes læring/læringsmiljø* og

Egenutvikling og pedagogisk støtte, illustrert med sitater fra intervjuene der markører fra dialekt og morsmål er fjernet ved å standardisere språket.

Arbeidsforhold

Flere av temaene som framkom i intervjuene, kan karakteriseres som temaer angående læringsassistentenes *arbeidsforhold*. Et slikt tema handlet om at både bachelor- og masterstudentene og stipendiatene opplevde utfordringer knyttet til *planlegging og forutsigbarhet*. Disse utfordringene hadde imidlertid noe ulik karakter for de to gruppene. For bachelor- og masterstudentene handler det om at de i begrenset grad kjenner til framdriftsplan for eller organisering av emnet, slik at de ofte får vite hvilke oppgaver eller aktiviteter de skal jobbe med i seminarene, samtidig som studentene. Vi tolker enkelte av utsagnene som at denne mangelen på forutsigbarhet og begrensede muligheter til å planlegge arbeidet sitt, kan oppleves som problematisk; for eksempel konkluderer én av informantene med at emnelederen «burde si litt mer om hva han tenker framover for planlegging». For stipendiater handler det om å få tidlig og mest mulig informasjon om emnet, for eksempel uttrykt som et ønske om å kunne forberede seg tidlig til undervisning ved å repetere kursinnhold de kanskje ikke har arbeidet med på flere år. Informanter i denne gruppen trekker imidlertid også fram langsiktig planlegging av sitt pliktarbeid, som for eksempel:

in the beginning of the semester I can expect an email: you have to teach this semester. I cannot plan in advance, [...] I plan my semester, amount of experimental work, like I want to do this and that, but then I don't know if I will be teaching or not.

Et annet, men relatert, tema som kan knyttes til hovedområdet arbeidsforhold, handler om utfordringer knyttet til *tidsbruk og balanse med egne studier*. Flere av informantene trekker fram at arbeidsmengden er stor, og at de bruker mye tid på undervisningsrelaterte oppgaver. Dette ser vi både gjennom at læringsassistenter uttrykker et ønske om å lære seg å gjøre arbeidsoppgaver mer effektivt – som retting av innleveringer – og ved at de sier at det tar mye tid å forberede selve undervisningstimene sine. Vi ser også at enkelte av stipendiatene (men ikke alle) eksplisitt kommenterer at det er utfordrende å balansere arbeidsmengden de har som læringsassistent med eget ph.d.-prosjekt: «The biggest challenge here is to merge the workload you have as a PhD student with the teaching workload.»

Det siste temaet under hovedområdet *arbeidsforhold* handler om læringsassistentenes forståelse av *forventninger og arbeidsoppgaver*. Her forteller informantene om ulike erfaringer: Mens noen mener at det har vært helt klart hva som forventes av dem som læringsassistent, forteller andre at de har vært usikre på hva rollen egentlig innebærer, og hva deres ansvarsområde er. Dette kan til dels handle om uklarheter knyttet til planlegging av semesteret og hvilke oppgaver de skal utføre, som til en viss grad overlapper med temaet *planlegging og forutsigbarhet*. Vi ser et eksempel på dette i denne uttalelsen:

This year everything is clear. Last year I was doing the same teaching and I felt a little bit left on my own, in the sense that each time I was asking for any information or scheduling, I was having problems getting it and I pretty much did not know what to do. So, the schedule was not clear, and my role as TA [wasn't either], sometimes I didn't know what I am supposed to do, am I supposed to do reports or not. Yeah, last year it was a little frustrating because I did not know what to do.

Egen utøvelse av læringsassistentrollen

Flere av de identifiserte temaene fokuserer på læringsassistentenes egen utøvelse av læringsassistentrollen. En gjennomgående tematikk innenfor dette hovedområdet handler om *læringsassistentenes opplevelse av å mestre ulike undervisningssituasjoner*. For eksempel trekker mange fram at det er utfordrende å vurdere arbeidskrav, både med tanke på å gi passende kommentarer og tilbakemelding, men også relatert til hvor man egentlig skal sette skillet mellom godkjent og ikke godkjent, eksemplifisert ved uttalelser som «the course leader helped me, because I asked him many times how to grade. This is a challenge because I don't know when to be too strict with the students», og «fordi i begynnelsen av semesteret ga jeg for detaljerte kommentarer til studentene, men vi har gått gjennom retting av oppgaven i plenum, og jeg forsto at jeg kanskje gir for grunnleggende kommentarer.» Videre ser vi at læringsassistentene kan oppleve det som utfordrende å organisere seminarundervisningen, for eksempel med å fordele tiden slik at alle studentene får hjelp, eller med å finne en balanse mellom å bruke tid på grunnleggende begreper som de svakeste studentene strever med, samtidig som studenter med sterkere forkunnskaper også får utbytte av seminarene. Noen trekker også fram utfordringer knyttet til muntlig forklaring av fagstoff til studenter, og dette relateres i enkelte tilfeller til at læringsassistenten opplever vansker med å uttrykke seg på et annet språk enn sitt morsmål.

Et annet tema innenfor dette hovedområdet handler om *faglig trygghet*, der enkelte læringsassistenter uttrykker at de bruker mye tid på å forsikre seg om at de har kontroll på det faglige innholdet. For noen fører dette til en følelse av stress, og uttalelser som «det var vanskelig å forberede [undervisningen], selv om jeg var ganske sikker på oppgavene ville jeg være 100% sikker på at det var riktig. Derfor ville jeg ha løsninger, for å være mer sikker», og «løsningsforslagene var hjelpsomme, fordi det ville vært veldig dumt hvis studentene stilte spørsmål som jeg ikke kunne [besvare]», illustrerer hvordan enkelte av læringsassistentene uttrykker et ønske om støttemateriell som kan bidra til at de føler seg faglig trygge.

Det siste temaet under dette hovedområdet handler om *relasjonen de har til studentene i rollen som læringsassistent*. Her ser vi at læringsassistentene oppfatter seg som nærmere studentene enn emneleder/foreleser er, og at de er opptatt av å bygge gode relasjoner med studentene og hjelpe dem til å lære – kanskje gjennom å svare på de spørsmålene studenter ikke nødvendigvis tør å stille under en forelesning. Samtidig ser vi at en av informantene forteller at det i begynnelsen var vanskelig å balansere rollen som lærer og rollen som student. Dette kan illustreres ved uttalelsen «første gang var jeg litt spent [...] og det føltes rart ut å undervise studentene, og en av studentene var noen jeg studerte med før».

Studentenes læring/læringsmiljø

Enkelte temaer som framkom i intervjuene, kan betraktes som mer knyttet til studenters læring/læringsmiljø enn til læringsassistentenes egne utfordringer. Et slikt tema handler om *studentenes deltakelse og engasjement*, der informantene uttrykker at studentene i liten grad møter opp på seminar-timer, og at de som møter opp, har en tendens til å være passive og ikke delta i diskusjoner eller selv stille spørsmål. Flere av informantene opplever dette som problematisk, eksempelvis uttaler en læringsassistent at

jeg føler det mest krevende er å få folk til å delta i samtalen, slik at det blir en samtale og ikke bare at jeg står og prater til dem. Særlig når det var disse diskusjonsoppgavene var [det å få] dem til å diskutere, ikke at jeg bare må si svaret. Det var faktisk den største utfordringen.

Dette oppleves av både læringsassistenter med norsk bakgrunn og læringsassistenter med bakgrunn fra utlandet, men for enkelte av

læringsassistentene med bakgrunn fra utlandet tolkes det som en forskjell i kultur mellom Norge og hjemlandet.

Videre beskriver informantene utfordringer knyttet til *studentenes forkunnskaper*. Det framkommer at læringsassistentene gjerne vil tilpasse undervisningen til studentenes forutsetninger, men at det kan være vanskelig både å kartlegge studentenes forkunnskaper og å faktisk finne måter å tilpasse aktiviteter eller forklaringer til studentene på.

Før vi går videre vil vi anerkjenne at flere av utsagnene vi har knyttet til dette hovedområdet, også kunne blitt tolket inn under forrige hovedområde, som handlet om utfordringer informantene opplever i sin egen utøvelse av læringsassistentrollen. Likevel vil vi argumentere for at informantene gjennom utsagnene vi har knyttet til studenters læring/læringsmiljø, viser at de – slik vi tolker dem – legger vekt på at studentene skal ha et godt læringsmiljø, der de deltar aktivt, og der undervisningen er tilpasset deres forkunnskaper. Vi ser altså at informantene er opptatt av studentenes læring og har valgt å trekke fram dette i et eget hovedområde, samtidig som vi ser at dette i flere tilfeller kommer til uttrykk som bekymringer knyttet til hvordan de kan utføre sin rolle for å ivareta studentenes læring.

Egenutvikling og pedagogisk støtte

Flere av temaene som framkom i intervjuene, handler om læringsassistentenes tanker om hvordan de kan utvikle seg selv som undervisere. Dette har vi indirekte sett tilknyttet hovedområdene *Egen utøvelse av læringsassistentrollen* og *Studentenes læring/læringsmiljø* ved at informantene uttrykker at de ønsker å bedre mestre oppgaver som vurdering av arbeidskrav eller det å tilpasse undervisningen til studenter med ulike forkunnskaper. Her vil vi fokusere på deres tanker om hvilken støtte de trenger for å vokse i oppgaven som læringsassistent. Det viser seg at det er varierende hvor mye og hvilken type *oppfølging fra emneleder* informantene har mottatt, men det synes klart at læringsassistenter som deltar på jevnlige møter om undervisning, opplever at disse er viktige for at de skal utvikle seg som underviser. Dette illustreres for eksempel med uttalelsen

Jeg synes at de møtene var nyttige spesielt for meg som var ny underviser. Spesielt på starten er det viktig å få tilbakemeldinger på ... få beskjed om hvordan ting bør gjøres, hva er lurt, hva er ikke. I hvert fall vil jeg gjerne ha oppfølging.

Videre framkommer det veldig klart at det å ha et *faglig fellesskap med andre læringsassistenter* er svært viktig. Flere av informantene trekker fram at et slikt faglig fellesskap har oppstått gjennom jevnlike møter med alle involverte i et emne, og betydningen av dette fellesskapet eksemplifiseres både ved at enkelte har gjennomført observasjon og kollegaveiledning, og ved at informantene har hatt mye utbytte av diskusjoner:

det har vært fint å diskutere hva de andre sliter med, for å få forslag fra de mer erfarne, diskutere hva som forventes av studentene i denne uka, diskutere hva studentene kan slite med og generelt diskutere etiske problemstillinger folk har.

I intervjuene framkommer det også at enkelte av informantene kunne tenkt seg å delta på mer organisert pedagogisk opplæring. De som har deltatt på ulike pedagogiske opplæringstilbud, har opplevd det som nyttig, men samtidig framstår det som at informantene sterkest vektlegger det å få jevnlig oppfølging og å ha et forum for diskusjoner om undervisning.

Diskusjon

Vår studie kan betraktes som en kasusstudie av læringsassistents opplevelser på ett enkelt fakultet ved én norsk utdanningsinstitusjon, og denne kontekstavhengigheten kan begrense resultatenes overførbarhet. Vårt bidrag fra den empiriske studien er dermed å løfte fram noen utfordringer læringsassistenter kan ha, uten at vårt datamateriale gir oss grunnlag til å hevde at disse utfordringene vil finnes hos læringsassistenter ved andre institusjoner, eller at våre resultater gir et fullstendig bilde av læringsassistents ulike utfordringer ved vår institusjon. I det følgende vil vi først oppsummere og drøfte hovedfunnene fra vår empiriske studie i lys av internasjonal litteratur om læringsassistents erfaringer og opplevde utfordringer. Basert på både våre resultater og forskningslitteraturen vil vi så avslutte med å formulere et sett med anbefalinger for hvordan ulike aktører – emneledere, enhetsledere og universitetspedagoger – kan sikre best mulig oppfølging av læringsassistenter.

Det er først verdt å merke seg den opplevde mangelen på kommunikasjon med emneleder eller ledelse/administrasjon. Dette kan tyde på at læringsassistenter i noen tilfeller glemmes av i kommunikasjonsløkkene på enhetene, og kommer sist når nytt undervisningssemester

planlegges. Dette er flere av våre informanter inne på – både blant bachelor- og masterstudenter og blant stipendiatene – og de uttrykker et ønske om mer og tidligere informasjon både i forkant av og underveis i semesteret. Både utfordringer med å få tilstrekkelig tid til henholdsvis studiene eller ph.d.-prosjektet sitt og usikkerhet knyttet til hva læringsassistentrollen egentlig innebærer, og hva deres ansvarsområde er, framstår til dels som en konsekvens av mangel på kommunikasjon og informasjon. Disse funnene er gjenkjennbare fra andre studier, som på ulike måter også synliggjør læringsassistenters bekymringer knyttet til dobbeltrollen student/underviser (Cho et al., 2011; Riese & Kann, 2020) og tilhørende utfordringer med å balansere tiden brukt på undervisningsoppgaver og egne studier (Cho et al., 2011; Nasser-Abu Alhija & Fresko, 2021), opplevelse av uklare ansvarsområder eller motstridende forventninger (Nasser-Abu Alhija & Fresko, 2021; Riese et al., 2021), og andre utfordringer knyttet til planlegging og/eller kommunikasjon (Cho et al., 2011; Nasser-Abu Alhija & Fresko, 2021). Her vil vi også påpeke at selv om vi ser de fleste temaene hos både bachelor- og masterstudenter og hos stipendiater, er det et aspekt som framstår som spesifikt for stipendiatene. Manglende kjennskap til kurset de er satt til å undervise i, framstår nemlig som en utfordring for flere av stipendiatene, der enkelte uttrykker at det forventes mye av dem på for kort tid. Dette kan gjenspeile at mange i denne gruppen har sin utdanning fra andre universiteter og andre land, og dermed ikke har hatt emnet selv som student, og at det dermed trolig ikke er selve stipendiatrollen som gir dette skillet.

Andre aspekter som kommer fram i vårt datamateriale, dreier seg om læringsassistentenes opplevelser av usikkerhet knyttet til egen utførelse av lærerrollen. Et aspekt ved dette kan handle om å måtte balansere rollene som venn, medstudent og lærer (Riese & Kann, 2020), noe som i vår empiriske studie kom tydeligst fram hos en av bachelor- og masterstudentene. Et annet aspekt kan handle om bekymringer knyttet til kommunikasjon med studentene, som Cho et al. (2011) også beskriver i sin studie. Begge gruppene av læringsassistenter i vårt datamateriale beskriver utfordringer med å mestre undervisningssituasjoner som knyttes til kommunikasjon med studentene de underviser. Dette gjelder eksempelvis utfordringer med å gi skriftlige tilbakemeldinger på arbeidskrav eller muntlige forklaringer i undervisningen, men også hvordan de skal tilpasse undervisningen til studentenes forkunnskaper og hvordan de skal

engasjere studentene. Igjen er dette gjenkjennbart fra andre studier; for eksempel mente informantene til Riese et al. (2021) også at vurdering av arbeidskrav var utfordrende, at det kunne være vanskelig å møte passive og uforberedte studenter, samt at de framsto som opptatt av hvordan man kan tilpasse undervisningen til studentene. Vi vil imidlertid påpeke at dette ikke bare beskriver utfordringer læringsassistentene har, men også kan betraktes som indikasjoner på at informantene er opptatt av studentenes læring, og at de ønsker å bygge et godt læringsmiljø der studentene deltar aktivt, og der undervisningen er tilpasset deres forkunnskaper. Med andre ord kan dette være en indikasjon på at læringsassistentene ikke bare bekymrer seg om sin egen klasseledelse og overlevelse i læringsassistentrollen (*self-concerns*), men også har utviklet et fokus på studentenes læring – det vil si såkalte *impact concerns* (Cho et al., 2011; Fuller, 1969).

Et annet hovedområde som kom fram i vår tematiske analyse handlet om egenutvikling og pedagogisk støtte. De av våre informanter som har deltatt på jevnlige møter om undervisning, opplever at disse er viktige for at de skal utvikle seg som undervisere, og de framhever spesielt nytten av det faglige fellesskapet som dannes med både emneledere og andre læringsassistenter på arenaer for erfaringsutveksling. Beslektede perspektiver finner vi også hos læringsassistentene i studien til Nasser-Abu Alhija og Fresko (2021), som framhever betydningen av oppfølging fra emneledere og uttrykker et ønske om mer pedagogisk opplæring, og i resultatene til Cho et al. (2011), som avdekket at læringsassistenters deltakelse i faglige eller pedagogiske utviklingstilbud er knyttet til et økt fokus på studentenes læringsutbytte.

Anbefalinger

Opplærings- eller oppfølgingstilbud bør bygges på de utfordringene og bekymringene forskning har vist at læringsassistentene har (Cho et al., 2011; Riese et al., 2021; Riese & Kann, 2022). Basert på forskningslitteraturen om læringsassistenters spesifikke utfordringer og vårt empiriske bidrag til dette forskningsfeltet vil vi derfor avslutte med å formulere noen anbefalinger for hvordan emneledere, enhetsledere og universitetspedagoger kan sikre best mulig oppfølging av læringsassistenter.

Emneledere:

- Kommuniser tydelige forventninger til læringsassistenter, gjerne med en skriftlig beskrivelse av arbeidsoppgaver. Det kan også være behov for å avklare hva som *ikke* forventes av læringsassistentene.
- Kommuniser tydelig om planlegging og organisering av emnet til læringsassistenter, gjerne med en framdriftsplan.
- Vær tilgjengelig for læringsassistenter, gjerne gjennom regelmessige møter og i egnede digitale kanaler.
- Sørg for tydelige forventninger når læringsassistenter har vurdering som del av oppgaven, helst med tydelige vurderingsveiledninger (Riese & Kann, 2020). Hjelp læringsassistentene å utføre vurderingsarbeid på en tidseffektiv måte.
- Legg til rette for et fagfellesskap mellom læringsassistenter (Camarao & Din, 2023), for eksempel gjennom kollegaveiledning (Di Benedetti et al., 2023).
- Sørg for en god kommunikasjon med (institutt)ledelse om behovet for læringsassistenter i emnet, arbeidsoppgavene og omfang av arbeidet.

Enhetsledere:

- Sørg for forutsigbarhet og tidlig nok ansettelse / beskjed om undervisningsoppgaver slik at læringsassistentene får tid til planlegging av undervisning og balansering med andre arbeidsoppgaver (gjelder stipendiater) eller emner de tar selv (gjelder bachelor- og masterstudenter).
- Støtt emnelederne i arbeidet med oppfølging av læringsassistentene. Innfør gjerne rutiner eller kommuniser tydelige forventninger slik at oppfølging av læringsassistentene blir en naturlig del av emnelederrollen. LAOS-programmet ved NTNU har forslag til gjennomføring av fagspesifikk oppfølging (NTNU, 2023). Det finnes også andre ressurser på nett, se for eksempel Universitetet i Oslo (2024) og University of Colorado Boulder (2023).
- Oppfordre læringsassistentene til å delta på opplæringstilbud som del av virket som læringsassistent og sikre at de får tilgang til oppfølging over tid (Gardner & Jones, 2011; Meadows et al., 2015).
- Inkluder læringsassistenter i det utdanningsfaglige fellesskapet ved enheten (Hakel, 2019) og vurder i tillegg å legge til rette for et eget fellesskap for læringsassistenter på tvers av fag, emne og erfaringsnivå.

Universitetspedagoger:

- Legg til rette for at læringsassistenter har tilgang til pedagogisk opplæring/oppfølging. Sørg for en god balanse mellom generiske og fagspesifikke deler i den helhetlige oppfølgingen av læringsassistentene (Park, 2004). Ta opp spesifikke utfordringer for læringsassistenter, som for eksempel diagnostisk vurdering og vurdering av arbeidskrav. Vurder å kartlegge de spesifikke utfordringene som læringsassistentene har ved egen institusjon.
- Vær oppmerksom på spesifikke utfordringer som bachelor- og masterstudenter (Riese & Kann, 2020) og læringsassistenter fra utlandet (Boman, 2013; Collins et al., 2022; Meadows et al., 2015) kan ha.
- Vurder å trekke inn oppfølging av læringsassistenter som en del av universitetspedagogiske kurs for ansatte, for eksempel som valgbar modul.

Forfatterpresentasjoner

Maarten T. P. Beerepoot er dosent ved Institutt for kjemi, Fakultet for naturvitenskap og teknologi, UiT Norges arktiske universitet. Han jobber med utvikling av kjemiundervisning, herunder oppfølging av læringsassistenter, og har erfaring som kursleder i kurs i universitetspedagogikk for stipendiater. Hans forsknings- og utviklingsinteresser inkluderer implementering av effektive læringsstrategier og formative vurderingsformer i MNT-fagene.

Ida F. Pedersen er førsteamanuensis ved Institutt for matematikk og statistikk, Fakultet for naturvitenskap og teknologi, UiT Norges arktiske universitet. Hun underviser matematikk og har erfaring med profesjonsutvikling for lærere og veiledning innen fagdidaktikk. Hennes forsknings- og utviklingsinteresser inkluderer studentaktive arbeidsformer og formativ vurdering i MNT-fagene.

Hilja L. Huru er professor i matematikk ved Institutt for matematikk og statistikk, Fakultet for naturvitenskap og teknologi, UiT Norges arktiske universitet. Gjennom arbeid med undervisningskvalitet i MNT-fagene har

hun jobbet spesifikt med støtte til ulike grupper undervisere, herunder læringsassistenter. Hennes forsknings- og utviklingsinteresser inkluderer kulturelt og språklig mangfold i matematikklasserommet.

Elena Malyutina er lektor i matematikk og fysikk ved Akademiet videregående skole Heltberg Drammen. Hun var tidligere førstelektor ved Institutt for matematikk og statistikk, Fakultet for naturvitenskap og teknologi, UiT Norges arktiske universitet der hun jobbet med utvikling av undervisning i MNT-fagene, herunder oppfølging av læringsassistenter.

Referanser

- Beerepoot, M. T. P. & Huru, H. L. (2023). Gruppelærerdagen – undervisningskvalitet fra første time. *Nordic Journal of STEM Education*, 7(1), 49–58. <https://doi.org/10.5324/njsteme.v7i1.4066>
- Boman, J. S. (2013). Graduate student teaching development: Evaluating the effectiveness of training in relation to graduate student characteristics. *Canadian Journal of Higher Education*, 43(1), 100–114. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v43i1.2072>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brydges, S. & Dembinski, H. E. (2019). Catalyze! Lowering the activation barriers to undergraduate students' success in chemistry: a board game for teaching assistants. *Journal of Chemical Education*, 96(3), 511–517. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.8b00544>
- Buxton, C. E. (1949). The pros and cons of training for college teachers of psychology. *American Psychologist*, 4(10), 414–417. <https://doi.org/10.1037/h0062654>
- Camarao, J. & Din, C. (2023). «A group of people to lean on and learn from»: graduate teaching assistant experiences in a pedagogy-focused community of practice. *Teaching and Learning Inquiry*, 11, 1–17. <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.11.11>
- Cho, Y., Kim, M., Svinicki, M. D. & Decker, M. L. (2011). Exploring teaching concerns and characteristics of graduate teaching assistants. *Teaching in Higher Education*, 16(3), 267–279. <https://doi.org/10.1080/13562517.2010.524920>
- Collins, J., Brown, N. & Leigh, J. (2022). Making sense of cultural bumps: supporting international graduate teaching assistants with their teaching. *Innovations in Education and Teaching International*, 59(5), 511–521. <https://doi.org/10.1080/14703297.2021.1919175>
- Constantinides, J. C. (1989). ITA training programs. I J. D. Nyquist, R. D. Abbott & D. A. Wulff (Red.). *New directions for teaching and learning: No. 39. Teaching assistant training in the 1990s*. Jossey-Bass.
- Di Benedetti, M., Plumb, S. & Beck, S. B. (2023). Effective use of peer teaching and self-reflection for the pedagogical training of graduate teaching assistants in engineering. *European Journal of Engineering Education*, 48(1), 59–74. <https://doi.org/10.1080/03043797.2022.2054313>
- Dimitrov, N., Dawson, D. L., Olsen, K. & Meadows, K. N. (2014). Developing the intercultural competence of graduate students. *Canadian Journal of Higher Education*, 44(3), 86–103. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v44i3.186040>
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207–226. <https://doi.org/10.3102/00028312006002207>
- Gardner, G. E. & Jones, M. G. (2011). Pedagogical preparation of the science graduate teaching assistant: challenges and implications. *Science Educator*, 20(2), 31–41.

- Goss Lucas, S. (2001). Departmental teaching assistants' orientation. I L. R. Prieto & S. A. Meyers (Red.), *The teaching assistant training handbook: How to prepare TAs for their responsibilities* (s. 25–41). New Forums Press.
- Hakel, K. (2017). Læringsassistenters plass i kvalitetssystemer. *Uniped*, 40(01), 54–67. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1893-8981-2017-01-05>
- Hakel, K. (2019, 12.–13. juni). Learning assistants as key partners in the scholarship of teaching and learning. *Third EuroSoTL Conference: Exploring new fields through the scholarship of teaching and learning*, Bilba [Paperpresentasjon]. <https://www.ehu.es/en/web/eurosotl-2019/proceedings>
- Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(3), 301–320. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90015-5](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90015-5)
- Johansen, G. K. & Beerepoot, M. T. P. (2019). På vei mot en kollegial tilnærming til undervisning – seminarundervisning og pedagogisk opplæring av stipendiater. *Nordic Journal of STEM Education*, 3(1), 38–41. <https://doi.org/10.5324/njsteme.v3i1.2992>
- Lippincott, W. T. (1959). Training teaching assistants for general chemistry. *Journal of Chemical Education*, 36(2), 84–85. <https://doi.org/10.1021/ed036p84>
- Lorås, M. (2020). From teaching assistants to learning assistants – lessons learned from learning assistant training at Excited. *Læring om læring*, 4(1).
- Meadows, K. N., Olsen, K. C., Dimitrov, N. & Dawson, D. L. (2015). Evaluating the differential impact of teaching assistant training programs on international graduate student teaching. *Canadian Journal of Higher Education*, 45(3), 34–55. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v45i3.187557>
- Nasser-Abu Alhija, F. & Fresko, B. (2021). Challenges of being a graduate teaching assistant. *Higher Education Research & Development*, 40(6), 1220–1235. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1806790>
- Netland, K. Ø., Sivertsen, A. & Olufsen, M. (2018). Innføring av studentaktive arbeidsformer i seminarundervisningen. Hvilken betydning har dette på læringsutbyttet og klassemiljøet? *Nordic Journal of STEM Education*, 2(1), 1–15. <https://doi.org/10.5324/njsteme.v2i1.2346>
- NTNU. (2023). LAOS – fagspesifikk oppfølging. <https://i.ntnu.no/wiki/-/wiki/Norsk/laos+-+fagspesifikk+oppfølging>
- Nyquist, J. D., Abbott, R. D. & Wulff, D. A. (Red.). (1989). *New directions for teaching and learning: No. 39. Teaching assistant training in the 1990s*. Jossey-Bass.
- Odden, T. O. B., Lauvland, A., Bøe, M. V. & Henriksen, E. K. (2023). Implementing the learning assistant model in European higher education. *European Journal of Physics*, 44(3), 035701. <http://doi.org/10.1088/1361-6404/acb39e>
- Otero, V., Pollock, S., McCray, R. & Finkelstein, N. (2006). Who is responsible for preparing science teachers? *Science*, 313(5786), 445–446. <https://doi.org/10.1126/science.1129648>
- Otero, V., Pollock, S. & Finkelstein, N. (2010). A physics department's role in preparing physics teachers: the Colorado learning assistant model. *American Journal of Physics*, 78(11), 1218–1224. <https://doi.org/10.1119/1.3471291>
- Park, C. (2004). The graduate teaching assistant (GTA): lessons from North American experience. *Teaching in Higher Education*, 9(3), 349–361. <https://doi.org/10.1080/1356251042000216660>
- Prieto, L. R. & Meyers, S. A. (Red.). (2001). *The teaching assistant training handbook: How to prepare TAs for their responsibilities*. New Forums Press.
- Reeves, T. D., Marbach-Ad, G., Miller, K. R., Ridgway, J., Gardner, G. E., Schussler, E. E. & Wischusen, E. W. (2016). A conceptual framework for graduate teaching assistant professional development evaluation and research. *CBE—Life Sciences Education*, 15(2), es2. <https://doi.org/10.1187/cbe.15-10-0225>

- Riese, E. & Kann, V. (2020). Teaching assistants' experiences of tutoring and assessing in computer science education. I 2020 *IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*, 1–9. <https://doi.org/10.1109/FIE44824.2020.9274245>
- Riese, E. & Kann, V. (2022). Training teaching assistants by offering an introductory course. In *Proceedings of the 53rd ACM technical symposium on computer science education volume 1*, 745–751. <https://doi.org/10.1145/3478431.3499270>
- Riese, E., Lorås, M., Ukrop, M. & Effenberger, T. (2021). Challenges faced by teaching assistants in computer science education across Europe. In *Proceedings of the 26th ACM conference on innovation and technology in computer science education volume 1*, 547–553. <https://doi.org/10.1145/3430665.3456304>
- Staton-Spicer, A. Q. & Bassett, R. E. (1979). Communication concerns of preservice and inservice elementary school teachers, *Human Communication Research*, 5(2), 138–46. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1979.tb00629.x>
- St.meld. nr. 27 (2000–2001). *Gjør din plikt – krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-27-2000-2001/-id194247/>
- Tjeldvoll, A. (2006). Learning assistant organization system: training graduate students as learning assistants. I Y. Fan, T. L. Hoel, A. Tjeldvoll & G. Engvik (Red.). *Assuring university learning quality: cross-boundary collaboration* (s. 80–95). Tapir Academic Press.
- Universitetet i Oslo. (2024). LA-seminaret. <https://www.mn.uio.no/kurt/universitet/gruppeundervisning/la-seminaret-.html>
- University of Colorado Boulder (2023, 14. september). Learning assistant program University of Colorado Boulder. <https://www.colorado.edu/program/learningassistant/>
- Veine, S., Anderson, M. K., Skancke, L. B. & Wallin, P. (2019). Fasilitering for studentaktiv læring. *Læring om læring*, 3(1), 54–63. <https://www.ntnu.no/ojs/index.php/lol/article/view/3041>
- Weidert, J. M., Wendorf, A. R., Gurung, R. A. & Filz, T. (2012). A survey of graduate and undergraduate teaching assistants. *College Teaching*, 60(3), 95–103. <https://doi.org/10.1080/87567555.2011.637250>

KAPITTEL 16

Fra visjon til praksis: Å utøve ny utdanningsstruktur i barnehagelærerutdanning

Terese Wilhelmsen Universitetet i Sørøst-Norge, Norge

Anne-Line Bjerknes Universitetet i Sørøst-Norge, Norge

Steinar Øvreås Universitetet i Sørøst-Norge, Norge

Abstract: The implementation of policy in higher educational practice is complex. Yet, we have scarce knowledge about what inhibits and promotes educators' enactment of new educational structures in teacher education. In this chapter, we explore how educational leaders and teacher educators experience the process of creating, implementing, and anchoring a new educational structure in early childhood teacher education. The research question we asked was: What inhibits and promotes the implementation of new structures in early childhood teacher education? This chapter is based on a three-year longitudinal case study, and the data used is from interviews with educational leaders and teacher educators. The results highlight three important phases in the work of translating visions into practice. Phase 1 "Common visions are developed" introduced the actors' experiences with and perspectives on developing the new structure. Phase 2 "When visions are to be brought to life" introduced the actors' experiences of enacting policy in practice. Phase 3 "Anchoring and adjusting" introduces the actors' experiences with anchoring and readjusting the educational structure. In the chapter, we further discuss the complexity of the implementation of policy in interdisciplinary professional education.

Keywords: early childhood education and care, educational leadership, educational reforms, higher education, policy enactment, teacher education

Sitering: Wilhelmsen, T., Bjerknes, A.-L. & Øvreås, S. (2024). Fra visjon til praksis: Å utøve ny utdanningsstruktur i barnehagelærerutdanning. I D. Husebø, L. Ferguson, O. R. Stalheim, I. C. Eriksen, R. Isaksen, A. Mavroudi og P. Wallin (Red.), *Det universitets- og høgskolepedagogiske vitenskapsområdet i Norge – fremvekst, grunnlagstenkning og «state of the art»* (s. 347–370). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.225.ch16>
License: CC-BY 4.0

Innledning

I dette kapittelet retter vi søkelyset mot utvikling og iverksettelse av ny utdanningsstruktur i barnehagelærerutdanningen. Universitets- og høgskolesektoren (UH-sektoren) har vært gjennom store omorganiseringer med et uttalt mål om effektivisering og økt kvalitet i sektoren (Pulkkinen et al., 2019; Roos & Munthe, 2022). Som et resultat av reformene har flere nyetablerte og/eller nyfusjonerte universiteter og høyskoler med geografisk spredte campuser vokst frem (Frølich, 2021). Casen som vi tar utgangspunkt i her, er fra et av disse nyfusjonerte universitetene. Et viktig ledd i fusjonsprosessen, og i endringsarbeidet som medfulgte, var å videreutvikle en felles visjon for utdanningsprogrammene på tvers av de nye campusene. Innenfor den nyfusjonerte institusjonen stod lærerutdannere ovenfor endringsarbeid der de skulle tilpasse seg nye systemer, utvikle nye felles visjoner for utdanningsprogrammene og omsette disse visjonene til praksis, samtidig som de skulle sikre utdanning av høy kvalitet.

Institusjonelt endringsarbeid utspiller seg sjelden som en lineær utviklingsprosess. Endringsarbeid vil alltid være dynamisk, flerfasettert og involvere lærerutdannere, administrasjon og ledelse på ulike nivåer, samt at ulike aktiviteter må koordineres på programnivå (Borgun, 2022; Elken & Stensaker, 2020; Prøitz, 2020). Iverksettelse av politiske visjoner i UH-sektoren blir ofte ansett som særlig utfordrende, grunnet en løst sammenkoblet institusjonell struktur der lærerutdanneres faglig autonomi og akademiske frihet fortsatt står sterkt (Fossland & Tømte, 2015). En rekke studier viser videre også til kompleksiteten i utdanningsledelse i lærerutdanningsprogrammer, der endringsarbeid i organisasjonen må ta stilling til en rekke sammenhengende problemstillinger som må vurderes samtidig av flere interessenter (Damşa et al., 2015; Nerland & Prøitz, 2018; Prøitz et al., 2020). Innsikt i endringsarbeidets kontekst er derfor viktig for å forstå hvordan iverksettelsesprosess og struktur virker inn på endring av undervisningspraksis, og de eventuelle verdi- og interessekonflikter som kan oppstå (Ball, 2012).

Til tross for økt hyppighet i utdanningspolitiske reformer i universitet- og høgskolesektoren er det begrenset kunnskap om hvordan de involverte opplever prosessen (Damşa, et al., 2015). Vi trenger mer kunnskap om hva som hemmer og fremmer iverksettelsen av nye reformer i lærerutdanningene, og hvordan endringsarbeid er opplevd av de ulike aktørene involvert.

I kapittelet utforsker vi hvordan lærerutdannere og campusteam bestående av programledere, praksisrådgivere og studieveiledere opplever prosessen med å skape, iverksette og forankre en ny profesjonsstruktur i barnehagelærerutdanning. Problemstillingen vi tar utgangspunkt i, er: Hva hemmer og fremmer iverksettelsen av nye strukturer i barnehagelærerutdanning? Datamaterialet er basert på en følgeforskningsstudie som utforsket utviklingen og iverksettelsen av ny utdanningsstruktur i en barnehagelærerutdanning, og gir innsikt i kompleksiteten i endringsarbeid i tverrfaglig sammensatte profesjonsutdanninger.

Barnehagelærerutdanningen i endring

I 2013 ble førskolelærerutdanning endret til barnehagelærerutdanning. Utdanningen består av 10 ulike fagområder, men som et ledd i å tilpasse opplæringen til barnehagens tverrfaglige praksis og for å motvirke fragmentering, ble emnene i utdanningen omorganisert fra enfaglige emner til flerfaglige kunnskapsområder der pedagogikkfaget var tenkt inn i alle kunnskapsområder. Videre ble det fremhevet at pedagogikkfaget hadde et særlig ansvar for profesjonsinnretningen av utdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2012). Intensjonen om utstrakt tverrfaglighet var god, men pedagogikkfagets stilling i utdanningen, samt manglende fokus på profesjonstematikk, progresjon og praksis, ble problematisert i rapportene fra Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning (Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning 2014, 2015, 2016a, 2016b, 2017). Rapportene problematiserte spesielt pedagogikkfagets stilling i utdanningen samt manglende søkelys på profesjon. Denne problematiseringen er også å finne igjen i ekspertgruppens rapport om barnehagelærerrollen som fremhevet at grunnstrukturen med kunnskapsområder i barnehagelærerutdanningen burde vurderes kritisk, der særlig integrasjonen av fag i utdanningen og fag og pedagogikk var fremhevet som krevende organisatorisk, faglig og ressursmessig (Børhaug et al., 2018).

Casebeskrivelse

Studiens utgangspunkt er som tidligere beskrevet, iverksettelsen av en ny struktur i barnehagelærerutdanningen ved et flercampus-universitet som var et resultat av en fusjon mellom to høyskoler. Ved den utvalgte

institusjonen var det tilbudt barnehagelæreutdanning ved fire campuser, lokalisert i tre fylker. Barnehagelærerutdanningen var organisert på fakultetsnivå, med syv fagområder forankret i seks ulike institutt. Studieprogrammene ble ledet av administrativt ansatte (dvs. programkoordinatorer, praksisrådgivere og studieveiledere, videre henvist til som campusteam) ved de ulike campusene.

Etter fusjoneringen ble det igangsatt en samordningsprosess av studiemodellene for profesjonsutdanningene. I barnehagelærerutdanningen bestod arbeidet av å trekke pedagogikkfaget ut av flerfaglige kunnskapsområder for å sikre en bedre helhetlig struktur der kunnskapsområdene tydelig skulle kobles til noen overordnede temaer gjennom en felles progresjon over tre studieår. Arbeidet resulterte i en ny studiemodell og retningslinjer for utdanningen som alle parter i utdanningen måtte forholde seg til. Retningslinjene ble titulert «Profesjon, progresjon og praksis» og bestod av ett dokument som beskrev retningslinjene for campusundervisningen, ett overordnet dokument for retningslinjer for praksis, samt at hver campus hadde sine egne lokale retningslinjedokumenter for praksis (videre forkortet til PPP-dokumentene).

Utviklingen av strukturen var et ledd i å styrke en samstemt utdanning på tvers av fag, campus og tidligere høyskoletilhørighet med utgangspunkt i ansattes erfaringer med de eksisterende studiemodellene, samtidig som den skulle svare opp svakheter belyst av Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning. Rapportene (Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning 2014, 2015, 2016a, 2016b, 2017) presenterte en kritisk gjennomgang av pedagogikkfagets stilling, progresjon og praksis i utdanningen. Målet ble å utvikle en studiemodell der det skulle formuleres en progresjonsbevissthet i kollegiet når det gjaldt utvalgte arbeidsmåter, innhold, tematikk og praksis. Studiemodellen medførte blant annet innføring av profesjonsveileder, profesjonssamtaler, profesjonsmappe som skulle følge studentene gjennom utdanningen, tverrfaglige profesjonsseminar med fastsatte temaer, og faste gjennomløpende temaer som skulle være synlige i alle kunnskapsområder.

Å gjøre policy i praksis

Policy viser i dette kapittelet til både forskrifter og nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2012 og nasjonale retningslinjer fra Universitet- og

høgskolerådet, 2012) som var førende for den nye utdanningsstrukturen samt lokalt policy-arbeid som omhandler hvordan slike retningslinjer tolkes, oversettes og omdannes i praksis (Ball, 2012, 2021). Policy-strategier, forskrifter og retningslinjer er ofte motsetningsfulle og uklare (Ball, 2021). For å forstå hvordan policy gjøres i praksis, må vi utforske det indre livet i en organisasjon (Ball, 2012). Med utgangspunkt i Balls perspektiv på *policy enactment* (her oversatt til det å utøve policy) og mikropolitikken i endringsprosesser har vi i dette prosjektet utforsket hvordan programledere og lærerutdannere navigerer organisasjonsstrukturer i endringsarbeid med nye strukturer i utdanningen. Ved å studere endringsarbeidet som prosess er de relasjonelle aspekter i fokus, som for eksempel samarbeid, erfaringsdeling og forhandlinger mellom individer og grupper på ulike nivåer i institusjonen.

Som beskrevet innledningsvis er institusjonelt endringsarbeid sjelden en lineær prosess, og består ofte av motsetninger, dilemmaer, spenninger og motstand (Ball, 2012). Motstand og konflikt er ikke her forstått som noe som truer iverksettelse av en ny struktur, men som en naturlig del av arbeid med endring. Selv om motstand og endringskritikk kan forsinke og forhindre endring i organisasjoner, kan motstand også være nyttig for å tilpasse føringene til den lokale konteksten. Motstand kan også være en respons på selve gjennomføringen av endringer, mer enn motstand rettet mot innholdet eller intensjonen med endringene (Amundsen & Kongsvik, 2016). I enkelte tilfeller vil det også kunne være slik at føringene ikke lar seg gjennomføre, eller at iverksettelse av føringene ikke medfører den intendede effekten (Chandler, 2013). I fortolkningen av nye retningslinjer for utdanning og i omdanning av retningslinjene til undervisningspraksis, må lærerutdannere ta hensyn til begrunnelsene for de ulike læringsformene eller aktivitetene for å vurdere hvordan de kan samspille og støtte læring på produktive måter. Slike avveininger er viktig for å forhindre at emnedesign blir for overbelastende eller for vanskelig å realisere i praksis (Nerland & Prøitz, 2018).

Studier viser videre at læreplanarbeid ikke bare avhenger av læreres verdier og holdninger til, og investering i, arbeidet, men også endringer i relasjoner mellom lærere som arbeidet medfører, og den indre organiseringen av institusjonen (Elken & Stensaker, 2020; Fosslund & Tømte, 2015; Prøitz et al., 2020). Et overordnet mål med tverrfaglig samarbeid mellom lærerutdannere fra ulike faglige disipliner i et utdanningsprogram er å utvikle sammenheng innenfor og mellom emner. Som fremhevet av Floden et al. (2021),

risikerer lærerutdanningene uten tverrfaglig samarbeid å gi et «sett med obligatoriske emner, men ikke noe 'program' som knytter dem sammen» (s. 7, vår oversettelse). I tråd med Richmond et al. (2019) forstås sammenheng i lærerutdanning som en prosess. Ved å se sammenheng som en prosess fokuseres det på hvordan ulike aktører samarbeider, utvikler og forhandler om sammenheng sammen. Sammenheng i et profesjonsutdanningsprogram krever da forpliktelse til en felles visjon og et sett med prinsipper som styrer utformingen av programmet. Viktige elementer i en slik visjon kan bestå av felles visjoner for god undervisning og læring og viktige kjernebegreper og praksiser (Richmond et al., 2019). Å skape sammenheng vil da være avhengig av en løpende kommunikasjon mellom utdanningsledere og lærerutdannere i utdanningsprogrammet og at visjonen systematisk revurderes og justeres ut fra tanken om å skape en sammenheng som verdsetter bidragene til ulike lærerutdannere, emner og kunnskapsområder. Som understreket av Solbrekke og Sugrue (2020), er fremtredende utfordringer for utdanningsledere å engasjere vitenskapelig ansatte i programutvikling og skape arenaer der ansatte sammen gjensidig kan utforske komplekse utdanningsstrukturer og innhold. I denne forståelsen av sammenheng anses ikke utdanningens kompleksitet, mangfoldet av retningslinjer og lokale kontekster som et problem som må løses, men en realitet som fortløpende må vurderes og forhandles (Richmond et al., 2019). Forståelsen av sammenheng som prosess vil derfor kunne sikre nødvendig fleksibilitet i utdanningen slik at den kan tilpasses endringer i retningslinjer for utdanningen, lærerutdannelsens autonomi og kompetanse, barnehagelærerstudentenes forutsetninger og bakgrunn, og deres opplevelse av pedagogisk praksis.

Organisatoriske endringsprosesser er både kostbare og utfordrende for aktører på alle nivåer i organisasjonen (Orridge, 2017; Pulkkinen et al., 2019; Saksvik et al., 2007). Tidligere studier har vist at prosesser der definisjonen av utviklingsarbeidet er innlemmet i lærerutdannelsens arbeid, samt det at involverte aktører opplever støttet agentskap og tydelige rolleavklaringer, er viktig i utviklingsarbeid (Jääskelä et al., 2017; Saksvik et al., 2007). Studiet av Jääskelä et al. (2017) fremhevet videre viktigheten av at tilstrekkelig tid er tildelt arbeidet med å iverksette, forbedre eller fornye, at pedagogisk og teknologisk støtte er tilgjengelig, at det finnes rom for fagfellesskap og erfaringsdeling, samt at administrasjon og ledelsen legitimerer, anerkjenner og støtter oppunder arbeidet.

Porter et al. (2015) identifiserte flere utfordringer i utviklingsarbeid, slik som utilstrekkelig: a) klarhet i føringene og manglende forståelse for intensjonen, b) kunnskap, ferdigheter og materiell støtte til å gjennomføre endringene, c) koordinering og kommunikasjon, f) planlegging, g) tid, og h) uforenelige organisasjonsstrukturer. Studier som har fulgt iverksettelse av reformer i høyere utdanning og i skoler, viser at transformering av reformer til nye utdanningspraksiser tar tid, og store endringer kan ha personlige følger for aktører ansvarlige for iverksettelsen, slik som opplevelsen av å være overarbeidet, og nedvurdering av fagkompetansen (Ball et al., 2011; Følgjegruppa, 2014; Porter, et al., 2015).

Metode

Dette kapittelet tar utgangspunkt i et følgeforskningsprosjekt som hadde som mål å utforske utdanningsledere og lærerutdannes erfaringer med prosessene fra å planlegge en ny struktur, til å være med på å iverksette og lede den videre. Studien er en casestudie gjort ved en institusjon for barnehagelærerutdanning i Norge. Datamaterialet som danner grunnlaget for denne studien, består av fokusgruppeintervjuer og individuelle intervjuer med programledere, studieveiledere, praksisrådgivere som var ansvarlige for heltids og deltids barnehagelærerutdanning ved institusjonen, samt lærerutdannere engasjert i kunnskapsområdene første studieår (2018) og tredje studieår (2020). Hensikten med å gjennomføre datainnsamlingen som gruppeintervjuer var å la deltakerne dele erfaringer og reflektere sammen over spørsmålene om den nye utdanningsstrukturen. Ved å legge til rette for en dynamisk interaksjon i intervjuene fikk deltakerne mulighet til å respondere, nyansere og/eller bygge videre på innspill fra andre deltakerne. En slik intervjuutilnærming har vist seg å nettopp være et godt utgangspunkt for faglig refleksjon blant lærerutdannere (se for eksempel Gulliksen & Hjordemaal, 2011). Individuelle intervjuer ble gjennomført for å følge opp deltakere som takket ja til studien, men som ikke hadde mulighet til å delta på tidspunktene for fokusgruppeintervju. Datamaterialet består av totalt åtte fokusgruppeintervjuer (seks i 2018 og to i 2020) og fem individuelle intervjuer gjennomført i 2018. Fokusgruppene varte mellom 1,5 og 2 timer. De individuelle intervjuene varte mellom 45 og 60 minutter. En oversikt over aktørene som deltok i intervjuene, presenteres i tabell 1.

Tabell 1. Oversikt over intervjudeltakere

År/Tidspunkt (T)	Intervjudeltakere deltakere	Antall
2018/T1	Programkoordinatorer	4
	Fagteamkoordinatorer i pedagogikk	4
	Lærerutdanner i pedagogikk, i NHB*, i SRLE**	17
2020/T2	Programledere***	3
	Studieveileder	1
	Praksisrådgivere	2
	Lærerutdanner i LSU****	5

Notat: *Kunnskapsområdet Natur, helse og bevegelse, **Kunnskapsområdet Samfunnsfag, religion, livssyn og etikk, ***2019 ble programkoordinatorstillingene omgjort til programlederstillinger, **** Kunnskapsområdet Ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid.

I prosjektperioden var det utskiftninger i aktørene som var engasjert i det daglige arbeidet med å iverksette og forankre den nye utdanningsstrukturens visjoner i utdanningen. Dette gjenspeiler seg i hvilke personer som har deltatt i intervjuene i de ulike tidsperiodene, og som resultatene vil vise, gjenspeilte det seg også i opplevd kontinuitet i endringsarbeidet.

I analysen av materialet har vi benyttet en reflekssiv tematisk tilnærming inspirert av Braun og Clarke (2019). I den tematiske analysen var fokuset rettet mot å analysere og sammenstille meningsinnholdet på tvers av intervjuene gjennomført første og tredje år av iverksettelsen av den nye studiemodellen. I fremskriving har intensjonen vært å belyse felles erfaringer i arbeidet med å tolke og utøve den nye studiemodellen, men også variasjonen av erfaringer som aktørene har gjort seg innenfor og imellom campuser. Analysen har vært styrt av forskningsspørsmålet presentert innledningsvis. I analyseprosessen ble lydopptakene av intervjuene lyttet til, og transkriberte intervjuer ble lest gjentatte ganger. I analysen av data ble NVivo benyttet. Hvert intervju ble kodet individuelt, der kodene fra de foregående intervjuene ble benyttet og videreutviklet i analysen av de resterende intervjuene, og ved gjentatte gjennomlesninger av intervjuene. Kodene ble så kategorisert i større temaer. Underoverskriftene i resultatkapittelet utgjør de overordnede temaene som gjenspeiler viktige faser i iverksettelsen.

For å belyse hva aktørene ansvarlig for å sette den nye studiemodellen ut i livet opplevde som hemmende og fremmende i sitt arbeid, er resultatene tematisert i tråd med tre viktige faser i arbeidet med å omgjøre visjoner til praksis. Fase 1 «Felles visjoner utvikles» omhandler aktørenes erfaringer med og perspektiver på arbeidet med å utvikle strukturen og retningslinjene for innholdet i den nye studiemodellen. Fase 2 «Når visjoner skal settes

ut i livet» omhandler aktørenes erfaringer med å være i de ulike prosessene med å realisere strukturen i utdanningen. Fase 3 «Forankring og justering av versjonen» omhandler aktørenes erfaringer med utfordringer og gode løsninger for å lede implementeringen av den nye studiemodellen.

Prosjektet er meldt til Sikt. Deltakerne fikk tilsendt et informasjonsskriv og informert samtykkeskriv som beskrev hensikten med følgeforskningsprosjektet samt deres deltakerrettigheter i forkant av intervjuene. Ved direkte sitat er det kun referert til stilling og eventuelt kunnskapsområdet deltakeren representerer, for å bevare anonymitet. Hvert sitat er også markert med tidspunkt for intervjuene ved T1 og T2 som vist i tabell 1, og om det er fra fokusgruppeintervju (FI) eller individuelt intervju (II). I sitatene benyttes bokmål, pauser er fjernet og når sitatet er forkortet ved å fjerne deler av teksten benyttes / ... /.

Fase 1 – Felles visjoner utvikles

I det først temaet belyser vi deltakernes refleksjoner rundt utviklingen av den nye utdanningsstrukturen. I utviklingen av strukturen var det tre fellesseminarer der alle som underviste i, ledet og arbeidet med støttefunksjoner i utdanningen, deltok. Alle fag var representert i diskusjonene rundt kunnskapsområdenes plassering i den nye utdanningsstrukturen. Videre ble arbeidet ble organisert i ulike arbeidsgrupper med ansvar for utvikling av emneplanene med medlemmer på tvers av campuser og fagområder og en ansvarsgruppe ansvarlig for å utvikle de overordnede dokumentene som beskrev retningslinjene for den nye strukturen (dvs. PPP-dokumentene) i utdanningen. De involverte opplevde flere utfordringer med å skape en felles struktur hvorav tidspress, parallelle prosesser, manglende sammenheng, eierskap og felles forståelse var fremtredende i intervjuene.

Parallelle prosesser for å løse tidspress

Etter en avgjørelse om å trekke pedagogikkressursene ut av de tverrfaglige kunnskapsområdene, var lærerutdannerne i pedagogikk og programkoordinatorer ansvarlige for å utarbeide den nye strukturen som skulle ivareta profesjon, progresjon og praksis i utdanningen. Følgende utsagn belyser hvordan tidspresset i utarbeidelsen kan ha vært med på å forme hvordan PPP-dokumentene ble mottatt i lærerutdannerteamene:

...vi hadde egentlig ganske lite tid på oss, pedagoger i utdanningen / ... / Så dette er et pedagogiskdokument, som ikke er forankret i faget. Egentlig skulle dokumentet revideres i forhold til disse emneplanene, men av ulike grunner så ble ikke det gjort. Så jeg ser jo at motstanden ligger i denne prosessen, hvor en forutsetning var at dette skulle gå fort. (Programkoordinator, FI, T1)

Lærerutdannerne og programkoordinatorer som var ansvarlige for å koordinere utviklingsarbeidet innad og på tvers av campusene, beskrev prosessen som preget av sterkt tidspress. Den nye studiemodellen skulle utvikles i løpet av en kort tidsperiode, samtidig som gammel studiemodell fortsatt pågikk. For å effektivisere arbeidet var det mange møtearenaer i utviklingsarbeidet som gikk parallelt uten tilstrekkelig koordinering. For eksempel ble nye emneplaner utviklet samtidig med arbeidet med å utvikle overordnede retningslinjer for studieprogrammet.

Jeg satt i en av disse emneplangruppene som utarbeidet emneplanene for kunnskapsområdene for alle campus, og da visste vi jo ikke hva dette her [PPP-strukturen] kom til å bli. Så vi tok ikke noe mer hensyn til profesjon, progresjon og praksis enn vi har gjort tidligere, når vi har laget emneplaner. Også kom dette dokumentet når alle emneplaner var godkjent. Dette dokumentet burde vært ferdigstilt først. Slik at vi kanskje kunne fått til et tydeligere språk i emneplanen som samsvarer med det som står i PPP-dokumentet / ... / da hadde det kanskje vært enklere for studentene å se sammenhengen mellom det denne planen og emneplanene. (Lærerutdanner i SRLE, II, T1)

Utfordringen med parallelle grupper som ikke var tilstrekkelig samkjørt, medførte at den nye strukturen i liten grad ble trukket inn i utarbeidelsen av emneplanbeskrivelsene. Dette skulle vise seg å være en vedvarende utfordring som var med på å begrense faglæreres eierskap og opplevelse av medansvar for å forankre visjonene i egen praksis.

Utfordringer med eierforhold og felles forståelse

Enkelte lærerutdannere deltok i flere utviklingsgrupper ansvarlig for utvikling av emneplaner og PPP-strukturen. Grunnet begrensede tidsressurser til utviklingsarbeidet, engasjement i ulike grupper og behov for oppfølging av undervisning var det ikke mulig å delta på alle møtene. Flere lærerutdannere beveget seg dermed inn og ut av utviklingsarbeidet, mens utviklingen av de ulike emneplanene og PPP-strukturen fortsatte blant møtedeltakerne som var tilgjengelige.

Folk settes i ulike møter, og selv de som er i dem, når dokumentet er ferdig, så har de ikke eierforhold til det, fordi det har blitt så forandra, eller de føler ikke at de har vært med på de avgjørelsene som er tatt, så derfor så har de den «Å jeg har vært med å utarbeide dette?» (Fagteamkoordinator/Lærerutdanner i pedagogikk, FI, T1)

Det å bevege seg inn og ut av møtene medførte at gruppe medlemmene ikke klarte å holde oversikt over hvilke diskusjoner og avgjørelser som var utgangspunkt for de endelige retningslinjene.

En mulighet og utfordring i utvikling av visjonene og retningslinjene for den nye strukturen i utdanningen var å fortolke og forankre nasjonale føringer for utdanningen på tvers av campuser med egne fagtradisjoner, samt identifisere hvilken utdanningspraksis som var verd å bevare, og hva som burde utvikles. En lærerutdanner i pedagogikk uttrykte det slik:

For hvert nye fagbegrep som dukka opp, så skjønte vi jo raskt at vi hadde kanskje noe ulik forståelse, vi putta forskjellige ting i det. Og det handler jo noe om de fagtradisjonene, eller tida vi er utdanna i, og så videre. Og hvilken vei vi har gått selv også, kanskje. Det genererte egentlig mange interessante diskusjoner, men som vi veldig fort måtte legge lokk på. Fordi det var sånn: «Nei, det har vi ikke tid til. Husk på vi skal ...» (FI, T1)

En viktig del av arbeidet var å sette ord på blant annet hvilke fagbegreper som skulle benyttes, og hvilke temaer som skulle fremheves som gjennomløpende i utdanningen. Forutsetningene for utviklingsarbeidet førte derimot til at gruppe medlemmene opplevde begrenset mulighet til å fordype seg i arbeidet og å jobbe grundig med begreper.

Fase 2 – Når visjoner skal settes ut i livet

I intervjuene var det stor tverrfaglig oppslutning rundt intensjonen om å styrke profesjon, progresjon og praksis i utdanningen. Flere lærerutdannere fra ulike kunnskapsområder i første studieår fremhevet at dokumentet beskrev en visjon de hadde jobbet etter i lengre tid, og at den nye strukturen formaliserte dette arbeidet. Lærerutdannerne ytret at strukturen fremhevet og styrket en helhetlig barnehagelærerutdanningsprofil ved institusjonen ved at campusene forpliktet seg til felles retningslinjer for utdanningen. Lærerutdannerne beskrev også vektlegging av begrepene profesjon og progresjon som bevisstgjørende i arbeidet med å legge til rette for progresjon innad i kunnskapsområdene. Beskrivelsen

av gjennomløpende temaer og de medfølgende progresjonsføringene var også trukket frem som et viktig verktøy inn i planlegging av undervisningen, da særlig for nye lærerutdannere i utdanningen. Flere campuser var også i gang med å utdype progresjonsvisjonen i enkelte gjennomløpende temaer som var fremhevet i strukturen. Derimot problematiserte intervju-deltakerne iverksettelsesprosessene i form av møtearenaer, ansvarsroller, ledelsesnærver og de demokratiske prosessene som lå til grunn for å iverksette visjonene.

Møtearenaer

En gjennomgående opplevelse var begrensede muligheter til å drøfte innholdet i det nye studieprogrammet med et kritisk blikk og systematisk bearbeidelse av førende dokumenter. Store deler av møtevirkosomheten om den nye strukturen var forbeholdt programkoordinator og lærerutdannere i pedagogikk. Det at mange profesjonsdiskusjoner foregikk uten lærerutdannere fra andre fagområder, svekket lærerutdannelsens mulighet til aktivt å delta i iverksettelsen, og deres eierskap til den nye strukturen. Som fremhevet av en lærerutdanner i kunnskapsområdet SRLE: «Det er ikke så lett å være aktiv og foreslå ting når det er lærerutdannere i pedagogikk som har hovedoversikten» (T1).

Flere lærerutdannere i de andre kunnskapsområdene oppgav at strukturen i liten grad var drøftet innenfor egen faggruppe, og at barnehagelærerutdanningen ved deres institutt ble nedprioritert ved formelle møtearenaer. Manglende arenaer for å drøfte faglige spørsmål med fagfeller som underviste på barnehagelærerutdanningen på campus og innad i eget institutt, medførte at flere lærerutdannere følte seg faglig isolert. Selve instituttstrukturen ble også trukket frem som en utfordring for profesjonstilhørighet av lærerutdannere ved andre institutt enn institutt for pedagogikk:

Instituttene er ikke like glad for stillinger som kun er tilknyttet barnehagelærerutdanninga for når enkelte utdannere kun underviser ved barnehagelærerutdanninga så jobber de med noe som nesten ingen andre jobber med og dermed så blir det som en ensom svale, og det vil de ikke. Så igjen er det denne instituttstrukturen ikke bra for profesjonsstrukturen. (Lærerutdanner i NHB, FI, T1)

Det var videre få møtearenaer tilgjengelig på tvers av campusene der lærerutdannere kunne dele erfaringer og drøfte hvordan strukturen kunne iverksettes i utdanningen. Manglende erfaringsdeling på tvers av

campusene begrenset muligheten til å lære av erfaringer lærerutdannere ved andre campuser hadde gjort seg.

En annen utfordring var tid til å få fulgt opp føringene i PPP ved studiestart. Én grunn var at det var satt av begrenset tid til å fortolke dokumentene. Dokumentene skulle tolkes samtidig som både emnespesifikke planer og undervisningsplaner som koordinerte flere emner, skulle utarbeides. Tildelte ressursene ble også opplevd som gjennomføringsressurser uten ekstra tid til fortolkningsprosessen.

Da vi skulle begynne å implementere eller tolke, så opplevde jeg at vi både skulle tolke og implementere samtidig, egentlig. Så når vi kom hit på høsten, ved semesterstart i fjor, så var det sånn: «Ja, her ligger det et dokument som vi egentlig skulle ha tolka, eller begynt å tolke, drøft og diskutert. Men nei, det rekker vi ikke.» Og så bare satte vi i gang egentlig sånn som vi alltid har gjort det, eller sånn som vi har gjort det tidligere, uten egentlig å ta høyde for så mye. (Lærerutdanner i Pedagogikk, FI, T1)

Mange lærerutdannere opplevde dermed å komme på etterskudd av progresjonen av føringene slik de var beskrevet i dokumentene. Manglende tid til å sette seg inn i den nye strukturen før studiestart gjorde det vanskelig å holde oversikt over hvilke PPP-tiltak som skulle iverksettes, og når og hvordan.

Andre begrensninger som ble vektlagt i intervjuene, var opplevelsen av ineffektive møter med uklart mandat i kombinasjon konkurrerende arbeidsoppgaver og forpliktelser. Flere lærerutdannere underviste på ulike campuser, i ulike emner og ved andre utdanningsprogrammer.

Alle kan ikke være med på alt. Men så må du ha møte for møte. Det er litt for ineffektivt. Jeg skjønner egentlig tankegangen, men allikevel så blir det for mange møter og for lite slutninger. Det må alltid tas videre. Så blir det glemt. Så blir man litt handlingslammet til slutt av strukturen. (Lærerutdanner i NHB, FI, T1)

At PPP-diskusjoner og relaterte avgjørelser forgikk på mange møtearenaer, førte videre til at det var vanskelig for lærerutdannere å få innblikk i hvor og av hvem avgjørelser ble tatt.

PPP er for meg bare nok en ting som er i endring og som er litt uklart, og hvor det fra mitt perspektiv er uklart i hvilken grad man egentlig har mulighet til reell medvirkning. Og fryktelig mye møter, og med mye dårlig stemning. Så jeg må innrømme at jeg har begynt å prioritere det ned for jeg opplever det som lite konstruktivt. Jeg tenker at nå får de som er opptatt av dette finne ut av det, så får jeg finne mitt handlingsrom innenfor systemet som blir bestemt. (Lærerutdanner i SRLE, II, T1)

Enkelte lærerutdannere uttalte også at de valgte å nedprioritere program-møter ved barnehagelærerutdanningen, fordi de opplevde møtearenaen som lite nyttig og gjentakende, der det ofte ble formidlet informasjon som en kunne lest seg til i forkant.

Ledelse i iverksettelse av ny visjon

Den nye strukturen gav føringer for rammene og overordnet innhold, men den konkrete utformingen av innhold skulle utarbeides lokalt. En utfordring nevnt av ansatte i program- og fagteamkoordinatorstillinger var uklart mandat og manglende rolleavklaring. Programkoordinatorrollen var i rask endring fra fusjonen og til implementering av den nye utdanningsstrukturen, der mange oppgaver ble tildelt rollen utover i studieåret 2018/2019 (og i årene fremover). Flere opplevde at mangfoldet i arbeidsoppgaver ikke samsvarte med tildelte ressurser. En annen utfordring fremhevet i intervjuet var krysspress fra ledelse og lærerutdannere og manglende beslutningsmandat:

For mitt vedkommende handler det om at du har ansvaret for å drive med kvalitet, arbeid med lærerutdannere og koordinere, men du har ikke myndighet eller lederansvar for å ta beslutninger. Det er litt frustrerende. (Programkoordinator, FI, T1)

Noe av det vi har stått i som programkoordinator, er å forsvare noe du er usikker på, usikker på prosessene, og så står du i den mellomlederbiten—med ansvar uten makt og myndighet, og ikke penger og du har ikke noe personalansvar / ... / Du kan legge til rette for møter og sånt, men har du en idé om hva implementering er og hvordan det bør gjøres, så er det jo ikke sikkert at folk gidder å høre på deg. (Programkoordinator, FI, T1)

Fusjonen medførte en sentralisering av ledelsen og administrative støttefunksjoner. Opplevelse av et gap og begrenset kommunikasjon mellom faglige ansatte, fakultetsledelse og instituttledelse ble uttrykt av flere deltagere. Fagteamkoordinatorerne etterspurte kommunikasjon, synlighet av og kontakt med institutt- og fakultetsledelsen innad. Ledelsens manglende tilstedeværelse vanskeliggjorde koordinering av arbeidet, og forsterket usikkerheten knyttet til mandatet til de ulike koordinatorstillingene. Manglende mandat til å lede endringsarbeidet ble også trukket frem når det gjaldt tilstedeværelse i møter og fremdrift i utviklingsarbeid:

Vi kan bare oppfordre til at de kommer til fagteamet, og at vi er sammen om faglige spørsmål og drøftinger. Vi skal koordinere og drive arbeidet med å utarbeide og arbeide mot mål, men vi kan ikke ta de ledelsestingene. Da må ledelsen være på. (Fagteamkoordinator, FI, T1)

Forandringer i ledelsesstrukturen, uklarheter i innholdet i og opplevde forventninger til koordinatorstillingene samt uklarheter i hvor avgjørelser skulle tas (på hvilket nivå og på hvilken arena) var erfart som hemmende for koordineringen og implementeringen av PPP.

Åpne demokratiske prosesser

Flere erfarte at utviklingen og implementeringen av PPP var preget av parallelle avgjørelsesprosesser uten tilstrekkelig vertikal kommunikasjon og samhandling, samt transparente avgjørelsesprosesser på ledelsesnivå (herunder fakultet og institusjonsnivå). Avgjørelsesprosesser som hadde innvirkning på utøvelsen av den nye strukturen og lærerutdannelses hverdag, ble opplevd å gå for fort. Blant de faglige ansatte var det også uklarheter om i hvilket ledd og på hvilket nivå avgjørelsene var tatt, og hvilke faggrupper som var representert i møtearenaene som dannet utgangspunktet for de endelige avgjørelsene. Overskridende instituttstruktur og manglende lokal og nærværende ledelse ble opplevd som å svekke fagansattes tilgang til informasjon og innflytelse over beslutninger. Opplevelsen av manglende innsyn og innflytelse var også knyttet til nærhet til der avgjørelsene tas, manglende møtearenaer og lokalisasjonsnærhet til enkeltpersoner i ledelsen.

Manglende felles styring og diskusjonsarenaer på tvers førte også til parallelle prosesser der hver campus har forsøkt å fortolke dimensjoner og roller i strukturen uten å samsnakke på tvers. Det har medført en del variasjon i fortolkningen og i implementeringen av de ulike elementene i strukturen. Åpne føringer var derimot også opplevd som positive, i den forstand at det åpnet for lokal tilpasning. Fagteamkoordinatorer erfarte nettopp løse rammer som viktig for at de enkelte campusene kunne jobbe med deler av strukturen som de syntes var utfordrende:

Vi er glade for at det er mulig å gjøre det forskjellig ut ifra hva fagteamene har behov for, og hva som blir best for fagteamene. Det er vi veldig glad for, alle fire. (Fagteamkoordinator, FI, T1)

For sterk styring ble oppfattet som begrensende for handlingsrommet og den lokale frihet til å følge de områdene som var erfart som verdifulle i utøvelsen av strukturen:

Når noe er uavklart, så gir jo det også noen muligheter. Det gir noen rom. For når det er veldig klart, så blir mulighetsrommet smalere. (Programkoordinator, FI, T1)

Enkelte lærerutdannere fremhevet også at føringene ble oppfattet som veiledende, og at rommet for lokal tilpasning gjorde det mulig å velge bort enkelte tiltak og fokusere på det som var opplevd som meningsfylt i de enkelte situasjonene.

Fase 3 – Forankring og justering av visjon

I tredje fase, *arbeid med forankring og eierskap*, problematiserer deltakerne arbeidet med å forankre strukturen i hele utdanningen og styrke eierskap til strukturen blant undervisere fra ulike fagdisipliner. Som vist i de tidlige temaene kom arbeidet med forankring av den nye strukturen skeivt ut i utvikling, og i tidlige faser i iverksettelsen av strukturen det første året. I dette undertemaet tar vi utgangspunkt i programlederens og praksisrådgiverens erfaringer med å ytterligere forankre og justere strukturen slik det ble opplevd det tredje året av strukturens levetid i utdanningen. I intervjuene var det to funksjoner som ble vektlagt som særdeles viktig: å bygge broer mellom programledelsen, lærerutdannere og studenter og å følge opp lærerutdannernes arbeid med utøvelsen av den nye strukturen.

Å bygge broer

Å sørge for brobygging mellom programledelse, lærerutdannerne og studenter ble opplevd som en viktig funksjon for campusteamet: «Programledere ønsker brobygging gjennom det administrative og det faglige. Dette vil kreve flere møter, eller kanskje ikke flere, men at man blir invitert inn i møter» (Programleder, T2). Profesjonsveiledere ble også nevnt som en viktig rolle for å bygge broer mellom campusteamet og oppfølging av studentene.

Det er kanskje den tettere oppfølgingen med profesjonsveiledere i praksis som gjør at jeg ser det har blitt en enda tettere oppfølging av studentene. Både med profesjonsveileder i praksis, men også profesjonsveiledere, og at de har profesjonssamtaler.

De har en tettere dialog, i hvert fall med meg, som igjen tar det med programleder.
(Praksisrådgiver, FI, T2)

Oppfølging av ansattes arbeid med den nye strukturen

Som en del av samarbeidet med lærerutdannere var en annen viktig funksjon for campusteamet å følge opp iverksettelsen av den nye strukturen. En programleder utdyper:

Det å jobbe tett sammen sørger for at vi klarer å gjennomføre de oppgavene vi skal i tråd med PPP-dokumentet ... innenfor de ulike rollene, men at de også kjenner til hverandres oppgaver, og jobber sammen. Når det kommer til det faglige, opplever jeg et gap, selv om vi begynner å nærme oss nå, og har kommet lengre enn det vi var for et år siden. (FI, T2)

En annen programleder fremhevet også viktigheten av at de stadig drøfter PPP-dokumentet i lærerutdannergrupper, og slik klarte å imøtekomme eventuelle utfordringer i læringsmiljø:

Vi legger til rette for at tematikk som er beskrevet i PPP-dokumentet kommer opp, som for eksempel progresjon, slik at vi har muligheten til å diskutere det, og belyse det innad på campuset. Også er vi i tett dialog knytta til læringsmiljø når miljøet innad i et trinn har utfordringer. For det handler om å legge til rette for utvikling for den enkelte student, men også for trinnet som helhet. Samt å rydde av veien ting som kan skape utfordringer for studentenes utvikling. (FI, T2)

I intervjuet med campusteamet ble kjennskap og eierskap til PPP-strukturen diskutert. En programleder sa at det også fremdeles var variasjoner blant ansatte på de andre studieårene når det gjaldt kjennskap og eierskap. Flere av programlederne opplevde at strukturen begynte å bli en integrert del av utdanningsprogrammet på første studieår. Her opplevde campusteamrepresentantene at det ikke lenger var nødvendig å forklare begreper og elementer i strukturen for ansatte. Derimot opplevde de at lærerutdannere på tredje studieår var mer frakoblet, og at det trengtes å jobbe med kjennskap og eierskap til strukturen.

På spørsmål om viktige forutsetninger for samarbeid i lærerteamet i LSU svarte pedagogikkklærerne at tilstrekkelig bemanning og kontinuitet i lærerutdannerteamet var viktige forutsetninger for et godt samarbeid.

Vi får nye lærerutdannere hvert år, og noen ganger med midlertidig engasjement som vi aldri ser igjen. Det er utfordringer knyttet til det, selv om de er dyktige fagfolk, gjør det noe med samarbeidet og hvilke arbeidsoppgaver vi føler ansvar for, blant annet dette med PPP. (Pedagogikk lærer, FI, T2)

Utskiftninger i faglærerteamet ble nevnt som en gjentakende utfordring i intervjuene. Utskiftninger i teamene utfordret teamene både i fortolkning og iverksettelse av den nye strukturen i LSU, samt i å jobbe systematisk med å videreutvikle utdanningen og emnet over tid. Som også beskrevet av lærerutdannerne det første studieåret den nye strukturen skulle iverksettes, opplevde også lærerutdannerne på tredje studieår at de fikk begrenset tid til å tolke føringsdokumentene før den skulle iverksettes.

Å utføre en barnehagelærerutdanning i endring

I dette kapitlet har vi utforsket hvordan en barnehagelærerutdanning har satt i gang prosesser for å utvikle, iverksette og forankre en ny studiemodell som skulle tilpasses et nytt universitet med fire campuser. De tre ulike delene i denne prosessen: 1) å utvikle en felles visjon, 2) å iverksette visjonen, og 3) å forankre og justere visjonen, har elementer som både fremmer og hemmer en slik prosess.

God struktur på flere nivåer fremmer implementeringsarbeid

Institusjonen var i starten av prosjektet en relativt nyfusjonert organisasjon som bestod av ulike kulturer, historier, tradisjoner og praksiser som sameksisterte innenfor og mellom campuser. Denne konteksten er viktig for å forstå endringsarbeidet i institusjonen, samt verdi- og interessekonflikter som ofte oppstod i den tidlige fasen i arbeidet med å endre utdanningen (Ball, 2012; Chandler, 2013). I beskrivelsen av arbeidet med å utvikle visjonene for den nye samordnede studiemodellen problematiserte deltakerne tidspress, parallelle prosesser, manglende samordning og pedagogikkens hegemoni i utvikling av innhold i profesjonsstrukturen. I iverksettelsesfasen var det oppslutning om visjonen i den nye strukturen, men lærerutdannerne problematiserte begrenset tid til fortolkning av profesjonsstrukturen og til å utvikle planer for hvordan man skulle utøve visjonene i praksis. Inspirert av Ball (Ball et al. 2011; Ball 2012) anses ikke lærerutdannere som kun iverksettere av policy-føringer, de både former

og blir formet av policy i sitt arbeid med å fortolke og transformere policy til praksis. Utfordringene og motstanden som oppstod i de tidlige fasene av utviklingen og utøvelsen av den nye strukturen, kan derfor ses som motstand mot gjennomføringen og rammene for endringsarbeidet (jf. Amundsen & Kongsvik, 2016) og opplevelsen av begrenset mulighet til å utøve utvidet profesjonsfaglig refleksjon og fortolkning av visjonene før de skulle settes ut i livet. I likhet med studiet av Jääskela og kolleger (2017) fremhevet lærerutdannerne viktigheten av at tilstrekkelig tid er tildelt arbeidet med å iverksette, forbedre eller fornye, at det finnes rom for fagfellesskap og erfaringsdeling, og at administrasjon og ledelsen legitimerer, anerkjenner og støtter oppunder arbeidet.

Autonomi i utarbeidelsen av undervisningsstruktur, innhold og muligheten for lokale tilpasninger var fremhevet som viktig. Lærerutdanneres autonomi og frihet til å planlegge, utvikle og utøve egen undervisning har lang tradisjon i høyere utdanning, men sterk faglig autonomi uten samarbeid innad i et profesjonsfellesskap kan vanskeliggjøre utviklingen av et helhetlig utdanningsprogram (Hökkä & Eteläpelto, 2014; Richmond et al., 2019). Begrenset samhandling, diskusjon og erfaringsdeling mellom campusene medførte at tiltak ble iverksatt svært forskjellig ved campusene, samt at manglende kunnskapsdeling på tvers av studieår begrenset læring for lærerutdannere som ikke tidligere hadde vært engasjert i den nye strukturen første og andre studieår. Den nye strukturen, samt utøvelse av strukturen, var et resultat av kompromisser mellom ulike subkulturer, grupper og verdier. Begrenset samhandling mellom fag, kunnskapsområder og campuser begrenset muligheten til å skape en felles forståelse for og et felles meningsinnhold i begrepene profesjon, progresjon og praksis første studieår. En utfordring for videreutviklingen av den nye strukturen var derfor, som også fremhevet av programlederne, å styrke de felles føringene i utdanningen basert på kollektiv fortolkning og forhandling samtidig som strukturen skulle ivareta lærerutdannerens faglige frihet til å undervise i tråd med egen fag- og profesjonskompetanse.

Kontinuitet, erfaringsdeling og forhandling

Viktige faktorer som ble trukket frem i intervjuene, var kontinuitet, forutsigbarhet, erfaringsdelingsarenaer og tilstrekkelig ressurser. Dette var ansett som viktig forutsetninger for det tverrfaglige samarbeidet innad så vel som mellom kunnskapsområdene. Gjennomgående funn fra forskning

på større endrings- og læreplanarbeid viser at det tar lang tid å innarbeide nye organisasjonsmåter, rutiner og arbeidsformer (Følgjegruppa, 2014), og samarbeid om sammenheng i utdanning er en tidkrevende prosess som fordrer at endringsaktørene samarbeider og forhandler sammenhengene sammen (Richmond et al., 2019). For å sikre progresjon i utviklingsarbeidet fremhevet lærerutdannerne kontinuitet i lærerutdannergrupper som en viktig forutsetning. De trakk også frem viktigheten av å styrke et barnehagelærerfaglig fellesskap innad i fagområdene, på instituttene og innad i utdanningen. Videre forutsetter tverrfaglig samarbeid og progresjon i utviklingsarbeidet at lærerutdannere har interesser av, samt mulighet og tid til å sette seg inn i profesjonens kunnskapsgrunnlag, praksiser og diskurser (Hökkä & Eteläpelto, 2014). Ettersom barnehagelærerutdanning er flerfaglig sammensatt, er det mange faglærere som ikke har barnehagefaglig utdanningsbakgrunn selv. Lærerutdannere som er nye til profesjonen, som ikke har vært med i hele prosessen, eller nyansatte som ikke kjenner strukturen, kan skape brudd i forankring av strukturen. Som fremhevet av campusteamene, var et viktig ledd i arbeidet med å forankre og videreutvikle strukturen avhengig av tiltak for å styrke kommunikasjon, samhandling og fellesskapet innad i fag, kunnskapsområder og i profesjonsgruppen i sin helhet og på organisasjonsnivå, samt styrkingen av koblingen mellom de ulike nivåene. Som understreket av Solbrekke og Sugrue (2020) forutsetter det at programledere engasjerer vitenskapelig ansatte i programutvikling, og at de skaper arenaer for erfaringsdeling og læring der lærerutdannere kan inngå i gjensidig utforskning av strukturens visjoner og innhold. Målet er ikke konsensus, ettersom konsensus sjelden er mulig eller ønskelig. Som Solbrekke og Sugrue (2020) understreker, er målet at de involverte lærerutdannerne kan være tydelige på de forskjellige, og til og med motstridende, holdningene, og likevel bli enige om å inngå legitime kompromisser. Med den komplekse organiseringen av barnehagelærerutdanningen fordrer dette at lærerutdannere og ledere på fakultet-, institutt- og programnivå samarbeider om å styrke utdanningen innad og på tvers av instituttene.

Det å arbeide for en endring i organisasjonen vil for mange oppleves som noe personlig og krevende (Orridge, 2017; Porter, et al., 2015). Det er derfor viktig at ansatte er med i prosessene som er nødvendige for å skape endringer i en organisasjon. Iverksettelsesarbeidet ble diskutert på mange arenaer, men ikke alle aktører var representert, og konkurrerende prioritering gjorde deltakelse fragmentert. Når ansatte ikke opplever å ha en reell medvirkning i utvikling, fortolkning og videreutvikling av strukturen

grunnet andre arbeidsoppgaver, vil motstand mot endringer kunne forhindre forsøk på å transformere visjonen til praksis (Orridge, 2017). Det tar tid å finne nye og gode strukturer for samarbeid. Med innføringen av ny struktur i utdanningen var det også igangsatt en ny struktur for utdanningsledelse ved programmet. I likhet med Porter et al. (2015) fremhevet programkoordinatorene i det første studieåret vanskeligheten med å koordinere og lede arbeidet når mandatet for ledelse var uklart, samtidig som den nye strukturen gav utilstrekkelig klarhet i føringene, og de opplevde en manglende forståelse for visjonen og intensjonen med den nye strukturen blant lærerutdannere. I løpet av perioden ble åremålsstillingen programkoordinator omgjort til fast stilling som programleder, og campusteamene fikk forankret sitt samarbeid innad og på tvers av campuser. I det tredje studieåret oppgav programledelsen at formen for ledelse av strukturen, både møtenes struktur og samarbeidsformer, hadde satt seg bedre i institusjonen, og de var tryggere på sitt mandat til å følge opp lærerutdanneres endringsarbeid.

Avsluttende refleksjoner

I dette kapittelet har vi sett på hva som hemmer og fremmer iverksettelsen av en ny struktur i barnehagelærerutdanningen. Endringsarbeid og prosesser med å gjøre policy i praksis i en tverrfaglig utdanning er kompleks og flerfasettert (Elken & Stensaker, 2020; Prøitz, 2020). Mange aktører på ulike nivåer er involvert, og ledelse av endringene i utdanningen kompliseres ved at utdanningsprogrammet og programlederne er organisert på fakultetsnivå, mens lærerutdannere og deres nestledere er organisert under ulike faginstittutt. I likhet med Richmond og kolleger vil vi likevel argumentere for at utdanningens kompleksitet ikke bør anses som et problem som må løses, men en realitet som fortløpende må vurderes og forhandles (Richmond et al., 2019). Utfordringen som programledere og lærerutdannere vil stå overfor er å skape gode møtearenaer der lærerutdannere fra de ulike kunnskapsområdene er representert og sammen kan utforske, dele erfaringer og forhandle videreutvikling av utdanningsstrukturer. Et godt tverrfaglig samarbeid vil være viktig når barnehagelærerutdanningene landet rundt igjen står midt oppi arbeidet med å justere strukturer og innhold i tråd med nye forslag til revidert rammeplan for norsk og samisk barnehagelærerutdanning.

Forfatterpresentasjoner

Terese Wilhelmsen er førsteamanuensis i pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun forsker blant annet på inkludering, sosialt likeverd, barn med spesielle behov, fysisk aktivitet i barnehage og skole, samt universitet og høyskolepedagogikk knyttet til tverrfaglig samarbeid, læreplanarbeid, profesjonsveiledning, læring og motivasjon.

Anne-Line Bjerknes er førsteamanuensis i naturfag- og matematikdidaktikk ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun forsker på barns helhetlige læring gjennom lek og samtaler mellom barn og barnehagelærere, og ulike tema innen universitets- og høyskolepedagogikk, som blant annet tverrfaglig undervisning i lærerutdanningen.

Steinar Øvreås er førstelektor ved institutt for friluftsliv, idrett og kroppsøving ved Universitetet i Sørøst-Norge. Forskningsinteresser omfatter inklusjon og mangfold, fysisk aktiv lek i barnehagen og kollegabasert utviklingsarbeid på undervisning og studiekvalitet i høyere utdanning.

Referanser

- Amundsen, O. & Kongsvik, T. (2016). *Endringskynisme: og kunsten å skape god endringspraksis*. Gyldendal akademisk.
- Ball, S. J. (2012). Performativity, commodification and commitment: An I spy guide to the Neoliberal University. *British Journal of Educational Studies*, 60(1), 17–28. <https://doi.org/10.1080/00071005.2011.650940>
- Ball, S. J. (2021). *The education debate*. Policy Press.
- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A. & Hoskins, K. (2011). Policy subjects and policy actors in schools: some necessary but insufficient analyses. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 611–624. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601564>
- Borgund, S. M. (2022). Implementering av barnehagelærerutdanninga – om nasjonale standardar og lokalt arbeid. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 106(5), 450–463. <https://doi.org/10.18261/npt.106.5.6>
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Børhaug, K., Brennås, H. B., Fimreite, H., Gavnes, A., Hornslien, Ø., Moen, K. H., Moser, T., Myrstad, A., Steinnes, G. S., Bøe, M. (2018). *Barnehagelæreren i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbd54b0497a8716ab2cbbb63/barnehagelarerrullen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>
- Chandler, N. (2013). Braced for turbulence: Understanding and managing resistance to change in the higher education sector. *Management*, 3(5), 243–251. <http://article.sapub.org/10.5923.j.mm.20130305.01.html>
- Damşa, C., de Lange, T., Elken, M., Esterhazy, R., Fosslund, T., Frølich, N., Hovdhaugen, E., Maassen, P., Nerland, M. B., Nordkvelle, Y. T. & Stensaker, B. (2015). *Quality in Norwegian higher education: A review of research on aspects affecting student learning* (NIFU 2015/24).

- Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2360199>
- Elken, M. & Stensaker, B. (2020). Researching 'quality work' in higher education. I M. Elken, P. Maassen, M. Nerland, T. S. Prøitz, B. Stensaker & A. Vabø (Red.), *Quality work in higher education* (s. 1–18). Springer.
- Floden, R. E., Andrews, D. J. C., Jones, N. D., Marciano, J. & Richmond, G. (2021). Toward new visions of teacher education: Addressing the challenges of program coherence. *Journal of Teacher Education*, 72(1), 7–10. <https://doi.org/10.1177/0022487120976416>
- Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. (FOR-2012-06-04-475). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475>
- Fossland, T. & Tømte, C. E. (2020). Technology as quality work? Educational leaders and teachers' use of digital technology. I M. Elken, P. Maassen, M. Nerland, T. S. Prøitz, B. Stensaker, & A. Vabø (Red.), *Quality work in higher education. Organizational and pedagogical dimensions* (s. 57–76). Springer.
- Frølich, N. (2021). Hva gjør strukturreformen med norsk høyere utdanning? Forskningsrådet. <https://www.forskningsradet.no/indikatorrapporten/fokusartikler-og-dypdykk/hva-gjor-strukturreformen-med-norsk-hoyere-utdanning/>
- Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning. (2014). *Frå førskulelærer til barnehagelærer. Den nye barnehagelærerutdanninga – Mulegheiter og utfordringar* (Rapport 1). Høgskolen i Bergen.
- Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning. (2015). *Barnehagelærerutdanninga. Meir samanheng, betre heilskap, klarare profesjonsretting?* (Rapport nr. 2). Høgskolen i Bergen.
- Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning. (2016). *Barnehagelæreryrket og barnehagelærerutdanningen* (Delrapport 1). Høgskolen i Bergen.
- Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning. (2016). *Barnehagelærerutdanninga. Tilbakevendande utfordringar og uprovde mulegheiter* (Rapport nr. 3). Høgskolen i Bergen.
- Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning. (2017). *Styrker, svakheiter og gjenstridige utfordringar. Sluttrapport frå Følgjegruppa for barnehagelærerutdanninga til Kunnskapsdepartementet* (Rapport nr. 5). Høgskolen på Vestlandet.
- Gulliksen, M. S. & Hjordemaal, F. R. (2011). Fokusgruppeintervju, et hjelpemiddel til å videreutvikle kunnskap om undervisningen i lærerutdanningen? *Techne serien – Forskning i sløjdpedagogik och sløjdvetenskap*, 18(1). <https://journals.oslomet.no/index.php/techne/article/view/39>
- Hökkä, P. & Eteläpelto, A. (2014). Seeking new perspectives on the development of teacher education: A study of the finnish context. *Journal of Teacher Education*, 65(1), 39–52. <https://doi.org/10.1177/0022487113504220>
- Jääskelä, P., Häkkinen, P. & Rasku-Puttonen, H. (2017). Supporting and constraining factors in the development of university teaching experienced by teachers. *Teaching in Higher Education*, 22(6), 655–671. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1273206>
- Kunnskapsdepartementet. (2012). Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen (Nr. F-04-12) [Rundskriv]. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rundskriv-f-04-12/id706946/>
- Nerland, M. & Prøitz, T. S. (2018). *Pathways to quality in higher education: Case studies of educational practices in eight courses* (NIFU report 2018: 3). Universitet i Oslo.
- Orridge, M. (2017). *Change leadership: developing a change-adept organization*. Routledge.
- Porter, R. E., Fusarelli, L. D. & Fusarelli, B. C. (2015). Implementing the common core: How educators interpret curriculum reform. *Educational Policy*, 29(1), 111–139. <https://doi.org/10.1177/0895904814559248>
- Prøitz, T. S., Wittek, A. L. & de Lange, T. (2020). Layers of consistency, in study programme planning and realization. I M. Elken, P. Maassen, M. Nerland, T. S. Prøitz, B. Stensaker & A. Vabø (Red.), *Quality work in higher education. Organizational and pedagogical dimensions* (s. 79–96). Springer.

- Pulkkinen, K., Aarrevaara, T., Berg, L. N., Geschwind, L., Hansen, H. F., Hernes, H., Kivistö, J., Lind, J. K., Lyytinen, A., Pekkola, E., Pinheiro, E., Stensaker, B. & Söderlind, J. (2019). Does it really matter? Assessing the performance effects of changes in leadership and management structures in nordic higher education. I R. Pinheiro, L. Geschwind, H. F. Hansen & K. Pulkkinen (Red.). *Reforms, organizational change and performance in higher education* (s. 3–36). Palgrave Macmillian.
- Richmond, G., Bartell, T., Andrews, D. J. C. & Neville, M. L. (2019). Reexamining coherence in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 70(3), 188–191. <https://doi.org/10.1177/0022487119838230>
- Roos, M. & Munthe, E. (2022). Reformert i høyere utdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 106(5), 389–391. <https://doi.org/10.18261/npt.106.5.1>
- Saksvik, P. Ø., Tvedt, S. D., Andersen, G. R., Andersen, T. K., Buvik, M. P. & Torvatn, H. (2007). Developing criteria for healthy organizational change. *Work & Stress*, 21(3), 243–263. <https://doi.org/10.1080/02678370701685707>
- Solbrekke, T. D. & Sugrue, C. (2020). *Leading higher education as and for public good: Rekindling education as praxis*. Routledge.
- Universitet- og høyskolerådet. (2012). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. UHR. https://www.uhr.no/_f/p1/i4c1137da-08ba-42a7-84ed-7b2154af9c57/nasjonale_retningslinjer_barnehagelærerutdanning.pdf

KAPITTEL 17

Studieprogramutvikling i høyere utdanning – en kritisk case

Silje Eikanger Kvalø Universitetet i Stavanger, Norge

Synnøve Eikeland Universitetet i Stavanger, Norge

Gunn Helen Ofstad Universitetet i Stavanger, Norge

Dag Husebø Universitetet i Stavanger, Norge

Abstract: Developing a clear and consistent plan for a study program in higher education is a complex enterprise (Prøitz, 2021). It demands didactical competence (Dale, 1989, 1993, 2009). This article describes the complexity and competence needed through a case study (Flybjerg, 2001, 2006; Yin, 2009), where a collegial group of 6 scholars from two different scientific departments, two national centers at the University of Stavanger (UiS), and practitioners from the municipality of Stavanger, were brought together to develop the first bachelor program (BA) for extended education (*skolefritidsordning – SFO*) in Norway. The SFO in the Norwegian school system was established almost forty years ago, but has never had the status of being a formal part of education. Consequently, this has created a lack of a defined professional competence for those who work there. The profession is missing a clear identity (Caspersen & Utmo, 2022). The case study involves analysis of national regulations and local study program plans. We also analyzed agendas and minutes from formal meetings held during the process of drafting the plan, and three interviews with educational leaders at university engaged in initiating the work of developing the curriculum. The research questions raised are: What characteristics are found in the process of developing the first study program plan for extended education? Secondly, we ask what understanding of learning and the SFO profession is found in national policy documents and local study program plans for extended education?

Keywords: developing study program plans, case study, didactical competence, educational leadership

Sitering: Kvalø, S. E., Eikeland, S., Ofstad, G. H. & Husebø, D. (2024). Studieprogramutvikling i høyere utdanning – en kritisk case. I D. Husebø, L. Ferguson, O. R. Stalheim, I. C. Eriksen, R. Isaksen, A. Mavroudi og P. Wallin (Red.), *Det universitets- og høyskolepedagogiske vitenskapsområdet i Norge – fremvekst, grunnlagstenkning og «state of the art»* (s. 371–394). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.225.ch17>

License: CC-BY 4.0

Introduksjon

For å utvikle kulturer for kvalitet i UH-sektorer blir det anbefalt i Meld. St. 16 (2016–2017) at utdanningsvirksomheten ved institusjonene vil tjene på å ta i bruk tilnæringsmåter der det etableres kollektive fagfellesskap som planlegger, gjennomfører og vurderer utdanningen sammen (s. 80f). Å styrke utdannings- og undervisningsvirksomheten ved å gjøre den mindre privat og løfte den som et kollektivt anliggende, er noe som har fått større oppmerksomhet i de senere årene (Prøitz et al., 2020; Solbrekke & Stensaker, 2016; Vågan et al., 2019). For å heve undervisnings- og veiledningspraksisen må den settes inn i en kvalifisert vedvarende diskusjon i kollegiale fagfellesskap (Angelo, 2016; Lillejordet, 2006). Da kan felles forståelser og språk utvikles, og derved betingelser for mer kollektive praksiser når det gjelder utvikling og realisering av studieprogram. Handal (2016) understreker også viktigheten av å ha fagfeller og kritiske venner når man skal utvikle og sikre utdannings- og undervisningskvalitet. Dette krever ulike former for formell og uformell utdanningsledelse på flere nivå. I vår studie har vi sett på et studieprogramutviklingsarbeid i et tverrfaglig kollegialt fellesskap med mål om å øke vår forståelse for hva dette arbeidet innebærer, samt å dele våre erfaringer rundt et slikt arbeid. Ved å drøfte arbeidet i lys av didaktisk profesjonsteori argumenterer vi for at økt kunnskap og økte ferdigheter knyttet til studieplanarbeid er viktig for studiekvaliteten.

Våre forskningsspørsmål har vært: a) hvilke forhold, muligheter og utfordringer trer frem i en studieprogramutviklingsprosess for et nytt BA-program i skolefritidspedagogikk (BA-SFP), og b) hvilke lærings- og profesjonsforståelser uttrykkes i læreplaner, møteinnkallinger og referat for BA-SFP? For å svare på forskningsspørsmålene er en kritisk case (Flyvbjerg, 2006) beskrevet, analysert og drøftet knyttet til utvikling av dette nye BA-programmet. Det empiriske materialet som ligger til grunn for å utdype studien, er det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket (NKR) (fra Kunnskapsdepartementet, 2014) og rammeplanen for skolefritidsordning (Utdanningsdirektoratet, 2021), den akkrediterte lokale studieprogramplanen med tilhørende emneplan, møterefertat fra studieplanarbeidet og intervjuer med sentrale utdanningsledere involvert i prosessen.

Teori

I kapittelet ser vi studie- og læreplanutvikling som en integrert del av det didaktisk arbeidet som universitetslærere forestår i ulike

utdanningskontekster (Dale, 1989, 1993, 2009; Hanssen & Husebø, 2022; Vågan et al., 2019;). Det foregår en didaktisering av fagdisipliner og profesjonsområder når studieplaner utarbeides og realiseres med mål om at studenter skal erverve seg kompetanser i fag, og i tilknytning til ulike yrkes- og profesjonsutøvelser.

Vårt utgangspunkt er at didaktisk planlegging i høyere utdanning starter med en skriftlig beskrivelse av den læringen som skal foregå. Målet er å gi en helhetlig plan for hvordan studentene skal erverve seg nødvendige kompetanser for fremtidig profesjons- og yrkesutøvelse. Dale (1989, 1993, 2009) argumenterer for at utvikling av læreres didaktiske kompetanse er en forutsetning for deres evne til å skrive slike tekster, og han betrakter dem som gode om de kan forstås av studentene og samtidig kan realiseres. Det didaktiske språket som anvendes i læreplanene, må være tilgjengelig og skrevet for studenten som mottaker. Samtidig må også teksten være forståelig og klar for universitetslærerne som i fellesskap skal realisere det som er formulert. Læreplanteksten er i seg selv et medierende redskap (Säljö, 2001, 2006) som gir grunnlag for studentene til å lære, og for lærerne til å lede læringsarbeidet.

Vi følger Karseth og Sivesind (2010) når de beskriver didaktikk som den profesjonsteorien som rammer inn lærerens forståelse av undervisning. Mausethagen og Mølstad (2014) gir også viktige bidrag når de beskriver didaktikken som den særegne kunnskapen alle lærerne bærer, og omtaler didaktikk som «kjernen i lærerarbeidet» (Mausethagen & Mølstad, 2014, s. 154). Når didaktikk brukes om den profesjonskompetansen lærere innehar, dreier lærerarbeidet seg om alle de spørsmål og overveielser som gjøres når læring ledes. Dette vil da kunne knyttes til undervisningens hva-, hvordan- og hvorfor-spørsmål, og til «teori om undervisning og anvisning for undervisning» (Gundem, 1984).

Etablert læreplanteori (Biggs & Tang, 2011; Goodlad, 1979; Hanssen & Husebø, 2022; Prøitz, 2021) er opptatt av konsistens mellom ulike læreplandeler, noe vi har vært opptatt av å undersøke i den BA-SFP som utgjør casen her. Nivåene må bygge på og vise til hverandre med progresjon og sammenheng i læringsutbytteformuleringer, og disse må gis i tråd med et europeisk og nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk (EQF, NKR). Dette er vi også forpliktet til gjennom Bologna-prosessen fra 1991. Men det er like viktig at andre didaktiske kategorier bygger på hverandre og henger sammen når det gjelder hvilke innholdskategorier som er valgt ut, hvilke vurderinger som er planlagt, og hvilke forutsetninger

studentene har for å lære til ulike tider (Bjørndal & Lieberg, 1978; Hiim & Hippe, 2009).

Didaktisk kompetanse til å formulere og realisere læreplaner, som Engelsen (2006) ville ha sagt det, er sentralt i universitetslærerarbeidet (Hanssen et al., 2017). Det å arbeide som lærerutdanner innebærer i tillegg en type dobbel profesjonalitet (Handal, 2016), hvor det å forholde seg bevisst og artikulert til egne studie- og læreplaner blir særlig viktig. En skal ikke bare ivareta studentenes faglige læring, men også deres didaktiske kompetanse til selv å kunne formulere og realisere tilsvarende læreplaner for egne elever. Den undervisnings- og veiledningspraksis som foregår i lærerutdanningene, knyttes særlig tett til både formell og uformell læring (Wittek, 2012), og studentenes læring av lærerutdannerens modelleringer av god praksis.

Det å utvikle studentenes fag- og profesjonsspråk i ulike lærerutdanninger, som også BA-SFP må kunne sies å være, kan ses som en del av både den kvalifiseringen, sosialiseringen og evnen til praksisutøvelse som lærere behøver (Wittek, 2012). Betydningen av å se på språk- og begrepsutvikling som del av en kvalifiserings- og læringsprosess for fremtidige lærere og lærerutdannere, kan fremheves ved å anlegge et sosiokulturelt perspektiv på læring (Säljö, 2001, 2006; Vygotskij, 2001). Ifølge Vygotskij (2001) er språket det viktigste medierende redskapet i utviklingen av en gryende akademisk bevissthet. Når et profesjonelt fagspråk utvikles, påvirker det våre oppfatninger og handlinger og læring (Säljö, 2001, 2006). Språket i læreplaner og andre styringsdokumenter kan i denne sammenhengen forstås som kulturelle redskaper (Säljö, 2001, 2006) og må gis et meningsinnhold for profesjonsutøvere, lærerutdannere og lærerstudenter som en del av lærings- og kvalifiseringsprosessen (Heggen & Raaen, 2014).

Metode

Våre forskningsspørsmål besvares gjennom en casebeskrivelse og analyser av styringsdokumenter, lokalt studieplanarbeid og intervju med sentrale utdanningsledere som var involvert. I casebeskrivelsen gis det en oversikt over prosessen, og det vises til muligheter og utfordringer som oppstod. Ettersom dette er et didaktisk nybrottsarbeid i lokal og nasjonal målestokk, betrakter vi utviklingen av BA-SFP-utdanningen som en kritisk case (Flyvbjerg, 2001). Studieplanarbeidet har en strategisk betydning med tanke på å etablere en utdanning for en yrkesgruppe og et profesjonsområde som

hittil ikke har vært tydelig definert eller forstått som en profesjon med en egen kunnskapsbase.

I den kritiske casen rettes oppmerksomheten mot en avgrenset og lokal kontekst samt et tidsrom som oppfattes å ha en sentral rolle for hvordan bachelorprogrammet ble utviklet (Creswell et al., 2018). Avgrensningen er til det bestemte studieprogramplanarbeidet som fra idé til godkjenningen av studiet varte i til sammen 8 måneder (januar–oktober 2022). I case-fremstillingen (Flyvbjerg, 2001) er vi opptatt av å skrive frem hva som har vært gjort, og hvilke forhold som trådte frem i studieplanarbeidet. Under følger først en tabell over det datamaterialet som casestudien bygger på, og deretter beskrives hver datadel mer inngående for å gi innsyn i hva disse innebærer.

Tabell 1. Oversikt over datamaterialet

Navn	Materiale, beskrivelse	Omfang	Format
Rammeplan for SFO	Formell nasjonal forskrift	13 sider	skriftlig
Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR)	Formell nasjonal forskrift	44 sider	skriftlig
Fagfellerapport 1	12 akkrediteringskriterier gitt av NOKUTs tilsynsforskrift og NKR	9 sider	skriftlig
Fagfellerapport 2	12 akkrediteringskriterier gitt av NOKUTs tilsynsforskrift og NKR	8 sider	skriftlig
Søknad om akkreditering og etablering av BA SFP	Studieprogramplan (del 3) Emneplaner	18 sider 48 sider	skriftlig skriftlig
Møter	Tre møtereferat	3 sider	skriftlig
Intervju av 3 utdanningsledere	Transkripsjoner av lydfiler	4–10 sider	skriftlig

Beskrivelse av dokumentene som er inkludert i innholdsanalysen

I en kritisk case vil et tilfeldig utvalg av empirisk tekstmateriale sjelden gi grunnlag for å utvikle den kunnskap en har hatt til hensikt (Flyvbjerg, 2006). Vi har valgt ut det vi oppfatter som relevante og strategisk viktige dokumenter i studieprogramutviklingen. Dokumentene er delt i to nivå: formelle nasjonale styringsdokumenter og lokale dokumenter.

Formelle nasjonale styringsdokumenter

Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR) beskriver hva man skal ha lært etter fullført utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2014),

og er tilpasset det overordnede europeiske kvalifikasjonsrammeverket og EUs kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring. Dette rammeverket var sentralt i utformingen av emneplaner og læringsutbytteformuleringer i akkrediteringssøknaden.

Rammeplanen for SFO har status som forskrift med hjemmel i opplæringsloven § 13-7 (Utdanningsdirektoratet, 2021). I rammeplanen gis det rom for lokale variasjoner, satsinger og planer. Her trekkes frem viktigheten av et helhetlig perspektiv på barnas oppvekst og utvikling gjennom samarbeid mellom SFO og skole. Rammeplanen var førende for valg av fagområder og innhold i emneplanen.

Lokale dokumenter

To fagfellevurderinger av den lokale studieprogramplanen som var under utvikling, ble gitt våren 2022. Begge fagfellene har forsket på SFO i Norden over lang tid. De ga tilbakemeldinger i henhold til 12 akkrediteringskriterier gitt av NOKUTs tilsynsforskrift og NKR (f.eks. studiets innhold, oppbygging og progresjon, samsvar mellom læringsutbytte for studiet og kvalifiseringsrammeverket og kobling til forskning og andre relevante former for utviklingsarbeid).

Akkrediteringssøknaden for bachelorstudiet i skolefritidspedagogikk (BA-SFP) ble vedtatt oktober 2022. Søknaden er delt i tre deler, hvor det er særlig del 3 som analyseres her:

Del 1: Grunnlag for etablering av BA-SFO

Del 2: Presentasjon av studiets faglige og pedagogiske profil

Del 3: Beskrivelse av studieprogrammets plan og innhold, med emneplaner

Møtereferat fra tre fellesmøter (to møter i januar 2022 og ett i februar 2022) hvor både faglige ledere av prosessen, teknisk-administrative ansatte, og studieplanforfattere deltok.

Intervjuene av utdanningslederne ble foretatt underveis i analyse- og skrivearbeidet av denne teksten, med mål om å la lederne snakke om betingelsene og konteksten som ble gitt for studieplanarbeidet. Fire hovedspørsmål ble stilt: 1) Hva oppfatter du var de viktigste drivkreftene for å utvikle en ny BA-SFP, 2) Hvilke motiver oppfatter du var gjeldende for sammensetning av arbeidsgruppen bak studieplanarbeidet, 3) Hva tenker du kan være hemmende og/eller fremmende sider ved å la kollegaer fra

tre ulike institutter og sentre utvikle SFO-utdanningen sammen, 4) Hvilke kontekstuelle betingelser tenkte du var viktige å legge til rette for i forkant av studieprogramutviklingen.

Analysesteg

Vi er både objekt og subjekt i denne studien samt forskere og forfattere. Dette kan være en mulig styrke om vi evner å anlegge både et «innenfra»- og et «utenfra»-perspektiv (Flyvbjerg, 2001). Samtidig er det utfordrende å være subjekt og objekt i samme studie. Dette har kommet til uttrykk gjennom flere innforståtheter som har vært krevende å være eksplisitte på, spesielt i forståelse og skriving av case, i analyser og i tekstproduksjon. Vi kan også stille spørsmål ved om dette kan være overførbart til liknende caser. Som subjekter har vi også erfaring fra ulike fagtradisjoner og faglige UH-enheter som har gjort det krevende å forstå hverandre, og som har fordret mye diskusjon og forhandlinger i studieplanarbeidsprosessen og her i analysen.

Med dette som bakteppe ble det første metodiske steget å dele forskergruppen som står bak denne studien i to (gruppe A og B), med tre forskere i hver gruppe. Gruppe A startet med å skrive frem casebeskrivelsen basert på tre felles arbeidsmøter våren 2023. Den skriftlige casebeskrivelsen og diskusjoner omkring denne la grunnlag for videre tekst- og dokumentanalyse som gruppe B har gjennomført. Den endelige casebeskrivelsen som finnes her i teksten, er også informert av de dokumentanalyser som er gjort, og resultatene fra lederintervjuene. Dokumentanalysen startet i den første casebeskrivelsen som forelå (mai 2023). Det ble avdekket noen dilemmaer og spenninger i beskrivelsen av studieplanprosessen, som vi undersøkte nærmere. Ett forhold handlet om betydningen av fellesforståelser og språk knyttet til læring og SFO som profesjonsfelt. Et annet forhold knyttet seg til ledelse av denne typen utviklingsarbeid.

Forskningsspørsmålet som drev dokumentanalysen, handlet om hvilke lærings- og profesjonsforståelser som uttrykkes i ulike læreplannivå, fagfellevurderinger, møteinnkallinger og -referat knyttet til studieplanutviklingen. Dokumentene som er valgt ut for analyse, har alle vært viktige i utarbeidelsen av studie- og emneplaner, og er relevante for å kunne si noe om innhold og sammenheng i og mellom læreplannivå og den casen som studeres her.

Casebeskrivelsen

August 2023 startet Universitetet i Stavanger (UiS) opp en bachelor i skolefritidspedagogikk (BA-SFP), som den første utdanningen i Norge. Arbeidet med å skrive frem et bachelorprogram innenfor SFO startet i januar 2022. På fakultetet ble det satt ned en tverrfaglig arbeidsgruppe fra to lærerutdanninger og to nasjonale forskningssentre for å arbeide frem studieprogrammet. Representanter fra fakultetsadministrasjonen og eksterne samarbeidspartnere fra praksisfeltet og kommune ble også koblet på. Flere av deltakerne i arbeidsgruppen var vitenskapelig ansatte som hadde erfaring med å undervise i ulike studieprogram tilknyttet lærerutdanningene, samt å opprette enkeltemner innenfor disse programmene, men ingen hadde erfaring med å utvikle et helt nytt studieprogram. Deltakerne i arbeidsgruppen tilhørte ulike fagområder og fagtradisjoner innenfor utdanningsfeltet, noe som kunne skape utfordringer og spenninger. På den andre siden var det også bevisstgjørende og utviklende i arbeidet med studieprogrammet når det skulle utarbeides overordnede mål for utdanningen, og utformes emner og læringsutbytter.

Siden det ikke har eksistert en bachelorgrad innenfor SFO i Norge før, manglet dette feltet en tydelig profesjonsidentitet. Dette var utfordrende når det skulle defineres hvilke kompetanser studentene skulle sitte igjen med etter endt utdanning. For å få en bedre forståelse av SFO-konteksten besøkte arbeidsgruppen SFO-avdelinger. Det ble tidlig opprettet kontakt med en etablert nordisk samarbeidspartner med tilsvarende studieprogram som har lang erfaring med utdanning innen SFO. Dette universitetet bidro med støtte til studieprogramutviklingsarbeidet i form av erfarings- og kunnskapsdeling. Samarbeidet ga også rom for kritiske refleksjoner rundt sentrale tema innenfor SFO-feltet, som hva SFO skal være i et utdanningssystem, hva kvalitet i SFO er, og hvilke rammefaktorer som gjør seg gjeldende.

Arbeidet med akkrediteringssøknaden var i første fase rettet mot oppbygning av studieprogrammet. Konstruksjon og valg av fagkretser ble gjort på bakgrunn av rammeplan for SFO, behovet i praksisfeltet, erfaringer fra tilsvarende utdanning hos nordisk samarbeidspartner og tilgjengelig fagkunnskap ved UiS. Faglige og praktiske implikasjoner knyttet til organisering av studieprogrammet ble diskutert i form av hvilke fordypningsfag som skulle vektlegges, når de ulike fagene skulle komme inn studieløpet, og praksisgjennomføringen i utdanningen. Valget av fordypninger ble gjort

på bakgrunn av faktorer knyttet til studentenes mulighet til videre yrkeskarriere og det manglende kompetansekravet i SFO. Det var blant annet viktig at ferdig utdannede SFO-lærere har mulighet til å kombinere jobb i SFO med skole i en 100 % stilling. Erfaringene deltakerne hadde med å jobbe i studieprogram samt deres faglige kompetanse påvirket også disse prosessene, og derfor ble det lagt opp til to fordypningsemner som det er kompetanse på i fagmiljøene ved fakultetet. I søknaden ble akkrediteringskriteriene for opprettelsen av nye studier ved UiS fulgt, og fagfellenes vurdering og tilråding ble tatt til følge før søknaden ble sendt til dekan for videre behandling. Studieplan og emneplaner ble utformet, og digital lagring med felles tilgang sørget for åpne prosesser og dynamisk utvikling. Samtlige deltakere i arbeidsgruppen bidro til utvikling av studieprogram og emneplaner i tillegg til sine ordinære arbeidsoppgaver uten at det var satt av ekstra ressurser. Selv om alle var aktive i prosessen, var det ujevn deltakelse i utformingen av akkrediteringssøknaden, og dette medførte at arbeidsbelastningen ble ujevnt fordelt. Enhetslederene ble oppfordret av dekan til å gi rom for studieprogramarbeidet, og det var opp til dem å finne tid til dette arbeidet.

Studieadministrasjonen ble koblet på særlig mot slutten for å gi støtte til å ferdigstille den endelige søknaden som ble levert for godkjenning til utdanningsavdelingen 3 måneder senere, i mai 2022. I oktober 2022 vedtok styret ved UiS å etablere Norges første BA-SFP. Programmet fører frem til grad og tittel bachelor i skolefritidspedagogikk og består av 180 studiepoeng fordelt på 4 år, med 25 studieplasser.

Analyse

Vi har gjennomført innholdsanalyser av sentrale dokumenter på nasjonalt og lokalt nivå for å se nærmere på lærings- og profesjonsforståelser som trer frem. For å synliggjøre disse har vi først gjennomført en summativ innholdsanalyse av både nasjonale og lokale læreplaner for å finne ut hvor ofte, og i hvilken sammenheng, læring og profesjon som begreper forekommer i dokumentene (Fauskanger & Mosvold, 2014). Dokumentene var i PDF-format da søkene ble gjort, og vi har også søkt etter tilgrensende begreper som livslang læring, lek og undervisning. Funn fra disse søkene er illustrert i tabell 2, mens mer utfyllende tolkninger følger i forlengelsen av tabellen.

Tabell 2. Summativ innholdsanalyse av begreper knyttet til lærings- og profesjonsforståelse

Begreper	NKR	Rammeplan SFO	Lokal studieprogramplan	Lokale emnebeskrivelser
Læring	74	4	10	30
Livslang læring	46	0	0	0
Læringsutbyttebeskrivelser	25	0	3	27
Kunnskap	121	1	12	100
Ferdighet(er)	51	0	2	3
Generell kompetanse	26		1	0
Lek, leken, lekende		27	12	20
Profesjon	0	0	0	0
Undervisning	1	0	1	47
Fellesskap, fellesskapet, fellesskapsfølelse		12	0	6

Beskrivelsene som følger tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene og knytter disse til funn i ulike deler av datakildene.

Læringsforståelser i ulike læreplannivå

NKR beskriver livslang læring som «læring gjennom livsløpet som resulterer i økt kunnskap, ferdigheter, kompetanse og/eller kvalifikasjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 36). Her henvises det til både uformell og formell læring, og den er koblet til livslang læring som også kan forekomme utenfor formell utdanning. Rammeverket skiller mellom undervisning og læring. Oppmerksomheten rettes mot resultatet av læringsarbeidet, ikke mot innsatsfaktorer som undervisning og veiledning.

Læringsbegrepet i rammeplanen for SFO er tett koblet til lek, der tilrettelegging av utforskningstrang, skaperglede og engasjement skal gi en ramme for «helhetlig utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 6). Det kommer ikke eksplisitt frem hva barn i SFO skal lære, men at SFO-ene «skal» legge til rette for læring.

En operasjonalisert læringsforståelse gis i UiS sin akkrediteringssøknad og i del 2 der studiets pedagogiske profil presenteres: «Studiet har en sterk sosio-kulturell tilnærming til læring der læring i fellesskap står i sentrum. Studiet har et tydelig relasjonelt fokus, både når det gjelder mellommenneskelige relasjoner og bruk av artefakter». (Utdanningsutvalget 2022, sak UU16/22, s. 16).

I fagfelle vurderingen som ble gitt av akkrediteringssøknadens første utkast, fremhever den ene fagfellen at det er uklart hvilke faglige perspektiver som skal gjennomsyre utdanningen. Det etterlyses en overordnet forståelse av hva læring i SFO er, og hva som anses som kjerneverdier i skolefritidspedagogikken. Hvilke pedagogiske forståelser fremtidige SFO-lærere skal ha, etterlyses også, sammen med en tydeligere progresjon i hva som skal læres i studieplanen. Dette er noe som vektlegges i NKR, men ikke lett kan leses ut av akkrediteringssøknaden.

Når undertegnede forfattere og forskere har analysert de lokale læreplanene slik de er fastsatt, finner man ikke noen sammenheng språklig sett mellom den læringsforståelsen som uttrykkes i programplanen (del 2) om at «en sterk sosiokulturell læringsforståelse» legges til grunn, og de ulike emneplaner som gis. For å utdype dette eksempelet, så finner man ikke et utvalg av begreper som peker mot læring knyttet til en sosiokulturell begrepsramme. Verken begreper som redskaper og/eller artefakter, læring som samhandling eller deltakelse i sosiale fellesskap tas i bruk emnebeskrivelsene når det vises til hva det legges opp til for å støtte studentenes læring.

I våre analyser, hvor vi jo anlegger et perspektiv på disse som didaktiske tekster (se innlednings- og teorikapittel), finner vi heller ikke beskrivelser av arbeidsmåter, faginnhold, læringsutbyttebeskrivelser eller vurderingsmåter som gjenspeiler en sosiokulturell tenkning. Det er heller ikke egne pedagogiske emner i studieplanen som tematiserer hva et sosiokulturelt lærings syn innebærer, eller som representerer det pedagogiske ståstedet for BA-SFP. Det er imidlertid enkelte emner som Språk og kommunikasjon og Lek, læring og fysisk aktivitet hvor emnebeskrivelsene er inne på læring, men hvor forståelsen av læring ikke gjøres eksplisitt.

Læringsbegrepet brukes mange ganger i emnebeskrivelsene, men først og fremst i kombinasjon med andre begreper som trivsel og læring, ledelse og læring, læring og progresjon, undervisning og læring, demokratisk læring, og lek og læring. Koblingen av begrepsparene uttrykker hva læring kan sies å stå i forhold til, men klargjør ikke hvordan begrepet forstås og tas i bruk som sådan. I dokumentsøk med bruk av det tilgrensede begrepet undervisning, som opptrer hele 47 ganger, er det interessant å se at undervisningsbegrepet først og fremst brukes for å peke på administrative og organisatoriske forhold. Undervisning trer tydeligst frem som en arbeidsform og noe studentene må være til stede i og følge for å innfri obligatoriske elementer. Det fremgår i liten grad hva undervisningen i

planverket innebærer. I beskrivelsen av praksisemnene gis imidlertid en konkretisering av hva som menes med læring:

Det er viktig for studentene å lære av gode rollemodeller i ulike arbeidssituasjoner. Læring skal skje via jevnlig observasjoner og refleksjoner, men hovedvekten skal være studentene egen erfaring i å utøve yrket. Studentene skal få erfaring med å samhandle med barn og grupper av barn i ulike aldre, med ulik bakgrunn og med ulike forutsetninger. (Utdanningsutvalget, 2022, s. 73)

I denne beskrivelsen finner vi koblinger til en mester–svenn-forståelse av læring, men også til at læring må forstås som samhandling, forutsatt av aktiv deltakelse i tråd med sosiokulturell tenkning.

Læringsbegrepet inngår ellers i andre begrepskonstruksjoner som læringsmiljø, læringsrom, læringsarenaer og læringskontekster, men også i læringsteknologier, læringsverktøy, læringsfellesskap, læringsprosesser, læringsutbytte, læringsaktiviteter og læringsopplevelser. Læringsbegrepet inngår med høy frekvens i emnebeskrivelsene, men det diskuteres og defineres i liten grad hvordan det skal forstås og hvordan læring kan fremmes.

Profesjonsforståelser uttrykt på ulike læreplannivå

Indirekte tolker vi at rammeplanen for SFO uttrykker en bestemt idé om hva SFO bør ha fokus på, da den skiller mellom hva SFO *skal*, *bør* og *kan* gjøre. «Leken *skal* ha stor plass i SFO», «Aktiviteten i SFO *bør* ha et tydelig barne-perspektiv» og «personalet *kan* jevnlig diskutere og reflektere over hva lek innebærer» (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 9, forfatterens utheving). Dette gjenspeiler hva som er forpliktende og mindre forpliktsende for dem som arbeider i SFO.

I den lokale akkrediteringssøknaden fremheves viktigheten av en profesjonsutdanning i de strategiske begrunnelsene for en BA-SFP. Disse er imidlertid først og fremst koblet til UiS sin strategi, og det argumenteres internt om relevans av utdanningen rettet mot egen utdanningsportefølje. En setning som peker ut over dette, er: «Å utvikle et profesjonsfaglig studietilbud rettet mot SFO og fritidspedagogikk vil bidra til et nødvendig kvalitets- og kompetanseløft som vil øke kapasiteten i utdanningssystemet totalt sett.» (Utdanningsutvalget, 2022, s. 11).

I innholdsbeskrivelsen av BA-SFP på studieprogramnivå vektlegges først og fremst strukturelle forhold, fleksibilitet og arbeidsmåter. Noen profesjonsforståelse diskuteres verken her eller senere i den overordnede

studieplanen. Dette er noe begge fagfellene trekker frem at kunne vært synliggjort i større grad i akkrediteringssøknaden og studieprogramplanen. Fagfellene påpeker også at studieplanen kunne vært knyttet tettere opp mot etablert forskning og praksis, og i mindre grad til den nasjonale rammeplanen. En for sterk relasjon til rammeplanen i studieprogramutviklingen kan hindre en selvstendig utvikling av hva skolefritidspedagogikk kan være, er deres argument. Og ved å inkludere nesten utelukkende norsk faglitteratur i emneplanene defineres også «profesjonen» SFO ut fra et smalt definisjonsgrunnlag. En av fagfellene stiller videre spørsmål ved hvordan læreplanforfatterne ser for seg feltet skolefritidspedagogikk, i sammenheng med en yrkesprofesjon som i grunnen ikke er etablert i Norge. Begge fagfeller understreker muligheten denne studieplanen og den nye utdanningen har for å være med på nettopp å etablere og definere en profesjonsidentitet i norsk skolefritidspedagogikk.

Fagfellene etterlyser videre en tydeligere kobling mellom skole og SFO. De ansatte i SFO bør være i stand til å reflektere over spenningen mellom skole og SFO. Dette kunne vært knyttet til NKR sin beskrivelse av ferdigheter og generell kompetanse og mål om at «kandidaten kan reflektere over egen faglig utøvelse ...» og «kandidaten har innsikt i relevante fag – og yrkesetiske problemstillinger» (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 23). Manglende samvirke mellom skole og SFO ble også diskutert i implementering av selve rammeplanen (Caspersen & Utmo, 2022), hvor det legges føringer for samarbeid med skolen.

I studieprogramplanen brukes ikke profesjon som selvstendig begrep. Her snakkes det noen få ganger om profesjonsfag og profesjonsutøvelse, samtidig som heller ikke disse begrepene operasjonaliseres ytterligere. Mangel på eksplisitt operasjonalisering av profesjonsbegrepet er gjennomgående også på et emneplannivå. I emnebeskrivelsene er det kun i de 5 praksisemnene (Utdanningsutvalget, 2022, s. 76–86) at varianter av profesjonsbegrepet kommer frem. Her sies det at praksisopplæringen vil være opptatt av SFO-ens profesjonsutøvelse, profesjonsrettet pedagogikk, profesjonsetikk, profesjonelle fellesskap og studentenes profesjonelle utvikling. Hva en profesjonsutøvelse kan sies å være, er emnebeskrivelsen for 1. praksisperiode inne på når den beskriver som ferdighetsutbytte at studentene skal «kunne utvise profesjonsutøvelse gjennom å planlegge, gjennomføre, lede, vurdere pedagogisk arbeid som et didaktisk møte, alene og sammen med medstudenter, praksislærere og faglærer» (s. 77). Dette ferdighetsmålet finnes igjen i flere andre påfølgende praksisemner og perioder.

Når det gjelder hva kunnskap som tilgrenset begrep i analysen viser til, så teller vi at kunnskap brukes 12 ganger i studieprogramplanen, og over 100 ganger i ulike emnebeskrivelser. På et studieplanprogramnivå beskrives det at studentene skal «ha kunnskap om barns behov for omsorg, trygghet, trivsel, tilhørighet og anerkjennelse av og respekt for ulikhet og mangfold». Studentene skal videre «ha kunnskap om skolen som organisasjon og skolefritidspedagogikkens rolle inn i SFO og skole», og «kunnskap om gode rammer for helhetlig utvikling og læring gjennom lek, selvvalgte aktiviteter og samhandling med andre barn innenfor SFO og skole». Og til slutt sies det at studentene skal ha «kunnskap om lekens betydning for å stimulere til vennskap, relasjonsutvikling, språkutvikling, undring og kreativitet og bevegelsesutvikling» (Studieprogramplan, s. 21). Kunnskapsmålene som det vises til her på programnivå, peker i retning av en profesjonsoppfatning hvor barnets egenverdi og utvikling står sterkt, og hvor lek og selvvalgte aktiviteter, vennskap, undring, relasjoner og samhandling med andre er viktig.

I de ulike emnebeskrivelsene fremkommer profesjonsforståelser av mer avgrenset art til det emnene er opptatt av tematisk. Her sies det blant annet under emnet Digital pedagogikk, og læringsutbytteformuleringene under generell kompetanse, at studentene skal kunne «bruke teknologiske og digitale verktøy på måter som støtter opp om fellesskap og inkludering, og som er tilpasset det enkelte barns forutsetninger, ferdigheter og interesser» (Utdanningsutvalget, 2022, s. 31). I emnet Inkluderende leke- og læringsmiljø uttrykkes også hvor betydningsfullt inkludering og fellesskapsfølelser er for profesjonsutøvelsen. Her vektlegges at studentene «kan legge til rette for gode fellesskapsopplevelser, mestring, samt leke- og læringsaktiviteter som fremmer barnas helse, trivsel og læring og opplevelsen av å være inkludert». Videre påpekes det at ferdigheter i profesjonsutøvelsen innebærer at studentene «kan samarbeide likeverdig og respektfullt med sentrale aktører i barns liv, så som foreldre, andre ansatte i skole og SFO og i lokalmiljøet», og at de «kan gjennomføre samtaler med barn på anerkjennende og respektfull måte», og «gjennom sin praksis forebygge at barn opplever utenforskap, krenkelser og mobbing.» (Utdanningsutvalget, 2022, s. 33f).

Studieplanutviklingsprosess i møtereferater

Dokumentasjon knyttet til den formelle møtevirksomheten som foregikk i studieplanarbeidet, retter seg mot tre arbeidsgruppemøter avholdt vår

2022 hvor både faglige ledere av prosessen, teknisk-administrative ansatte og studieplanforfattere deltok. Møtereferatene viser en bevegelse fra å diskutere relevans og organisering av SFO-utdanningen til at mer faglige anliggender får større plass. I de tidlige referatene rettes oppmerksomheten mot tekniske og administrative forhold ved det å etablere en ny utdanning. Her diskuteres organisering av praksisopplæring og perioder, studiepoeng i emner og muligheter for sambruk av emner. Faglige forhold og diskusjoner får mer plass etter hvert, og da diskuteres utdanningen som et samarbeidsprosjekt på tvers av institutter og sentre, i tillegg til harmonisering av mål på programnivå og emnebeskrivelsesnivå og samstemming av læringsutbytte. Andre faglige tema handler om forholdet mellom SFO og skole, om internasjonalt samarbeid og om forståelse og integrasjon av profesjonsfaglig digital kompetanse (PFDK) i en SFO-sammenheng. De faglige diskusjonene viser i større grad et metablikk på planarbeidet. Perspektivet er bredt og rettes ut over det konkrete planarbeidet som sådan og henimot SFO som profesjonsfelt og bachelorutdanningens funksjon.

De faglige diskusjonene handler også om profil på SFO-utdanningen, som hvor tydelig den spesialpedagogiske dimensjonen skal være, og hvordan de praktisk estetiske fagene skal integreres. Her finner vi også diskusjoner om hva profesjonsfeltet trenger av profil på utdanningen for å imøtekomme behov i SFO-virksomhetene. Denne profildiskusjonen kan sies å være vendt innover mot særegenheter ved fagmiljøene på UiS, men også mot profesjonsforståelser og uttrykte behov fra praksisfeltet.

Ansvar og støtte i studieplanprosess på fakultets- og enhetsnivå

I intervjuene med tre utdanningsledere på fakultets- og enhetsnivå finner vi fire aspekter som viktige drivkrefter for å starte studieplanarbeidet: 1) faglig initiativ fra praksisfeltet og fagmiljø ved universitetet for å øke kompetansen innen SFO, 2) økt oppmerksomhet på utdanningsvitenskap ved institusjonen gjennom å være først ute med et slikt studieprogram, samt å etablere universitetet som ledende på feltet, 3) politisk initiativ fra kommunen som har vist stor interesse for en utdanning i skolefritidspedagogikk, og 4) rammeplanen for SFO som ble iverksatt i 2021.

I intervjuene kommer det videre frem at et viktig kriterium for sammensetningen av arbeidsgruppen var at den skulle være tverrsektoriell, noe som er i tråd med handlingsplanen, og er en sentral strategi

fakultetet ønsket å anvende. Ansvaret ble delegert til enhetslederne som skulle rekruttere fagpersoner som kunne bidra med kompetanse inn i studieplanarbeidet. Dette var en mulighet til å utnytte den samlede faglige kompetansen ved fakultetet, fordi ingen utdanninger og enheter ved fakultetet har kapasitet/kompetanse til å tilby utdanningen alene. Det ble derfor viktig å samle vitenskapelig ansatte ved fakultetet som allerede hadde erfaringer med samarbeid med SFO-profesjonen, eller som representerte fagområder i rammeplanen inkludert praksisfeltet, i arbeidet med studieplanen.

Det tverrfaglige samarbeidet i arbeidsgruppen ble i hovedsak sett på som noe positivt av alle utdanningslederne. En av lederne fremhevet at vedkommende erfarte en fleksibilitet og vilje i gruppen til å samarbeide på tvers av fagenheter ved fakultetet samt å delta i internasjonale samarbeid. Samtidig ser utdanningslederne at et slikt samarbeid også kan ha utfordringer. En annen leder trekker frem at medlemmene i arbeidsgruppen kan representere ulike faglige kulturer og ønsker om å posisjonere seg faglig. Dette kan skape spenninger i et studieplanarbeid, men også være en styrke for programmet. Videre blir det fremhevet at «Dette er ikke unikt for en slik arbeidsgruppe, faglige spenninger kan du også finne i en faggruppe. Her er det viktig med god ledelse, som er klar og tydelig og legger rammer for at et konstruktivt arbeid kan finne sted» (Intervju, september 2023).

Utdanningslederne var delaktige i utviklingen av studieprogrammet på ulike måter, og noen tettere på enn andre. Kontekstuelle betingelser de uttrykker at var viktige, knytter seg til å oppfordre enhetslederne til å gi rom til studieprogramutviklingen, ha kontakt med eksterne samarbeidspartnere, være kommunikasjonsledd mellom arbeidsgruppen og relevante instanser ved universitetet, samt å gjøre arbeidet spennende og motiverende. På oppfølgingsspørsmål om ansvar for støtte til selve utformingen av studieplanen, ledelse av arbeidsgruppen og hvilke kompetanser som var viktige inn i studieplanutviklingsarbeidet, var det mer uklart hva de la i det, og hvem som hadde hvilket ansvar. En av lederne var tydelig på at kompetansen i å utvikle studieplaner lå hos de vitenskapelige ansatte, og at vedkommendes rolle som leder ikke var rettet mot faglige sider ved studiet. En annen leder etterlyste tydeligere prosedyrer på fakultetet for samarbeid med universitetets sentrale utdanningsavdeling. Denne har et overordnet ansvar for utvikling av kvalitet i utdanningene, og har en viktig rolle når nye studieprogramplaner skal utarbeides.

Drøfting

Vi vil nå drøfte forhold, muligheter og utfordringer som har fremkommet av analysene av studieplanutviklingsarbeidet i sammenheng med utvalgt relevant teori som kan sette funnene inn i en større sammenheng. I drøftingen fremheves særlig tre forhold som trådte frem i analysene, og som er viktige å diskutere videre: 1) betydningen av tydelig profesjonsforståelse, 2) kollektive utviklingsprosesser og tverrfaglig samarbeid, og 3) behov for didaktisk kompetanse og ledelse av arbeidet.

Betydningen av tydelig profesjonsforståelse

I utviklingen av BA-SFP som ny profesjonsutdanning er det tydeliggjort et behov for å diskutere, avklare og definere den profesjonen det skal utdannes for. Denne kritiske casen viser at det i mindre grad har blitt gjort her. Det fremheves i casen at det er en rekke sider ved SFO-profesjonen som må avklares og defineres på ulike nivå, før en bestemt profesjonsforståelse tydeliggjøres og en modnere profesjonsutdanning kan kobles til denne. Det er flere mulige forklaringsmodeller for at profesjonsforståelsen i SFO-sammenheng fremdeles er umoden og utydelig. En forklaring kan knyttes til manglende status ved det å arbeide i en SFO og mangel på formelt kompetansekrav. Det leder til at mange ulike typer ansatte med forskjellig kompetanse og bakgrunn jobber i SFO-ene, noe som innbyr til uklarhet. At det inntil nylig ikke fantes en nasjonal rammeplan for SFO, og ikke et bestemt utdanningstilbud rettet mot det å bli SFO-lærer, er en annen forklaring. Denne typen styringsdokumenter og utdanninger vil over tid kunne definere profesjonen tydeligere. En siste forklaring er at SFO-ene og også den nå implementerte rammeplanen er relativt løst koblet til skolen, noe som kan gi utfordringer i samarbeidet mellom SFO og skole, og i forståelsen av hva det er som skal foregå i de to virksomhetene (Caspersen et al., 2023; Caspersen & Utmo, 2022). Slike uklarheter og foreløpig umodenhet åpner opp for spørsmål om hvilke yrkesutøvere det er som må utdannes for å tjene SFO-virksomheten, og hva kunnskapsgrunnlaget for profesjonen skal være. Uten tydelige svar på denne typen spørsmål vil en studieplanutviklingsprosess mangle klare siktemål som kan hjelpe til med å gjøre planene tydeligere for studenter og lærerutdannere.

En klar profesjonsforståelse er altså ikke bare viktig for å øke statusen til profesjonsutøvelsen – og -feltet, men også for å heve kvaliteten i profesjonsutdanningen. Statusheving og kvalitet må skje både innenfra

og utenfra (Dahl et al., 2016), og det vil ta tid. Det å profesjonalisere SFO-feltet innenfra handler om å legge til rette for faglige diskusjoner og refleksjoner om hva lærerarbeidet i SFO-profesjonen skal være, samt å diskutere videre hva som skal være kjennetegn på kvalitet i dette arbeidet og i SFO-virksomheten (Angelo, 2016).

Kollektive utviklingsprosesser og tverrfaglig samarbeid i profesjonsutdanning

Intensjonen med å utvikle en egen BA-SFP var knyttet til en visjon og mulighet til å løfte frem SFO som profesjonsområde i samfunnet og skolen. Casen viser at ved å tilby en høyere utdanning og utvikle SFO-læreres kompetanse skjer profesjonaliseringen av SFO også utenfra og i samvirke med UH-sektoren. I UH-sektoren må det også utvikles kulturer for kvalitet med særskilt kompetanse rettet mot det å være SFO-lærerutdannere. Utviklingen av denne nye kategorien lærerutdannere, og deres profesjonsforståelse, er i støpeskjeen og vil måtte modnes gjennom videre forskning og undervisning i programmet.

Her vil det ha betydning at BA-utdanningen realiseres som et kollektivt anliggende (Prøitz et al., 2020; Solbrekke & Stensaker, 2016, Stensaker, 2021; Vågan et al., 2019), og at det ikke oppstår «private» praksiser som kan komme til å uttrykke egne fag og profesjonsforståelser overfor studentene, med potensial til å skape brudd og fragmenteringer av en mer helhetlig og sammenhengende realisering av studieprogrammet. Ulike oppfatninger om hva fag og SFO-profesjonen skal være, vil eksistere, men disse må gjøres eksplisitte for både studenter og lærerutdannere. Et eksempel på en slik diskusjon fant sted i et formelt møte i studieplanprosessen. Utgangspunktet var om yrkestittelen for den som utøver yrket, burde være SFO-pedagog eller SFO-lærer. Gjennom denne diskusjonen var det tydelig at de to ulike titlene bar underliggende og forskjellige profesjonsforståelser. Modningen av en profesjonsutdanning innebærer derfor at det forhandles frem et felles språk med et bestemt meningsinnhold som deles. Dette bør utvikles kollektivt i profesjonen gjennom faglige diskusjoner (Angelo, 2016; Lillejordet, 2006).

For at denne typen faglige diskusjoner skal holdes i hevd, kreves det etablerte møtearenaer for erfarings- og forskningsbasert refleksjon. Dette er ikke minst viktig i lærerutdanninger, som i sitt vesen er tverrfaglige studieprogram, med fagemner, praksisemner og mer profesjonsorienterte emner.

Her vil det eksistere ulike faglige og språklige kulturer som trenger å dele sine forståelser, og diskutere hvordan ulikheter i språklige fremstillinger skal håndteres overfor studentene. At denne typen diskusjoner kvalifiseres og fagliggjøres, er viktig (Lillejordet, 2006), men også formen på diskusjonene, måten det reflekteres på og hva som settes på dagsorden, er av betydning (Angelo, 2016). Våre analyser av denne casen viser at de rammene som etableres rundt et studieplanarbeid, har betydning for at denne typen tverrfaglig samarbeid skal fungere. Korte tidsperspektiver i planarbeidet, manglende frigjøring av ressurser og til dels uklar ledelse vil ha innvirkning på sammenhengen og kvaliteten på den endelige studieprogramplanen og dens betingelser for å realiseres overfor studentene.

Tverrfaglige studieprogram vil ha et spenn av ulike fagemner, noe denne casen viser. Studieplanen for BA-SFP er skrevet frem av universitetslærere som kommer fra ulike institutter og sentre, og da er det ofte den tematiske bredden som prioriteres i planbeskrivelsene, viser Solbrekke og Stensaker (2016). Når dette ser ut til å stemme også for denne casen, vil det kunne bli utfordrende for studentene å danne seg en samlet og helhetlig forståelse av SFO som profesjon. En videre ubalanse mellom programtilhørighet og emnene kan føre til ulike oppfatninger av hva studentene skal lære for å bli profesjonsutøvere, fordi den «indre logikken» i programmet forblir uklar (Solbrekke & Stensaker, 2016). Det å skape et felles engasjement og eierskap blant både lærere og studenter for et helhetlig tverrfaglig studieprogram er særs viktig for at meningsfulle sammenhenger skal kunne fremtre mellom ulike fag- og kunnskapsområder og yrkesutførelsen i fremtiden. Disse må synliggjøres i studieplanens valg av innhold, læringsaktiviteter og vurderingsformer (Solbrekke & Stensaker, 2016; Biggs & Tang, 2011; Prøitz, 2021; Solbrekke & Stensaker, 2016)

Behov for didaktisk kompetanse og ledelse av arbeidet

Analysene av studieprogramplanene avdekket til dels inkonsistens og uklarheter i de lærings- og profesjonsforståelser som ble gitt på programnivå, og de som ble videreformidlet på emneplannivå. Det var heller ikke klart hvordan de ulike didaktiske kategoriene i hvert enkelt emne utgjorde en bevisst helhet og indre sammenheng når det gjaldt hvordan utvalg av faginnhold henger sammen med studentenes læringsforutsetninger, læring og progresjon, og valg av arbeids- og vurderingsmåter. Det å utarbeide

gode læreplaner med indre sammenheng mellom didaktiske kategorier, og konsistens mellom læreplannivå, er en svært komplisert del av universitetslærerarbeidet som krever særskilt didaktisk kompetanse og erfaring fra studie- og emneplanutvikling (Dale, 1989, 1993; Hanssen & Husebø, 2022; Vågan et al., 2019). Et eksempel på dette fra analysen kan knytte seg til forståelsen av læring på program- og emnenivå. Som vi så, blir det vektlagt på programnivå at en sosiokulturell læringsforståelse skulle anlegges for programmet som helhet, og det til og med på en sterk måte. Selv om det er spor av beskrivelser knyttet til de læringsforståelsene som anlegges i emneplanene, fremskrives ikke denne læringsforståelsen eksplisitt.

Både i formuleringen av et helhetlig profesjonsrettet studieprogram med dets emner, og i realiseringen i undervisnings- og vurderingssammenheng, trengs et språk om både selve profesjonen og dens faglige komponenter som er utviklet og modnet frem i fagfellesskapene over tid. Det er et språk som skal kunne ivareta erfaringskunnskap fra begge praksisarenaer (lærerutdanningen og SFO-virksomheten), men også etablert teori og forskningsbasert kunnskap som er koblet til profesjonsområdet og fagene. Et umodent forholdningssett knyttet til dette, som også vår case preges av, kan gi en ubalanse og uklarhet i valget mellom praktisk og teoretisk kunnskap valgt ut som innhold, men også i måten vi snakker om forholdet mellom deler og helhet i utdanningen på. Haugen og Hestbek (2013) viser i sin studie at det også kan resultere i at en velger vekk viktige deler av det som skal til for å utvikle en tydelig profesjonsforståelse. Det er formelle utdanningsledere, som dekaner og instituttledere, som til slutt har ansvar for at ulike kunnskapsdiskurser i studieplanutviklingen hensyntas, og at det skapes et felles engasjement for studieprogrammet på tvers av faglige enheter, og som har ansvar for at gode rammebetingelser knyttet til tid, rom og ansattressurser er gjort tilgjengelige i studieplanprosessen. Det å sikre at læreplanforfatterne også har nødvendig didaktisk kompetanse til å utarbeide studieplanverket, og tilby redskaper og støtte som gir betingelser for dette, er vesentlig. Det kan i tillegg være hensiktsmessig at de formelle utdanningslederne involverer seg aktivt i planskrivingen selv, og sørger for å samle fagfellesskap på tvers av emner og institutter/sentre til diskusjoner om studieprogrammets hensikt, dets helhet og deler. Da tar utdanningsledere ansvar for å etablere og vedlikeholde den nødvendige faglige diskusjonen som Lillejord (2006) og Angelo (2016) argumenterer for, og som vi tenker må inngå som en del av selve studieplanprosessen.

Involveringen av utdanningsledere er altså en viktig redskap i seg selv for å sikre studieplanutviklingsprosessen (Solbrekke & Stensaker, 2016), og noe som må diskuteres på best mulig måte når det skal lages nye studieplaner i UH-sektoren. Analysene våre av lederintervjuene viser at det kan eksistere uklarhet om ansvarsfordeling mellom involverte utdanningslederne på ulike nivå, og i forståelsen av hva som er tilstrekkelig faglig kompetanse i studieplanprosessen. Det kan tyde på at faglighet her forstås som en mer disiplin-faglig kompetanse, som ikke inkluderer nødvendig didaktiske kompetanse for å lage et helhetlig studieprogram. I casen kommer det frem at enkelte av lederne mente at det allerede var tilstrekkelig kompetanse blant forfatterne til å utarbeide en slik studieplan, og de anså derfor sin rolle mer som en fasilitator av prosessen. Casen problematiserer imidlertid om den mer disiplin-faglige kompetansen som lå til arbeidsgruppen, var tilstrekkelig for å kunne lage et studieprogram med blikk på både helhet og deler og den profesjon det skulle utdannes for. Analysene indikerer i alle fall at det kunne vært tilbudt ytterligere læreplanfaglig og didaktisk støtte av arbeidet, og bedre rammer (tid og rom) for å fullføre et slikt kompleks studieplanarbeid.

Avsluttende refleksjon

Å delta i arbeidet med å fremstille den første fullverdige studieplanen for en bachelor i skolefritidspedagogikk har vært et krevende og ansvarsfullt oppdrag. I skrivende stund oppfattes det også som et privilegium å ha fått tatt del i dette. Som universitetslærere har vi lært masse og ervervet oss viktig kunnskap om og ferdigheter i det å skrive frem en studieplan innenfor et profesjonsområde i støpeskjeen. Selv om studieplanen ble positivt vurdert av UiS sitt utdanningsutvalg som akkrediterende myndighet, og utdanningen nå er startet, erkjenner vi at både studieprogramplanen som didaktisk tekst og måten vi jobber på innenfor denne, utvikles videre. Dette gjøres best gjennom at kollegiale diskusjoner og refleksjoner gis hensiktsmessige arenaer og rammer. Casestudien viser at studieplanarbeidet kunne vært styrket gjennom bedre rammebetingelser for arbeidet. Flere faglige møtearenaer kunne ha vært etablert, og viktige sammenhenger mellom studieprogrammets helhet og deler kunne ha vært diskutert mer inngående. Det samme gjelder for de profesjons- og læringsforståelsene som ligger til grunn for utdanningen. Det å diskutere dette, gjerne med denne studien som grunnlag, får være et mål for videreutvikling av BA-SFP

ved UiS, og for andre tilsvarende kritiske caser ved andre UH-institusjoner fremover.

Forfatterpresentasjoner

Silje Eikanger Kvalø er førsteamanuensis ved Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk, Universitet i Stavanger. Underviser på grunnskolelærerutdanningen i faget kroppsøving, på bachelor og masternivå. Har publisert artikler om motivasjon i kroppsøving og fysisk aktivitet i skolen.

Synnøve Eikeland er universitetslektor ved Institutt for barnehagelærerutdanning, Universitetet i Stavanger. Underviser i fysisk fostring på barnehagelærerutdanning. Har publisert artikler om kroppslig lek og fysisk aktivitet i barnehagesammenheng.

Gunn Helen Ofstad er førstelektor ved Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger. Har forsket på språkopplæring i barnehagen og overgang barnehage – skole.

Dag Husebø er professor II i universitetspedagogikk, med tilknytning VID vitenskapelig høyskole og NOROFF. Er i tillegg FoU-leder av universitetskole og -barnehagesatsing ved UiS, og faglig pedagogisk leder ved Pårørendesenteret.

Referanser

- Angelo, E. (2016). Lærerutdannerens profesjonsforståelse: En innfallsvinkel til å profesjonalisere lærerutdannerfeltet. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 24.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. Open University Press.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. Aschehoug.
- Caspersen, J., Hermstad, I. H., Ljusberg, A.-L., Pedersen, C. & Vennerød-Disen, F. F. (2023). *Evaluering av innføring av ny rammeplan for SFO* (Delrapport 2, s. 90). NTNU Samfunnsforskning.
- Caspersen, J. & Utmo, I. (2022). *Ny rammeplan i SFO. Kartlegging av innføring av ny rammeplan i SFO. Delrapport 1* (Rapport 2022. Mangfold og inkludering). NTNU Samfunnsforskning.
- Creswell, J. W., Poth, C. N. & Creswell, J. W. (2018). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (4. utg.). Sage.
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L. & Mausethagen, S. (2016). *Om lærerrollen: et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget. <https://www.regjeringen.no/contentassets/cce6902a2e3646a09de2f132c681af0e/rapport-om-laererrollen-1.pdf>

- Dale, E. L. (1989). *Pedagogisk profesjonalitet: om pedagogikkens identitet og anvendelse*. Gyldendal.
- Dale, E. L. (1993). *Den profesjonelle skole*. Ad Notam Gyldendal.
- Dale, E. L. (2009). *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Universitetsforlaget.
- Engelsen, B. U. (2006). *Kan læring planlegges?: Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor* (5. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(2), 127–139.
- Flyvbjerg, B. (2001). *Making social science matter: why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge University Press.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice*. McGraw-Hill Book Company.
- Gundem, B. B. (1984). *Skolens oppgaver og innhold*. Universitetsforlaget.
- Handal, G. (2016). Kritiske venner. I H. Strømsø, K. H. Lycke og P. Lauvås (Red.). *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hanssen, B. & Husebø, D. (2022). Tilpasset opplæring som didaktisk profesjonsbegrep i grunnskolelærerutdanningen. *Acta Didactica Norden*, 16(3).
- Hanssen, B., Husebø, D. & Moen, V. (2017). Universitetslærerarbeidet – utfordring av den naturlige innstilling? *Uniped*, 40(1), 7–17.
- Haugen, C. & Hestbek, T. (2013). Hensikter med lærerutdanning og ulike kunnskapsformer. Er integrasjon av pedagogikk og fagdidaktikk formålstjenlig? *Bedre skole* 2/2013.
- Heggen, K. & Raaen, F. D. (2014). Koherens i lærerutdanninga. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(1), 3–13.
- Karseth, B. & Sivesind, K. (2010). Conceptualising curriculum knowledge within and beyond the national context. *European journal of education*, 45(1), 103–120.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2009). Undervisningsplanlegging for yrkeslærere, Gyldendal Akademiske Kunnskapsdepartementet. (2006–2017). Kultur for kvalitet (Meld. St. 16) <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring* (NKR). Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e579f913fa1d45c2bf2219afc726670b/nkr.pdf>
- Lillejordet, S. (2006). *Ledelse i en lærende skole* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Mausethagen, S. & Mølsted, C. E. (2014). Licence to teach? Læreplananalyse og profesjonsutvikling. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 152–169). Universitetsforlaget.
- Prøitz, T. S. (2021). Consistency in study programme planning and the complexity of curriculum logics. *Teaching in Higher Education*, 28(8), 1–16.
- Prøitz, T. S., Wittek, A. L. & de Lange, T. (2020). Layers of Consistency in Study Programme Planning and Realization. In M. Elkem, P. Maassen, M. Nerland, B. Stensaker, A. Vabø (eds.). *Quality work in higher education: Organisational and pedagogical dimensions*, Springer, s. 79–96.
- Solbrekke, T. D. & Stensaker, B. (2016). Utdanningsledelse – Stimulering av et felles engasjement for studieprogrammene? *Uniped*, 39(2), 144–157.
- Stensaker, B. (2021). På vei mot en ny kollegialitet? I L. Wittek & T. de Lange (Red.), *Kollegaveiledning i høyere utdanning*. Universitetsforlaget.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Damm Akademisk.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper*. Cappelen Forlag AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Rammeplan for SFO. Forskrift om rammeplan for skolefritidsordningen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/utdanningslopet/sfo/rammeplan/>

- Utdanningsutvalget (2022). Søknad om akkreditering og etablering av Bachelorgradsstudium i skolefritidspedagogikk Sak UU 16/22 – Kvalitet i studieprogram, akkreditering, namneendring og nedlegging av studieprogram, Universitetet i Stavanger <https://opengov.360online.com/Meetings/UIS/File/Details/1022320.PDF?fileName=Samlet%20søknad%20om%20Bachelor%20i%20skolefritidspedagogikk%20-%20akkreditering%20og%20etablering&fileSize=2493400>
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenking og tale*. Gyldendal.
- Vågan, A., Raaen, F. D., Ødegaard, N. B., Rajka, L. G. K. & Tveiten, S. (2019). Helsepedagogikk i læreplaner – en didaktisk analyse. *Uniped*, 42(4), 368–380.
- Witteck, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker*. Cappelen Damm Akademisk.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Sage.

KAPITTEL 18

Pedagogisk mappe – hva, hvorfor og hvordan?

Ragnhild Sandvoll UiT Norges arktiske universitet, Norge

Iris Borch UiT Norges arktiske universitet, Norge

Anita Iversen UiT Norges arktiske universitet, Norge

Abstract: A teaching portfolio is a systematic and comprehensive documentation of a teacher's pedagogical and didactic competence. In Norwegian higher education, teachers are required to document their teaching competence for assessment purposes. This chapter defines the teaching portfolio and addresses why it is suggested as an integral part of academic teachers' professional lives. The portfolio serves not only as documentation of teachers' abilities but also as a tool for academic teachers' development in teaching. Moreover, creating a reflective teaching portfolio has the potential to contribute to the development of an academic community of practice distinguished by a scholarly approach to teaching and learning.

However, the authenticity of the portfolio is challenged by the expectations that it presents a selection of documents illustrating the best quality of work when being considered for employment or promotion. In other words – the “performative self” challenges the “authentic self”. But can these various intentions of the teaching portfolio be reconciled? In this chapter, we explore the potential and challenges, highlighting that teaching portfolios can be utilized for both the development of teaching and as a form of documentation. Our review of published papers on teaching portfolios indicates a substantial gap in research regarding their application. In concluding the chapter, we offer guidance on how to create a teaching portfolio that reflects a teacher's educational philosophy, accomplishments, and ongoing professional development throughout their career.

Keywords: teaching portfolio, documentation, development of teaching, requirements, scholarship of teaching and learning

Introduksjon

Dette kapittelet handler om dokumentasjon av vitenskapelig ansattes utdanningsfaglige kompetanse i høyere utdanning. Denne kompetansen vektlegges som et sentralt kvalitetsområde i gjeldende nasjonale beskrivelser av utdanningskvalitet (NOKUT, 2022) og presenteres som underviseres¹ kompetanse til å fremme studenters læring. Siden 2019 har utdanningsfaglig kompetanse vært et lovpålagt krav for vitenskapelige ansatte i norsk høyere utdanning, regulert av Forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger (Forskriften). Forskriften regulerer både innhold, omfang og dokumentasjon av utdanningsfaglig kompetanse.

I kapittelet bruker vi begrepet *pedagogisk mappe* som betegnelse for dokumentasjon av nevnte kompetanse. Flere utdanningsinstitusjoner, inkludert UiT Norges arktiske universitet (UiT), Universitet i Oslo (UiO), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), OsloMet, Norges miljø- og biovitenskapelige universitet (NMBU), Høgskolen på Vestlandet (HVL) og Høyskolen i Innlandet (HINN) har tatt i bruk dette begrepet. Universitet i Bergen (UiB) benytter begrepet *undervisningsmappe*, mens Universitet Sørøst-Norge (USN) foretrekker begrepet *utdanningsfaglig mappe*. Alle disse begrepene harmonerer godt med internasjonale begreper som *Lehrportfolio* (tysk), *Portfolio de l'enseignant* (fransk) og *Teaching portfolio* (engelsk). Vi definerer pedagogisk mappe som en systematisk og samlet fremstilling av en undervisers pedagogiske og fagdidaktiske erfaring og praksis, det vil si den kompetansen en underviser har oppnådd gjennom egen praksis og kompetanseutvikling som kurs, konferanser, workshops og lignende. Denne definisjonen er inspirert av Peter Seldins (2004, s. 3) klassiske definisjon av «teaching portfolio»:

a collection of materials that document teaching performance. It is a factual description of a professor's teaching strengths and accomplishments. It includes documents and materials, which collectively suggest the scope and quality of a professor's teaching performance. It is to teaching what a list of publications, grants and honors are to research and scholarship.

Formålet med dette kapittelet er å utforske ulike muligheter og utfordringer som kan oppstå ved bruk av pedagogisk mappe som dokumentasjonsform

1 I kapittelet veksler vi mellom begrepene underviser, ansatt og vitenskapelig ansatte om de som har undervisning som del av sine arbeidsoppgaver ved høyskoler og universiteter.

for vitenskapelig ansattes utdanningsfaglige kompetanse. Vi innleder med å presentere argumenter for hvorfor pedagogisk mappe er en aktuell dokumentasjonsform, før vi diskuterer spesifikke utfordringer som kan oppstå i forbindelse med denne formen for dokumentasjon. Avslutningsvis henvender vi oss spesielt til undervisere i høyere utdanning som søker råd og tips for å utvikle sin egen pedagogiske mappe.

Dette kapitlet bygger på en grundig gjennomgang av forskningslitteraturen om pedagogisk mappe som dokumentasjonsform, samt på vår omfattende erfaring med denne dokumentasjonsformen, opparbeidet over flere år. Vi benytter dette eksisterende kunnskapsgrunnlaget i vår analyse av muligheter og utfordringer som er forbundet med bruk av pedagogisk mappe som dokumentasjonsform. For å sikre at de vitenskapelige referansene er aktuelle og relevante, avgrenset vi litteratursøket til perioden 2014 til 2024. Dette valget gjenspeiler den hurtige utviklingen i sektoren og et ønske om å fokusere på de nyeste studiene. Vi startet litteraturgjennomgangen med å søke på begrepet «teaching portfolio» i abstrakt og i nøkkelord (key words) i fem ledende internasjonale tidsskrifter om undervisning og læring i høyere utdanning. Disse tidsskriftene inkluderer *Teaching in Higher Education*, *Studies in Higher Education*, *International Journal of Academic Development*, *Higher Education Research and Development*, *Assessment and Evaluation in Higher Education* og *Higher Education*. I tillegg benyttet vi søkeplattformen ERIC (Educational Resources Information Center) med samme søkeord. For å sikre at nordisk forskning ble inkludert, søkte vi på den norske plattformen *Idunn*, da med søkeordene «pedagogisk mappe», «utdanningsfaglig mappe» og «undervisningsmappe», og i det svenske tidsskriftet *Högre utbildning* med søkeord «pedagogisk portfölj». Vi inkluderte også det danske tidsskriftet i universitetspedagogikk, *DUT – Dansk universitetspedagogisk tidsskrift*, hvor vi søkte med termen «undervisningsportfolio». Søket resulterte i totalt 75 artikler, hvorav alle abstraktene ble fordelt mellom forfatterne og lest. Vi ekskluderte artikler som handlet om bruk av mapper for vurdering av studenter eller vitenskapelig ansattes utdanningsfaglige kompetanse uten å tematisere dokumentasjonsaspektet. Vi fjernet også duplikater som forekom både i databasen ERIC og i de aktuelle tidsskriftene. Som et resultat av disse kriteriene ble til sammen 56 artikler ekskludert, mens 19 artikler ble identifisert som relevante og grundig gjennomgått av forfatterne.

Vårt litteratursøk indikerer at det har vært relativt få publikasjoner om dokumentasjon av utdanningsfaglig kompetanse i løpet av de siste ti årene.

De 19 artiklene som ble inkludert i vår gjennomgang, spenner over et bredt spekter av emner. De fokuserer hovedsakelig på den mulige betydningen pedagogiske mapper kan ha for vitenskapelig ansattes undervisningsrolle, samt utfordringene som er forbundet med bruk av pedagogiske mapper til dokumentasjon og vurdering. I kapittelet bygger vi på innsikter fra denne litteraturen. Vi har også valgt å inkludere enkelte studier publisert før 2014, da disse bidrar til en dypere forståelse av temaet. For å illustrere og konkretisere bruken av pedagogiske mapper, trekker vi på noen eksempler fra UiT, hvor pedagogisk mappe ble innført som dokumentasjonsform for ansettelse i vitenskapelige stillinger i 2008. Alle tre forfatterne er tilknyttet UiT og har vært engasjert i utviklingen og bruken av pedagogiske mapper på forskjellige nivåer.

Hvorfor bruke pedagogisk mappe som dokumentasjonsform?

I dette kapittelet fremhever vi to hovedargumenter for hvorfor pedagogisk mappe er velegnet som dokumentasjon av utdanningsfaglig kompetanse. Det første argumentet er at formaliserte krav til utdanningsfaglig kompetanse blant vitenskapelige ansatte skaper et behov for å dokumentere og vurdere denne kompetansen på en systematisk måte. Det andre argumentet er at pedagogiske mapper kan fungere som et dynamisk verktøy som fremmer videreutvikling av både utdanningsfaglig kompetanse og undervisningspraksis (Christiansen & Troelsen, 2016; Erikson et al., 2015; Stocks & Trevitt, 2016).

Økte krav til utdanningsfaglig kompetanse og vurdering av denne kompetansen

Internasjonalt har dokumentasjon av formelle kvalifikasjoner for ansettelse og opprykk i vitenskapelige stillinger tradisjonelt fokusert på publikasjoner og forskningsmeritter (Harrison et al., 2022). Kravene til utdanningsfaglig kompetanse har derimot vært mindre tydelige og av mindre omfang, noe som også har vært tilfellet i Norge. Før forskriftsendringen i 2019 fantes det ingen nasjonale, overordnede kompetansekrav for undervisere i høyere utdanning, det var opp til hver enkelt institusjon å fastsette sine egne krav (Lycke & Handal, 2018). Det har likevel vært flere pådrivere som over tid har arbeidet for å innføre krav om utdanningsfaglig kompetanse, og da primært

et minimumskrav kjent som pedagogisk basiskompetanse. Universitets- og høyskolerådet (UHR), tidligere kjent som Universitetsrådet, anbefalte allerede i 1988 at læresteder skulle etablere retningslinjer for pedagogiske kvalifikasjoner og vurdering av disse. Mjøs-utvalget foreslo i sin rapport (NOU 2000: 14) at det burde stilles krav om pedagogisk basiskompetanse for ansettelse i høyere utdanning, og i 2014 ble det vedtatt nasjonale veiledende retningslinjer for universitets- og høyskolekompetanse (UHR, 2018). Med forskriftsendringen i 2019 ble kravene til utdanningsfaglig kompetanse ytterligere forsterket for både førstestillinger og toppstillinger, og det som tidligere var veiledende anbefalinger, ble omgjort til formaliserte krav.² Dette har gjort dokumentasjon av utdanningsfaglig kompetanse enda viktigere.

Formålet med de skjerpede kravene er å sikre at vitenskapelig ansatte opparbeider seg den nødvendige kunnskapen og ferdighetene som er viktige for å gjøre kunnskapsbaserte og godt begrunnede valg i egen undervisningspraksis. Dette for å legge best mulig til rette for studentenes læring. I en kronikk i *Khrono* løfter Danielsen (2020) frem et tankevekkende perspektiv. For å kvalifisere seg som forsker kreves det en doktorgrad, noe som vanligvis innebærer tre års fulltidsstudium, eller omtrent 4500 timer. I kontrast stilles det krav til undervisere om å oppnå pedagogisk basiskompetanse, som tilsvarer et minimum på 200 timer. Dette belyser den relative vektleggingen av forskningskompetanse sammenlignet med utdanningsfaglig kompetanse, selv om undervisning er en vesentlig del av mange vitenskapelig ansattes arbeidshverdag.

En pedagogisk mappe inneholder en presentasjon og kritisk refleksjon over egen undervisningserfaring og egen personlige utvikling som underviser. Ulike kilder og metoder anvendes i den pedagogiske mappen for å demonstrere kvalitet i undervisning (Trautwein, 2018). Det gir mulighet for en mer omfattende og bredere dokumentasjon av utdanningsfaglig kompetanse enn det en undervisnings-CV kan tilby (Harrison et al., 2022; Winka & Ryegård, 2013). Dette samsvarer med den opprinnelige hensikten bak innføringen av pedagogisk mappe (teaching portfolio) i USA tidlig på 1970-tallet (Winka & Ryegård, 2013). Den gang ble underviseres kompetanse hovedsakelig vurdert basert på studentevalueringer av undervisningen (Knapper, 1995). Kritikere argumenterte for at slike evalueringer

2 I skrivende stund er det en pågående prosess med forslag til endring i Forskriften. Formålet med revisjon er forenkling og sammenslåing av eksisterende regelverk, og det presiseres at kravene ikke skal reduseres.

ga et ufullstendig bilde av undervisernes utdanningsfaglige kompetanse, og at det var nødvendig med et bredere grunnlag for vurdering: «to move beyond the course evaluation questionnaire in evaluation of university teaching» (Shore, 1975, sitert i Knapper, 1995, s. 2). Teaching portfolio ble sett på som et egnet verktøy for å dokumentere undervisningspraksis på en mer omfattende måte.

Utvikling av undervisning

I en pedagogisk mappe forventes det at vitenskapelig ansatte ikke bare presenterer, men også reflekterer over og diskuterer sin undervisningspraksis. Ved å integrere relevant teori og forskning i denne refleksjonsprosessen kan de utvikle en dypere bevissthet og en mer kritisk tilnærming til sin undervisningspraksis (Winka & Ryegård, 2013). Pelger og Larsson (2018) understreker at vitenskapelig ansatte som engasjerer seg i utviklingen av egen pedagogiske mappe, rapporterer en økt bevissthet omkring sin utdanningsfaglige kompetanse. Dette kan føre til styrket selvtillit i rollen som underviser, samt en fornyet stolthet over denne rollen. Ved UiT har vi erfart lignende effekter. Flere undervisere har rapportert at de ved å skrive frem egen undervisningspraksis, reflektere kritisk over denne, diskutere med andre undervisere og tilegne seg teori om undervisning og læring som en del av utviklingen av sine pedagogiske mapper, kjenner på en økt stolthet over egen rolle som underviser ved UiT. Vi kan anta at dette nettopp henger sammen med økt bevissthet knyttet til egen undervisning.

Videre indikerer forskning at det å tilegne seg relevant teori og forskning om undervisning og læring kan bidra til å identifisere nye muligheter for videreutvikling av undervisningspraksisen (Pelger & Larsson, 2018; Sandvoll et al., 2017). På denne måten kan etablering og utvikling av en pedagogisk mappe potensielt fremme individuell læring og profesjonell utvikling for undervisere (Hamilton, 2018; Stocks & Trevitt, 2016), noe som igjen kan ha positiv innvirkning på kvaliteten i utdanningene.

Ved å gjøre pedagogiske mapper åpne og tilgjengelige for andre, deles kunnskap om undervisning og studenters læring og utvikling. Dermed fremmes en kultur for åpenhet og gjensidig læring blant undervisere (Pelger & Larsson, 2018; Winka & Ryegård, 2013). Videre kan det antas at samarbeid om utvikling av pedagogiske mapper, hvor kollegaer utveksler og diskuterer sin praksis, bidrar til utvikling av egen undervisning (Pelger & Larsson, 2018, Winka & Ryegård, 2013). Ved at man legger vekt på kollektive

prosesser, forstås undervisning som et delt kollegialt ansvar som utvikles i et faglig fellesskap, snarere enn en privat, isolert aktivitet. En slik undervisningspraksis er i tråd med de grunnleggende prinsippene i scholarship of teaching and learning (SoTL), som innebærer en forskningsbasert tilnærming til utdanning. Dette omfatter systematisk utvikling av undervisning som er forankret i relevant teori, modeller og forskning om undervisning og læring i høyere utdanning, samt systematisk evaluering av undervisning og formidling av undervisningspraksis (Boyer, 1990; Hutchings & Shulman, 1999). På denne måten vil det å utvikle en pedagogisk mappe være i samsvar med prinsippene i SoTL (Allern, 2011; Pelger & Larsson, 2018). Økte krav til dokumentasjon av systematisk arbeid med undervisning kan også bidra til større anerkjennelse av undervisning som karrierevei ved at arbeidet blir mer synlig og verdsatt (Winka & Ryegård, 2013).

O'Neill og Qvortrup (2023) fant at den pedagogiske mappen i større grad ble verdsatt som støtte hos undervisere tidlig i karriereløpet og med lite undervisningserfaring. Dette ble ansett å ha sammenheng med at denne målgruppen allerede hadde noe erfaring med bruk av mapper for utviklingsformål gjennom et program for kvalifisering i høyere utdanning (O'Neill & Qvortrup, 2023).

Pedagogisk mappe – til glede og besvær

I kapittelet har vi så langt hovedsakelig løftet frem argumenter som støtter bruken av pedagogiske mapper for å dokumentere utdanningsfaglig kompetanse. Det er imidlertid flere begrensninger og utfordringer knyttet til denne formen for dokumentasjon (Harrison et al., 2022; Leggett & Bunker, 2006; O'Neill & Qvortrup, 2023; Stocks & Trevitt, 2016) som vi nå vil utforske nærmere.

Økt oppmerksomhet på dokumentasjon og måling av undervisningskvalitet er et internasjonalt fenomen (Harrison et al., 2022; Stensaker et al., 2017). Dette gjenspeiler en bredere trend hvor ansvarlighet og dokumentasjon i offentlig sektor blir prioritert. Det forventes at universiteter og høyskoler, som en del av offentlig sektor, skal kunne rettferdiggjøre bruken av offentlige ressurser. I denne sammenhengen blir undervisningskvalitet en nøkkelindikator for kvaliteten på høyere utdanning. Undervisere må kunne dokumentere at de har nødvendig undervisningskompetanse for å sikre at de utdanningene som tilbys, er av høy kvalitet. Rasjonalet er at kvaliteten på utdanningene vil forbedres ved at man gjør undervisningsarbeidet

transparent og etterprøvbart, basert på målbare kriterier (Green, 2011; Solbrekke & Fremstad, 2018; Tight, 2019). Pedagogiske mapper fungerer her som et bevis på at kravene er oppfylte (Leggett & Bunker, 2006). Dette kan kobles til ideen om «accountability», eller regnskapsplikt (Solbrekke & Fremstad, 2018). En slik regnskapsplikt kan føre til en vektlegging av kvantifiserbare resultater som sentrale mål for kvalitet i utdanning (Leggett & Bunker, 2006). For undervisere medfører dette et krav om å dokumentere sin utdanningsfaglige kompetanse i henhold til fastsatte kriterier som lar seg vurdere og måle. Med slik dokumentasjon skal utdanningsinstitusjonene kunne rapportere at de har vitenskapelige ansatte med nødvendig utdanningsfaglig kompetanse, og dermed oppfyller både juridiske (Forskriften) og økonomiske (antall timer med kvalifisering) krav, med en forventning om at dette vil lede til forbedret kvalitet i utdanningstilbudene (NOKUT, 2022).

Systemer som er designet for å oppfylle detaljerte kvalitetssikringskrav, kan utilsiktet fremme et begrenset syn på dokumentasjon av utdanningsfaglig kompetanse, der hovedfokuset blir å tilfredsstillte overordnede kompetansekrav. Dette kan av vitenskapelig ansatte oppfattes som en form for mistillit til deres faglige kompetanse, noe som kan føre til en defensiv holdning til dokumentasjon og vurdering (Stocks & Trevitt, 2016). Videre kan det oppleves som en undervurdering av det mange undervisere anser som kjernen i deres undervisningsoppdrag: engasjementet for og gleden ved deres forskningsfelt, som er fundamentet for forskningsbasert undervisning. Mange undervisere legger vekt på at undervisning dreier seg om samspill med studenter, og prioriterer derfor å investere tid og ressurser i å utvikle positive relasjoner til både kollegaer og studenter for å skape et godt læringsmiljø. For disse underviserne kan det å måtte bruke tid på å dokumentere at de oppfyller kompetansekravene, oppleves som meningsløst.

En annen utfordring med dokumentasjon av utdanningsfaglig kompetanse er at slike kompetansekrav ofte kan være vage og generelle. Dette gjør dokumentasjonsprosessen ekstra utfordrende. Frustrasjon over uklare retningslinjer og regelverk kan føre til at noen legger minimal innsats i dokumentasjonsarbeidet. Dette øker risikoen for at utdanningsfaglig kompetanse ikke blir anerkjent når dokumentasjonen vurderes, noe som kan få uheldige konsekvenser, både for den enkelte søker og for ressursbruken ved vurdering av mappene. Uklare kompetansekrav kompliserer også vurderingen av utdanningsfaglig kompetanse, og kan bidra til at forskning vektlegges mer enn undervisning i opprykkssøknader (Kobayashi et al., 2006).

Slike uklare kompetansekrav kan i tillegg resultere i tapte muligheter for utvikling av undervisning dersom frustrasjonen over kravene blir for overveldende. For å håndtere disse utfordringene er det viktig at universiteter og høyskoler utarbeider tydelige bestemmelser for utdanningsfaglig kompetanse ved den enkelte institusjon. Dette vil ikke bare bidra til tydelighet, men også tillate autonomi og mulighet til å tilpasse kompetansekravene til institusjonens spesifikke behov. Ved UiT har man for eksempel utviklet spesifikke kompetansekrav for ulike stillingskategorier. Disse kravene speiler en forventning om en kontinuerlig utvikling av de vitenskapelig ansattes utdanningsfaglige kompetanse, fra førstestillinger til toppstillinger og meritterte undervisere (Utfyllende bestemmelser for ansettelse og opprykk UiT, 2023). Selv om det er viktig at universiteter og høyskoler har autonomi til å tilpasse retningslinjer lokalt, kan det være fordelaktig for UH-sektoren å samarbeide om utforming av kriterier, dokumentasjon og vurdering av utdanningsfaglig kompetanse. Et tettere samarbeid om bestemmelsene kan være til nytte for ressursbruk, lette arbeidet til vurderingskomiteer og ikke minst legge til rette for en kunnskapsbasert praksis i hele sektoren.

Forventningene til innhold og omfang av pedagogiske mapper varierer betydelig mellom ulike utdanningsinstitusjoner i Norge. For eksempel anbefaler UiO og UiB at en mappe skal inneholde 3–6 sider (cirka 1600–2400 ord), mens NTNU foreskriver et omfang på 20 sider (8000–12 000 ord). Ved UiT varierer det anbefalte omfanget med stillingsnivået og om søker allerede har godkjent pedagogisk basiskompetanse, med anbefalinger som spenner fra 4000 til 7000 ord. Denne variasjonen mellom institusjonene kan komplisere mobilitet mellom ulike universitet og høyskoler, og kan gjøre det vanskelig for vitenskapelig ansatte å navigere i de ulike dokumentasjonskravene. En pedagogisk mappe som er tilstrekkelig ved ett universitet, kan ikke nødvendigvis brukes ved et annet uten tilpasninger på grunn av de ulike kravene til dokumentasjon. Det kan imidlertid argumenteres for at så lenge mappen dokumenterer at de spesifikke utdanningsfaglige kompetansekravene er møtt, bør ikke omfanget ha betydning. Likevel reiser det spørsmål om det er mulig å dokumentere omfattende kompetansekrav tilstrekkelig innenfor en begrensning på eksempelvis 1600 ord. Det er samtidig nødvendig å sette en øvre grense for dokumentasjonens omfang for å holde den håndterbar og fokusert, men denne grensen må også tillate undervisere å reflektere over og presentere sin kompetanse på en adekvat måte. Vitenskapelig ansatte som over tid har utviklet sin undervisning og opparbeidet seg betydelig utdanningsfaglig kompetanse,

kan finne det utfordrende å kritisk velge ut hva de bør inkludere i mappen for å synliggjøre deres oppnådd kompetanse på en god måte. En nasjonal standardisering av omfanget i pedagogiske mapper kan potensielt forenkle prosessen for ansatte og bidra til større gjennomsiktighet og muligens mer rettferdighet i vurderingen av utdanningsfaglig kompetanse. Samtidig vil en slik standardisering kunne begrense institusjonenes autonomi til å utforme praksiser som er tilpasset deres lokale kontekst og behov.

Det er viktig å anerkjenne at for mange undervisere representerer det å skrive en pedagogisk mappe et første møte med en helt ny sjanger. I mappen skal de reflektere over egen undervisningspraksis og knytte disse refleksjonene til relevant teori og forskning innen undervisning og læring i høyere utdanning. Dette krever en vesentlig annerledes tilnærming enn den stramme og objektive stilen som ofte kjennetegner tradisjonelle akademiske tekster (Pelger & Larsson, 2018). For å navigere i denne usikkerheten kan varierte støttetiltak være til stor hjelp i prosessen med å utvikle en pedagogisk mappe (O'Neill & Qvortrup, 2023). Ved UiT har slike støttetiltak inkludert workshops, seminarrekker tilpasset ulike fagmiljøer, digitale ressurser og veiledning. Ifølge O'Neill og Qvortrup (2023) kan manglende lederstøtte og veiledning i utviklingen av den pedagogiske mappen føre til at mappen mister sin verdi som et verktøy for personlig og faglig utvikling. Det er også viktig å anerkjenne at undervisning og læring er emosjonelle praksiser. I arbeidet med dokumentasjon er det derfor sentralt å være bevisst på at utviklingsprosesser kan fremkalle følelser hos undervisere som for eksempel frykt eller skam. Disse følelsene spiller en sentral rolle for læring og utvikling, og FitzPatrick og Spiller (2010) understreker at følelsene må håndteres med varsomhet for å støtte undervisernes personlige utvikling og vekst.

Pedagogiske mapper har, som diskutert i dette kapittelet, ofte en dobbel funksjon, de brukes både for å dokumentere undervisningskompetanse og som et redskap for å utvikle undervisning. Det er imidlertid en spenning mellom disse to formålene. På den ene siden skal mappen vise frem underviserens utdanningsfaglige kompetanse i en søknadsprosess, der det å løfte frem egne kvaliteter står sentralt. På den andre siden skal arbeidet med å utvikle en mappe kunne stimulere til refleksjon og videreutvikling av undervisningspraksis. For å fremme utvikling, oppfordres undervisere til å reflektere kritisk og ærlig over egen undervisningspraksis i mappen. Dette inkluderer å dokumentere situasjoner der undervisningen ikke gikk som forventet, eller der studentevalueringer og/eller kollegaveiledning indikerer

rom for forbedring. Slike beskrivelser er verdifulle, selv om de kan virke ufordelaktige i en søknadsprosess hvor målet er å fremheve sine styrker som underviser og tone ned forhold som gjør at egen utdanningsfaglige kompetanse kan trekkes i tvil (Pelger & Larsson, 2018, Trevitt & Stocks, 2012). Samtidig vil det å presentere sin egen undervisningspraksis som en ren suksesshistorie fremstå som lite troverdig. Det er derfor viktig å inkludere refleksjoner over utfordringer og praksiser som ikke gikk etter planen med den læringen som følger, også for meritterte undervisere (Mangione & Norton, 2020). Å skrive en autentisk pedagogisk mappe som balanserer det «autentiske selvet» og det «performative selvet» er utfordrende. Trevitt og Stocks (2012) beskriver denne balansen som kritisk for både mappeneier og de som skal vurdere den. En praktisk tilnærming er å opprette en arbeidsmappe hvor underviseren kontinuerlig kan samle betraktninger, refleksjoner og erfaringer. Dette blir et dynamisk prosjekt som fremmer kontinuerlig utvikling av egen praksis. Fra denne arbeidsmappen kan relevante deler velges ut for den pedagogiske mappen som brukes i søknadsprosesser, hvor det er viktig å presentere en kritisk og balansert fremstilling av egen kompetanse.

En pedagogisk mappe inneholder ofte tekstbasert dokumentasjon som beskriver undervisningspraksis og dens resultater. Dette åpner for muligheten til å fremstille praksisen mer positivt enn hva som er realiteten. Erikson et al. (2015) påpeker at det har vært lite oppmerksomhet rundt risikoen for uærlighet og juks i dokumentasjon av egen praksis, til tross for at mappen vurderes og har karrieremessig konsekvenser. For å sikre troverdig dokumentasjon og forebygge juks og uærlighet bør mappen inneholde vedlegg som speiler undervisningspraksisen fra flere vinkler, som studentevalueringer, kollegaveiledninger, praksiseksempler og dokumentasjon på deltakelse i råd og utvalg. Disse vedleggene gir et mer nyansert bilde av underviserens utdanningsfaglige kompetanse. Til syvende og sist hviler dokumentasjonens troverdighet på den enkeltes integritet og moralske ansvar for å være sannferdig, noe som for øvrig gjelder generelt i rollen som både forsker og underviser. De fleste synes å holde seg innenfor denne etiske standarden.

Undervisning er imidlertid en kompleks aktivitet, og det er et relevant spørsmål hvorvidt en pedagogisk mappe kan gjenspeile denne kompleksiteten. Kan vi risikere en trivialisering av undervisning ved at vi forsøker å presse en rik og omfattende undervisningserfaring og kunnskap inn i et begrenset dokument som møter spesifikke kompetansekrav? Kan

en utvidet pedagogisk CV i seg selv være tilstrekkelig, gitt utfordringene med å dokumentere utdanningsfaglig kompetanse i sin helhet? Disse spørsmålene bør inngå i en bredere diskusjon om hvordan vi kan forbedre og utvikle dokumentasjon av utdanningsfaglig kompetanse på en måte som yter rettferdighet overfor undervisningspraksis som kompetanseområde.

Veien videre med pedagogisk mappe som dokumentasjonsform

I dette kapitlet har vi utforsket den pedagogiske mappens rolle som dokumentasjonsform for utdanningsfaglig kompetanse, dens bruksområder og noen mulige utfordringer. Det overordnede formålet med krav til, og dokumentasjon av, utdanningsfaglig kompetanse er å styrke vilkårene for studenters læring og utvikle fremragende undervisningsmiljøer (NOKUT, 2022). Dette krever en forskningsbasert tilnærming til utdanning, som innebærer at undervisning og dens utvikling er knyttet til forskning på utdanning (NOKUT, 2022). Dette ble tidligere i kapitlet omtalt som *scholarship of teaching and learning* (SoTL). Vi argumenterer for at kvalitet i høyere utdanning henger tett sammen med en kontinuerlig og systematisk utvikling av underviseres utdanningsfaglige kompetanse. For å støtte en slik prosess må pedagogiske mapper som dokumentasjonsform videreutvikles, og i den sammenheng ser vi behov for følgende:

- en nasjonal diskusjon om forholdet mellom kompetansekrav og dokumentasjonsformer
- utvikling av en nasjonal digital plattform som gir fleksibilitet i dokumentasjon og vurdering av utdanningsfaglig kompetanse
- nasjonale og lokale tiltak for veiledning og støtte til de som dokumenterer sin utdanningsfaglige kompetanse
- kompetanseutvikling for de som skal vurdere pedagogiske mapper (Sandvoll et al., 2018)
- forskning for å øke forståelse av praksiser for dokumentasjon og vurdering av utdanningsfaglig kompetansen, inkludert:
 - sammenligning av kompetansekrav ved forskjellige institusjoner og hvordan disse gjenspeiles i dokumentasjonen, samt studier av vurderingsprosesser

- analyse av innholdet i pedagogiske mapper for å få innsikt i de vitenskapelige prinsippene som ligger til grunn for undervisningspraksis og læring i høyere utdanning i Norge, og for å forstå sammenhengen mellom utdanningsfaglig kompetanse og kvalitetskultur

Hvordan utvikle en pedagogisk mappe?

I avslutningen av dette kapittelet deler vi noen generelle råd for de som skal utvikle en pedagogisk mappe. Disse forslagene bygger på egne og andres (Dean, 2023, Winka & Ryegård, 2013) erfaringer med å veilede og støtte vitenskapelige ansatte i deres arbeid med dokumentasjon av utdanningsfaglig kompetanse. Det finnes ingen bestemt «oppskrift» for hvordan en pedagogisk mappe skal utformes, da form og innhold vil variere avhengig av mappens formål, enten det er for undervisningsutvikling, jobbsøknad, opprykk eller søknad om merittert status. Det essensielle er at mappen inneholder dokumentasjon som viser at kravene til utdanningsfaglig kompetanse for aktuelt nivå eller aktuell stilling er oppfylt.

Søk samarbeidspartnere

Samarbeid med kollegaer som også er i ferd med å utvikle sin pedagogiske mappe, kan være svært lærerikt. Dersom du ikke har en kollega i samme situasjon, kan det være nyttig å diskutere utdanningsfaglig praksis med kollegaer fra andre fag/utdanninger.

Arbeid med kriteriene/krav³ for utdanningsfaglig kompetanse ved egen institusjon

Gjør deg kjent med hva som kreves av utdanningsfaglig kompetanse i henhold til formålet med dokumentasjonen. Slike krav er ofte formulert på en åpen måte, slik at hver enkelt underviser kan relatere dem til sin egen undervisningspraksis. Hvis du diskuterer kravene med en kollega, kan de fremstå tydeligere og danne et godt grunnlag for strukturering av innholdet i mappen.

3 Forskriften (2019) bruker både begrepene kriterier og krav vedrørende spesifisering av utdanningsfaglig kompetanse.

Koble kompetansekravene til din egen undervisningspraksis

Reflekter gjerne over sentrale spørsmål som: Hvem er du som underviser, og hvordan jobber du for å fremme studenters læring? Hvilke undervisningsmetoder benytter du, og hva ser du som styrkene og utfordringene ved disse? Er det noe du er ekstra god på som underviser? Hva anser du som essensielt for at dine studenter skal tilegne seg kunnskap i det faget / de fagene du underviser i? Gå gjennom eksempler fra din undervisningspraksis som illustrerer hva du gjør som underviser, og vurder hvordan de svarer på kompetansekravene. Også her kan diskusjoner med kollegaer være svært nyttige for å forstå hvordan disse kravene gjenspeiles i din utdanningsfaglige kompetanse, og hvordan du kan synliggjøre dette i mappaen.

Ved flere institusjoner er et av kompetansekravene i deres utfyllende bestemmelser at undervisere må vise til en vitenskapelig begrunnelse for sin undervisningspraksis. Hvordan forstås et slikt kompetansekrav, og hvordan kan det dokumenteres? Dette innebærer at du må dokumentere det teoretiske og forskningsmessige grunnlaget som din veilednings- og undervisningspraksis bygger på. For mange undervisere har en slik systematisk tilnærming i liten grad vært praktisert. Det kan bety at mange må legitimere sin undervisningspraksis retrospektivt ved å utforske fagdidaktisk teori og relevant forskning. Å lese pedagogiske tidsskrifter innenfor eget utdanningsområde kan både bidra til bedre innsikt i fagdidaktisk forskning og teoretiske perspektiv og være til inspirasjon. Universitetsbibliotek og pedagogiske kompetanseenheter kan også bistå i denne prosessen.

Lag en disposisjon

Hvordan bør du organisere innholdet i mappaen slik at den dokumenterer din utdanningsfaglige kompetanse på en oversiktlig og meningsfull måte? Det er som nevnt ulike måter å strukturere innholdet i mappaen på, og noen institusjoner har utviklet veiledninger for anbefalt innhold i mappaen. Det viktigste er at du tydelig viser hvordan din praksis oppfyller kompetansekravene. Tenk leservennlighet i oppbygning av mappaen.

Velg eksempler fra egen praksis

Mappaen skal inneholde vedlegg som synliggjør din undervisningspraksis. Antallet eksempler og vedlegg er avhengig av anbefalt omfang på mappaen

ved din institusjon eller adressaten for mappen. For eksempel er det ved UiT et maksimum på 10 vedlegg, og det forventes at mappeeier begrunner valget av hvert vedlegg. Mulige vedlegg kan for eksempel være:

- Pedagogisk CV.
- Dokumentasjon av universitetspedagogisk utdanning eller annen relevant pedagogisk utdanning. Eksempler på dokumentasjon: vitnemål, kursbevis, oppgaver eller rapporter fra slik utdanning.
- Bevis på utdanningsfaglig virksomhet, som betyr søkerens eget arbeid med planlegging, gjennomføring og utvikling av undervisning. Arbeid med vurdering samt veiledning er også sentralt. Eksempler på dokumentasjon kan være: studentevalueringer, kollegaveiledning/fagfellelvurderinger, emnebeskrivelser, kursbeskrivelser, eksamensoppgaver, sensorveiledninger mv. som søkeren har vært ansvarlig for.
- Administrasjon og ledelse av utdanning, deltakelse i utrednings- og utviklingsarbeid. Deltakelse og verv i styrer, komiteer, utvalg, foreninger, redaksjonsgrupper o.l. som har med studier og undervisning å gjøre. Arbeid med studiekvalitet og bidrag til utvikling av et aktivt digitalt læringsmiljø. Studieplanutvikling / revisjon, prosjekter du har initiert / ledet / medvirket i og som har til hensikt å utvikle, forbedre og digitalisere egen eller institusjonens pedagogiske virksomhet gjennom forsøk, evaluering og forskningspregete tiltak som gjerne er rapportert. Eksempler på dokumentasjon: oppnevning, rapporter, innstillinger og bekreftelse.
- Utvikling av læremidler og læringsressurser, inkludert digitale. Dokumentasjonen bør konsentreres om læremidler og læringsressurser som er utviklet for å støtte studentenes læring. Eksempler på dokumentasjon: lærebøker, beskrivelser av praktiske øvelser / simuleringer og læringsvideoer.
- Deltakelse/medvirkning på konferanser av pedagogisk eller fagdidaktisk art eller som forfatter/referee/redaksjonsmedarbeider i tidsskrifter innen høyere utdanning. I denne sammenhengen kan det være aktuelt å omtale eventuelle publikasjoner av pedagogisk eller fagdidaktisk karakter eller gjesteforelesninger om slike emner du har holdt ved andre institusjoner. Eksempler på dokumentasjon: artikler, abstrakt, bekreftelse, osv.
- Priser eller andre påskjønnelser for deler av din utdanningsfaglige virksomhet. Eksempler på dokumentasjon: nominasjon, begrunnelse og vedtak.

Merk at dette ikke er en uttømmende liste, det kan være andre typer vedlegg som dokumenterer din utdanningsfaglige kompetanse bedre.

Husk at mappen skal vise hvordan du kontinuerlig arbeider for å forbedre din undervisning og møte studentene på en måte som fremmer deres læring og utvikling. Studentenes læringsprosesser bør være et gjennomgående tema i hele mappen, ettersom det er kjernen i undervisernes arbeid, og det mest sentrale elementet for dokumentasjon av utdanningsfaglig kompetanse.

Takk

Vi ønsker å rette en stor takk til vår tidligere kollega Marit Allern, som har vært en pådriver for etablering av pedagogisk mappe som dokumentasjon av utdanningsfaglig kompetanse, både ved UiT Norges arktiske universitet og på nasjonalt nivå. Hennes arbeid har vært solid forankret i internasjonal forskning og praksis. Vi er svært takknemlig for hennes mangeårige innsats og lederskap i dette viktige arbeidet.

Forfatterpresentasjon

Ragnhild Sandvoll er dr. polit og professor i universitetspedagogikk ved Ressurs senter for undervisning, læring og teknologi (RESULT) ved UiT Norges arktiske universitet. Sandvolls forskningsfelt er rettet mot undervisning og læring i høyere utdanning, med fokus på universitetspedagogens rolle og ansvar, studentevaluering, praksis i ikke-profesjonsrettede utdanninger og tverrdisiplinære utdanninger. Hun har variert undervisningserfaring innenfor det pedagogiske fagfeltet, og har i en årrekke vært aktiv i utvikling av ulike kurs og prosjekter for styrking av utdanningskvalitet i høyere utdanning. Sandvoll har vært medlem og leder av redaksjonskomiteen, samt medredaktør i Uniped, Tidsskrift for universitets- og høyskolepedagogikk.

Iris Borch har ph.d. i helsevitenskap, er førsteamanuensis i universitetspedagogikk ved og leder av Senter for helsefaglig pedagogisk utvikling ved UiT Norges arktiske universitet. Borch har mange års erfaring som utdanningsleder, samt med undervisning og kompetanseutvikling for vitenskapelige ansatte. Hun har bred undervisningserfaring innen universitetspedagogikk gjennom ansettelse både fra UiT og Høgskolen på Vestlandet. Sentrale forsknings- og interesseområder er kvalitetsarbeid,

utdanningsledelse, utvikling av utdanningsfaglig kompetanse, veiledningskompetanse og praksislæring, samt studentmedvirkning og studentevaluering.

Anita Iversen har ph.d i helsevitenskap og er førsteamanuensis ved Senter for helsefaglig pedagogisk utvikling (HelPed) ved det Helsevitenskapelige fakultet, UiT Norges arktiske universitet. Iversen er merittert underviser og har lang erfaring med undervisning, forskning og ledelse innen medisinsk og helsefaglig utdanning og kompetanseutvikling for vitenskapelig ansatte. Sentrale forsknings- og arbeidsområder er UH-ped i helsefag, medisinsk pedagogikk, tverrprofesjonell samhandling og samarbeidslæring, veiledningskompetanse og praksislæring, og digital undervisning og læring.

Referanser

- Allern, M. (2011). Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) i Norge: Pedagogiske mapper som bidrag til pedagogisk diskurs. *Uniped*, 34(3), 20–29. <https://doi.org/10.18261/ISSN1893-8981-2011-03-02>
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered*. Jossey-Bass Publishers.
- Christiansen, F. V. & Troelsen, R. (2016). Dokumentation af undervisningskompetencer – om brugen af portfolio i og uden for adjunktuddannelserne. *Dansk universitetspædagogisk tidsskrift DUT*, 11(21), 44–56.
- Danielsen, Å. (2020). Forskriften om ansettelse og opprykk og den gjenstridige akademikeren. *Khrono*, publisert 20.10.2020. <https://www.khrono.no/forskriften-om-ansettelse-og-opprykk-og-den-gjenstridige-akademikeren/525068>
- Dean, B. A. (2023). Supporting writing a teaching portfolio by focusing on practice. *International Journal for Academic Development*, 28(3), 301–304. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2022.2122469>
- Erikson, M. G., Erlandson, P. & Erikson, M. (2015). Academic misconduct in teaching portfolios. *International Journal for Academic Development*, 20(4), 345–354. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2015.1083435>
- FitzPatrick, M. A. & Spiller, D. (2010). The teaching portfolio: institutional imperative or teacher's personal journey? *Higher Education Research and Development*, 29(2), 167–178. <https://doi.org/10.1080/07294360903470985>
- Forskrift om ansettelse og opprykk. (2006). *Forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger* (FOR-2006-02-09-129 fra 09.02.2006). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SFO/forskrift/2006-02-09-129>
- Green, J. (2011). *Education, professionalism and the quest for accountability. Hitting the target but missing the point*. Routledge.
- Hamilton, M. (2018). Bridging the gap from teacher to teacher educator: The role of a teaching portfolio. *Studying Teacher Education*, 14(1), 88–102. <https://doi.org/10.1080/17425964.2017.1414041>
- Harrison, R., Meyer, L., Rawstorne, P., Razee, H., Chitkara, U., Mears, S. & Balasooriya, C. (2022). Evaluating and enhancing quality in higher education teaching practice: a meta-review. *Studies in Higher Education*, 47(1), 80–96. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1730315>
- Hutchings, P. & Shulman, L. S. (1999). The scholarship of teaching: New elaborations, new developments. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 31(5), 10–15. <https://doi.org/10.1080/00091389909604218>

- Knapper, C. K. (1995). The origins of teaching portfolios. *The Journal of Excellence in College Teaching*, 6(1), 45–56.
- Kobayashi, S., Quistgaard, N., Rump, C. Ø. & Christiansen, F. V. (2006). Hvordan bedømmes undervisningskompetencer ved ansættelse af videnskabeligt personale ved universitetet? *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 12(22), 115–128.
- Leggett, M. & Bunker, A. (2006). Teaching portfolios and university culture. *Journal of Further and Higher Education*, 30(3), 269–282. <https://doi.org/10.1080/03098770600802297>
- Lycke, K. H. & Handal, G. (2018). Kurs i universitetspedagogikk. Et 10 års perspektiv. *Uniped* 41(3), 189–205. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-03-02>
- Mangione, D. & Norton, L. (2020). Problematising the notion of ‘the excellent teacher’: daring to be vulnerable in higher education. *Teaching in Higher Education*, 28(2), 373–388. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1812565>
- NOKUT. (2022). Kvalitetsområder for studieprogram i høyere utdanning. Notat. Hentet fra https://www.nokut.no/siteassets/akkreditering-hu/kvalitetsomrader-for-studieprogram-i-hoyere-utdanning_mars-2022.pdf
- NOU 2000: 14. (2000). *Frihet med ansvar. Om høgre utdanning og forskning i Norge*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- O’Neill, L. D. & Qvortrup, A. (2023). Teachers’ experiences with a mandatory multi-purpose teaching portfolio: a mixed methods study. *The International Journal for Academic Development*, 1–11. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2023.2256305>
- Pelger, S. & Larsson, M. (2018). Advancement towards the scholarship of teaching and learning through the writing of teaching portfolios. *International Journal for Academic Development*, 23(3), 179–191. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.1435417>
- Sandvoll, R., Dørum, K. & Solberg, M. (2017). Vitenskapelig ansattes refleksjoner om utvikling av egen undervisning. *Uniped*, 40(4), 284–298. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2017-04-02>
- Sandvoll, R., Winka, K. & Allern, M. (2018). Merittering som vitenskapelig tilnærming til undervisning. *Uniped*, 41(3), 246–258. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-03-06>
- Seldin, P. (2004). *The teaching portfolio. A practical guide to improved performance and promotion / tenure decisions* (3. utg.). Jossey-Bass.
- Solbrekke, T. D. & Fremstad, E. (2018). Universitets- og høyskolepedagogers profesjonelle ansvar. *Uniped*, 41(3), 229–245. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-03-05>
- Stensaker, B., Bilbow, G. T., Breslow, L. & van der Vaart, R. (2017). Strategic challenges in the development of teaching and learning in research-intensive universities. I B. Stensaker, G. Bilbow, L. Breslow & R. Van der Vaart (Red.), *Strengthening teaching and learning in research universities: Strategies and initiatives for institutional change* (s. 1–18). Palgrave Macmillan.
- Stocks, C. & Trevitt, C. (2016). The place of trust in Continuing Professional Learning programmes: supporting authentic reflection in portfolio assessment. *International Journal for Academic Development*, 21(3), 219–229. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2016.1188819>
- Tight, M. (2019). The neoliberal turn in higher education. *Higher Education Quarterly*, 73, 273–284. <https://doi.org/10.1111/hequ.12197>
- Trautwein, C. (2018). Academics’ identity development as teachers. *Teaching in Higher Education*, 23(8), 995–1010. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1449739>
- Trevitt, C. & Stocks, C. (2012). Signifying authenticity in academic practice: a framework for better understanding and harnessing portfolio assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(2), 245–257. <https://doi.org/10.1080/02602938.2010.527916>
- Universitets- og høyskolerådet. (UHR). (2018). Nasjonale veiledende retningslinjer for UH-pedagogisk basiskompetanse. UHR. <https://www.uhr.no/temasider/karrierepolitikk-og-merittering/nasjonale-veiledende-retningslinjer-for-uh-pedagogisk-basiskompetanse/>
- Utfyllende bestemmelser for ansettelse og opprykk UiT. (2023). Hentet 26.9.2023 fra <https://result.uit.no/merittering/wp-content/uploads/sites/37/2023/05/Utfyllende-bestemmelser-2023-norsk.pdf>
- Winka, K. & Ryegård, Å. (2013). *Pedagogisk portöj – för karriär och utveckling*. Studentlitteratur.

KAPITTEL 19

Meritteringsordningen og universitets- og høyskolepedagogikk – hybride virksomheter i arbeid med utdanningskvalitet

Cecilie Aurvoll Universitetet i Sørøst-Norge, Norge

Hilde Larsen Damsgaard Universitetet i Sørøst-Norge, Norge

Cecilie Enqvist-Jensen Universitetet i Sørøst-Norge, Norge

Trine Fosslund UIT Norges arktiske universitet, Norge

Abstract: This chapter sheds light on the relationship between the Excellent Teaching Practitioner system (ETP system) and Academic Development (AD) in higher education institutions in Norway. Using a hybrid perspective on ETP that combines an individual orientation with an emphasis on the institutions' organisational significance, we focus on what different actors associate with an ETP, and how they assess the ETP system. Furthermore, we ask how the ETP system and AD can be strengthened to ensure educational quality. Our chapter is based on findings from surveys among three groups of actors in the ETP system: 1) Those responsible for the ETP system, 2) ETPs, and 3) Staff assessing ETP applications. Our study shows that the intentions in White Paper No. 16 (2016–2017) *Quality Culture in Higher Education*, about individual recognition and increased status for teaching activities, have largely been realized. There is, however, an untapped potential in realizing the skills of ETPs in further developing quality in the wake of the status awarded. We argue that ETPs, the ETP system and AD should be seen as professional practices that play an important role in establishing and upholding strong microcultures in academic environments within Norwegian higher education. This entails that the field of academic development is given sufficient space to support and develop closely with the academic environments, including the ETPs, and furthermore that AD is allowed to be developed as an area of research.

Keywords: academic development, Excellent Teaching Practitioner, ETP system, scholarship of teaching and learning, SoTL, hybrid perspective, academic community

Sitering: Aurvoll, C., Damsgaard, H. L., Enqvist-Jensen, C. & Fosslund, T. (2024). Meritteringsordningen og universitets- og høyskolepedagogikk – hybride virksomheter i arbeid med utdanningskvalitet. I D. Husebø, L. Ferguson, O. R. Stalheim, I. C. Eriksen, R. Isaksen, A. Mavroudi og P. Wallin (Red.), *Det universitets- og høyskolepedagogiske vitenskapsområdet i Norge – fremvekst, grunnlagstenkning og «state of the art»* (s. 413–435). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.225.ch19>

License: CC-BY 4.0

Introduksjon

Det finnes ingen enkel oppskrift for å utvikle en kvalitetskultur. Derfor foreslår vi flere ting for å gjøre det enklere å ta dette ansvaret: Universitetene og høyskolene skal utvikle systemer for å verdsette gode undervisere, fremme den akademiske karrieren deres og heve utdanningens status.

Sitatet over er hentet fra forordet i Meld. St.16 (2016–2017) *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Som det fremkommer, er ett av tiltakene i denne meldingen utvikling av et system for merittering av undervisere. Utdanningsinstitusjonene ble pålagt å etablere en meritteringsordning (MO) innen 2019. I juni 2023 var det utviklet en slik ordning ved 30 utdanningsinstitusjoner i Norge, med et antall meritterte på til sammen 230 (Aurvoll et al., 2023). Bakgrunnen for innføringen av MO er ifølge stortingsmeldingen et ønske om å belønne fremragende undervisere, å bidra til å gi undervisningsarbeid økt status og å fremme kollektivt arbeid med undervisning for på den måten å bidra til kvalitetsøkning i høyere utdanning. MO er et supplement til annet kvalitetsarbeid og også et organisatorisk tiltak i arbeid med utdanningskvalitet. Intensjonen med den norske MO er følgelig tredelt: Den skal være en individuell anerkjennelse og belønning for fremragende arbeid med undervisning, et tiltak for å gi undervisningsvirksomhet økt status og samtidig et strategisk tiltak for helhetlig satsing på utdanningskvalitet. Det siste kan inkludere utvikling av en kvalitetskultur preget av faglig fellesskap omkring undervisning. Intensjonen med MO kan ses som et uttrykk for det Stensaker et al. (2021) omtaler som et hybrid perspektiv på merittering. Et slikt perspektiv kombinerer individuell anerkjennelse og belønning for fremragende undervisningsvirksomhet med vektlegging av MO som et tiltak i organisasjonens strategiske arbeid med å fremme utdanningskvalitet. I et hybrid perspektiv legges det også vekt på hvordan de meritterte etter tildeelt status kan inngå i prosesser og aktiviteter som bidrar til fagfellesskap og et kollektivt løft som setter spor i organisasjonen. Slike fagfellesskap kan også forstås som akademiske lærerskap og mikrokulturer som nettopp tydeliggjør betydningen av å jobbe kollegialt med kvalitet i undervisning i høyere utdanning (Mårtensson & Roxå, 2016; Roxå & Mårtensson, 2015; Sandvoll et al., 2018).

Meritteringsordningen eksisterer ut fra en hybrid forståelse ikke i et vakuum, men må ses i sammenheng med annet arbeid med

utdanningskvalitet i organisasjonen, universitets- og høyskolepedagogikk (UH-ped) inkludert. Ifølge Stensaker (2018, s. 207) har UH-ped tradisjonelt vært forstått som «systematiske tiltak som lærestedene har for å styrke undervisningskompetansen til de vitenskapelig ansatte». Over tid har UH-pedagogisk virksomhet imidlertid dreiet fra primært å rette seg mot individuell kompetanseheving til også å omhandle institusjonelt arbeid med utdanningskvalitet (Lycke & Handal, 2018; Solbrekke & Fremstad, 2018; Stensaker, 2018). Fagområdet regnes i økende grad som profesjonalisert og med et bredt nedslagsfelt (Brew, 2010). Det legges betydelig vekt på involvering i ulike støtteordninger for ansatte og fagmiljøer i den hensikt å utvikle lærende fellesskap. Lycke og Handal (2018, s. 191) beskriver i tråd med dette UH-ped som en sammensatt virksomhet som består av «forskning, konsultasjon og veiledning i tillegg til pedagogisk kvalifisering av universitetets lærere». Følgelig kan det være interessant å ha et hybrid perspektiv også på UH-ped fordi slikt arbeid inkluderer både individuell kompetanseutvikling og ulike former for arbeid med utdanningskvalitet i organisasjonen.

Det er foreløpig forsket lite på den norske MO. Vi har derfor begrenset empirisk kunnskap om hvordan intensjonen med ordningen gjenspeiles i praksis, og hva som skal til for at MO skal fungere i henhold til det hybride perspektivet som er skissert over. For å fremskaffe slik kunnskap har vi gjennomført en studie om MO blant meritterte undervisere, ansvarlige for ordningen og medlemmer av vurderingskomiteer.

I dette kapitlet plasserer vi først mer overordnet MO inn i et UH-landskap. Med dette som bakteppe presenterer og diskuterer vi de empiriske funnene fra vår undersøkelse. Vi belyser først følgende problemstilling: Hva forbinder ulike aktører med en merittert underviser, og hvordan vurderer de ordningen? Ut fra våre analyser diskuterer vi så kapitlets andre problemstilling: Hvordan kan MO og UH-ped styrkes som hybride virksomheter i arbeid med utdanningskvalitet?

En utvidet forståelse av undervisningsvirksomhet

Vi presenterer her kort to tilnærminger som kan belyse grunnlaget for MO, men som også er relevante for UH-pedagogisk arbeid. Sentralt her er Boyers forståelse av «scholarly teaching» som er videreutviklet innenfor scholarship of teaching and learning-tradisjonen. Vi ser også nærmere på

DART-modellen der scholarship of teaching and learning (videre omtalt som SoTL) inngår som en av flere undervisningsaktiviteter. Samlet kan tilnærmingene forstås som et grunnlag for å realisere et hybrid perspektiv der fokus rettes mot underviseren, undervisningen og delt og mer kollektivt arbeid med kvalitet i utdanning.

SoTL

Boyer introduserte i 1990 en forskningsorientert tilnærming til undervisning og læring og hva det vil si å være «sholarly» i høyere utdanning. I rapporten *Scholarship Reconsidered – priorities of the professoriate* introduserte han fire overlappende funksjoner i sin beskrivelse av det han kalte «scholarship of teaching»: «the scholarship of discovery; the scholarship of integration; the scholarship of application; and the scholarship of teaching» (Boyer, 1990, s. 16).

«Scholarship of discovery» omfatter forskning. Denne virksomheten er viktig fordi den bidrar til ny kunnskap, men også fordi den har betydning for det intellektuelle klimaet i academia. «Scholarship of integration» kan forstås som en integrering, en syntese av kunnskap, i en større helhet. Dette understreker at ny kunnskap må ses i sammenheng med og bygge på tidligere forskning. Gjennom «scholarship of application», som vi velger å oversette med praktisk anvendelse, fremhever Boyer betydningen av at enkeltindivider og institusjoner tar i bruk eksisterende kunnskap. Når det gjelder «scholarship of teaching», poengterer Boyer at god undervisning ikke bare handler om å overføre kunnskap, men om å transformere og forlenge den. Undervisning krever mye og nøye forberedelse. Gode undervisere tilrettelegger for aktiv læring og kritisk tenkning. Arbeid i høyere utdanning fordrer, slik Boyer ser det, en helhetlig tilnærming. Derfor er det nødvendig å anerkjenne at vitenskapelig arbeid innebærer en kombinasjonen av forskning, syntese, anvendelse og undervisning.

En slik bredere forståelse av undervisningsvirksomhet var ment som en motvekt til at vitenskapelig forskning og publisering var det som ga status i academia. Senere er Boyers tilnærming videreutviklet til scholarship of teaching and learning blant annet av Hutchings og Schulman (1999). I SoTL er omdreiningspunktet studentens læring. Samtidig legges det vekt på å utvikle seg systematisk som underviser over tid, jobbe

utforskende og vitenskapelig med undervisningsvirksomhet og være en bidragsyter i fagmiljøets arbeid med utdanningskvalitet. Sentralt er begrunnelse for og refleksjon rundt egen undervisningsvirksomhet (Olsson & Roxå, 2013). Innenfor SoTL fremheves også betydningen av å dele erfaringer med undervisning slik at arbeidet blir tilgjengelig for andre (Meld. St. 16 (2016–2017)). På denne måten kan man utvikle mer kollektive praksiser og bygge videre på hverandres arbeid slik det også legges vekt på innenfor forskningsvirksomhet. Slike praksiser står sentralt i universitets- og høyskolepedagogisk virksomhet generelt og i meritteringsordningen spesielt, og fremstår som en forutsetning for realisering av et hybrid perspektiv. Gjennom å bringe Boyers perspektiv «scholarship of application» tydelig med i SoTL-tankegangen vil det hybride aspektet komme klarere til syne. «Scholarship of application» vektlegger at det vitenskapelige har større rekkevidde enn publisering av forskning, det dreier seg også om anvendelse av denne forskningen og kunnskapen som springer ut fra den. Også Hutchings og Shulman (1999, s. 15) peker på et behov for at institusjonene er tettere på forskningsspørsmål som angår undervisning og læring. Ut fra et hybrid perspektiv vil anvendelsen av den forskningsbaserte kunnskapen også kunne være sentral i institusjonens arbeid med utdanningskvalitet.

DART-modellen

Systematisk og delt undervisningspraksis inngår som sentrale dimensjoner også i DART-modellen, som er utviklet av Kern et al. (2015). Modellen sammenfatter arbeid med og forståelse av ulike aktiviteter knyttet til undervisning. Her beskrives SoTL som en forskningstilnærming og som én av flere aktiviteter innenfor undervisningsvirksomhet. I tillegg legges det vekt på at undervisningen skal være kunnskapsbasert, at praksisen utvikles og tilpasses konteksten, og at den deles.

Undervisningsaktivitetene plasseres, som det fremkommer i modellen, langs to akser. Privat–offentlig-aksen handler om i hvilken grad underviseren deler sine erfaringer med undervisning. Aksen uformell–systematisk viser i hvilken grad underviseren går planlagt og systematisk til verks i sin undervisningspraksis og utvikling. SoTL er plassert i kvadranten offentlig og systematisk. Det innebærer at undervisningspraksisen deles, og at

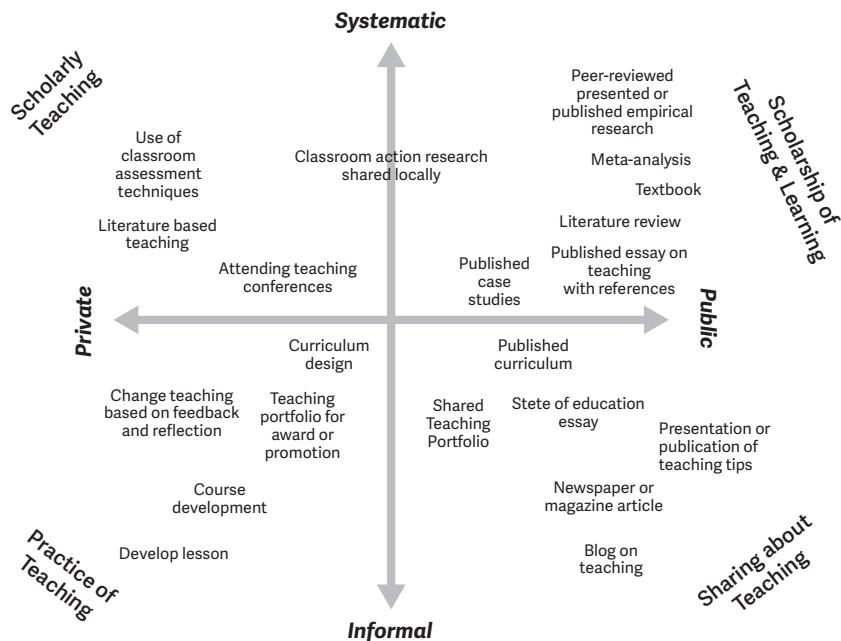


Figure 1. Dimensions of Activities Related to Teaching (DART) (Kern et al., 2015, s. 5).

den utvikles systematisk og forskningsbasert. Beskrivelsen av kvadranten SoTL er i DART-modellen noe mer avgrenset enn den forståelsen som presenteres av Hutchings og Schulman (1999). SoTL kan sies å være mer overordnet og inkludere aspekter ved alle de fire undervisningsaktivitetene i DART-modellen. Modellen er likevel interessant og relevant fordi den synliggjør mer systematisk undervisningsarbeid og en bevegelse fra en privat og uformell praksis til et mer «offentlig» og systematisk undervisningsarbeid. Dette er et sentralt grunnlag for realisering av MO og UH-ped som hybride virksomheter basert på SoTL-tankegangen. For å fremheve den betydningen disse virksomhetene har også for internt kvalitetsarbeid foreslår vi i diskusjonsdelen en utvidelse av DART-modellen som tydeliggjør at det ikke bare er snakk om systematisk arbeid og offentlig deling, men også intern deling og kulturbygging.

Metode

Utvalg og metodisk tilnærming

Funnene som presenteres i dette kapitlet inngår i vår studie *Meriteringsordningen i norsk høyere utdanning*. Denne studien inkluderer

følgende tre målgrupper: 1) ansatte som har ansvaret for ordningen ved institusjonene (heretter kalt de ansvarlige), 2) vitenskapelig ansatte som har oppnådd status som merittert underviser (heretter kalt de meritterte), og 3) medlemmer av komiteer som vurderer meritteringssøknader (heretter kalt vurdererne).

Vi benyttet spørreskjema som metode for innsamling av data og brukte nettskjema uten mulighet til personidentifikasjon. Vi utformet tre ulike spørreskjemaer tilpasset informantgruppene. Skjemaene inneholder også spørsmål som ble stilt til samtlige informantgrupper, for å skape et helhetlig bilde og et sammenligningsgrunnlag. Spørreskjemaene består av en kombinasjon av avkryssningsspørsmål og åpne spørsmål, og informantene har gjennomgående fått anledning til å kommentere egne avkryssninger. Mange har benyttet denne muligheten. Skjemaene ble prøvd ut på to meritterte undervisere, en vurderer og en ansvarlig før de ble tatt i bruk. På basis av denne utprøvingen ble det gjort justeringer av noen av spørsmålene, og enkelte av utsagnene ble omformulert.

Det ble sendt ut invitasjon til å delta i studien til de som etter henvendelse til institusjonene er opplyst å være ansvarlig for ordningen. 38 ansvarlige fikk forespørsel om deltakelse,¹ og 30 svarte på spørreskjemaet. Dette utgjør en svarprosent på 79 i målgruppe 1. Det er nylig gjennomført en kartlegging av antall meritterte i norsk høyere utdanning (Aurvoll et al., 2023). Basert på antall meritterte som var registrert da skjemaet ble sendt ut, mottok 202 meritterte undervisere invitasjon til å delta i vår studie. 132 av dem svarte på undersøkelsen. Dette utgjør en svarprosent på 65 i målgruppe 2. Den siste målgruppen, vurdererne, er en gruppe hvis identitet i all hovedsak kun er kjent hos de ansvarlige for meritteringsordningen. Vi valgte derfor å be den som er ansvarlig for meritteringsordningen ved hver institusjon om å videresende invitasjon om å delta i undersøkelsen til medlemmer av sine vurderingskomiteer. Dette innebærer at vi ikke har oversikt over antall i denne populasjonen og derfor heller ikke kan oppgi svarprosent. Til sammen 24 vurderere har svart på spørreskjemaet. Et klart flertall av disse har deltatt i flere komiteer, noe som betyr at de samlet sett har erfaring med å vurdere søknader på flere institusjoner.

1 I vår studie er søknadsskjema sendt til 38 institusjoner. 30 institusjoner har besvart. Dette antallet samsvarer med antall institusjoner som i henhold til kartleggingen fra Aurvoll et al., 2023 har etablert ordningen.

Videre følger mer informasjon om informantgruppene.

Tabell 1. Informantgruppene fordelt på institusjonstype, prosentvis fordelt

Type institusjon/ informantgruppe	Universitet	Høgskole	Vitenskapelig høgskole	Annet	SUM/N
De ansvarlige	36,7	36,7	26,7	0	100,1 N = 30
De meritterte	79,5	12,1	8,3	0	99,9 N = 132
Vurdererne	79,2	0	16,7	4,2	100,1 N = 24

Som det fremkommer av tabell 1, jobber et klart flertall av vurdererne og de meritterte ved et universitet, mens de ansvarlige er jevnere fordelt på de tre institusjonstypene universitet, høgskole og vitenskapelig høgskole.

Tabell 2. De merittertes og vurderernes stillingskategori, prosentvis fordelt

Stillingskategori/ Informantgruppe	Professor	Dosent	1. am.	1. lektor	Univ.lektor/ Høgsk.lektor	Annet	SUM/N
De meritterte	52,3	7,6	25,8	10,6	3,8		100,1 N = 132
Vurdererne	50,0	8,3	20,8	16,7	0	4,2	100 N = 24

Tabell 2 viser at det er langt flere professorer og førsteamanuenser blant de meritterte enn dosenter, førstelektorer og universitets- og høgskolelektorer. Dette er ikke uventet i og med at det ved flere utdanningsinstitusjoner har vært forbeholdt førsteamanuenser og professorer å kunne søke om merittert status.

Blant de 30 ansvarlige er 60 % administrativt ansatte, 20 % er vitenskapelig ansatte og 20 % har svart Annet. Sistnevnte kategori rommer blant annet ansvarlige i lederstillinger, vitenskapelig ansatte i teknisk-administrativ (TA) stilling/enhet og ansatte i delt vitenskapelig og TA-stilling.

Analyse og refleksjon rundt troverdighet

Analysen av de kvalitative dataene som utgjør empirien i dette kapitlet, er konsentrert om den første problemstillingen som omhandler hva

informantene forbinder med en merittert underviser, og hvordan de vurderer MO. Vi har analysert svar på følgende åpne spørsmål som er felles i de tre skjemaene: Hva forbinder du med en merittert underviser? Hva ser du som positivt med ordningen? Hva ser du som utfordringer med ordningen? Disse spørsmålene er valgt for å undersøke om intensjonen med meritteringsordningen, SoTL-tankegangen og det hybride perspektivet gjenspeiles i praksis.

Spørsmålene danner videre grunnlag for de overordnede empiriske kategoriene *Forståelse av en merittert underviser*, *Meritteringsordningens positive sider* og *Utfordringer med meritteringsordningen*. Disse hovedkategoriene er følgelig gitt av spørreskjemaene. Innenfor hver av disse tre kategoriene har vi så tatt i bruk tematisk analyse inspirert av Braun og Clarke (2022) og Tjora (2021). Vi har jobbet empirinært og induktivt i kodingsprosessen. Artikkelforfatterne har hver for seg lest det kvalitative materialet knyttet til hvert av de tre spørsmålene og så kodet materialet ved å notere stikkord fra informantenes tekstsvaer (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette ga et høyt antall koder. Det ga samtidig en oversikt over hvilke koder som er mest brukt. På basis av den åpne individuelle kodingen har vi så foretatt en sammenslåing av beslektede stikkord til empirinære underkategorier som viser sentrale tendenser og fellestrekk i materialet. Tabell 3 viser hovedkategorier og underkategorier.

Tabell 3. Kategorioversikt

Forståelse av en merittert underviser	Meritteringsordningens positive sider	Utfordringer med ordningen
Engasjement og studentfokus	Status og anerkjennelse	Uklar rolle og uutnyttet potensial
Utvikling og systematikk	Kompetanseutvikling og refleksjon	Ressurser og prioriteringer
Deling og fellesskap		

Troverdigheten ved studien styrkes av at det er flere forskere som har samarbeidet om instrumentutvikling (Thagaard, 2003). At flere forskere også har vært involvert i analyseprosessen og både hver for seg og samlet har fortolket og analysert funn, kan også styrke arbeidets troverdighet. Det har derfor vært av betydning at analysearbeidet har foregått både som selvstendige og kollektive prosesser.

Det er foreløpig gjort få studier om meritteringsordningen i Norge. Det foreligger imidlertid noen evalueringsrapporter som omhandler sentrale

aspekter ved meritteringsordningen (Damsgaard et al., 2022; Raaheim et al., 2020; Stensaker et al., 2021). Analysen av disse evalueringsrapportene (Aurvoll et al., 2023) viser noen av de samme tendensene som vi finner som sentrale i vår studie. Dette kan bidra til å styrke studiens validitet og overføringsverdi.

Resultater

I det følgende presenterer vi hovedtendenser og fellestrekk i svarene fra de tre informantgruppene: de merittede, de ansvarlige og vurdererne. Hovedkategorien *Forståelsen av en meritted underviser* inneholder beskrivelse av underviseren, undervisningen og fellesskap om undervisning. Samlet belyser dette i henhold til SoTL også de sentrale aspektene ved selve ordningen. I kategorien *Meritteringsordningens positive sider* inngår både ordningens betydning for undervisningsvirksomheten og den individuelle betydningen. Dette inkluderer også ordningen som kompetansehevende for ulike aktører. I den siste hovedkategorien, *Utfordringer ved meritteringsordningen*, rettes søkelyset mot rolleklarhet, det uutnyttede potensialet i realisering av ordningen og rammefaktorer som begrenser bruken av de merittedes kompetanse.

Forståelse av en meritted underviser

Engasjement og studentfokus

Det er en klar tendens i materialet at en meritted underviser assosieres med å være engasjert, dedikert, å brenne for og være spesielt opptatt av undervisning. Dette vektlegges blant alle informantgruppene, men er særlig fremtredende hos de merittede. Det å være engasjert er imidlertid ikke nok i seg selv. Fokus må være på studentene, og deres læring må være i sentrum. En meritted underviser uttrykker det mange andre også er opptatt av i sin beskrivelse av en meritted underviser: «En underviser som virkelig brenner for undervisning og som legger ned tid og energi i å utvikle undervisningsopplegg som er nyttige for studentenes lærings- og dannelsesprosess.» Selv om dette er mest vektlagt hos de merittede, trekkes det frem også i de andre informantgruppene. En av de ansvarlige uttrykker det slik:

En fremragende underviser som viser spesiell dedikasjon og fokus på sine undervisningsoppgaver, en som er engasjert i studentenes læring og utvikling på ekte, (...) som hele tiden leter etter nye og bedre måter å fasilitere læring og utvikling på. En som er god på relasjonsbygging og som skaper engasjement, motivasjon og et godt læringsmiljø i sin undervisning.

Gode læringsmiljøer knyttes av mange også til vektlegging av studentaktivitet. Det kan slik en av vurdererne uttrykke det, bety å ta «fokuset vekk fra seg selv og over på studentene og studentenes læring».

Utvikling og systematikk

En annen hovedtendens i materialet er at en merittert underviser forbindes med systematisk utvikling av undervisning. Dette trekkes frem i alle de tre gruppene, men utdypes blant vurdererne. En av vurdererne beskriver en merittert underviser som en som er «i en tilstand av kontinuerlig læring som aldri blir ferdig» og har et «growth mindset». Det handler slik en av de merittede uttrykker det, om å ha «vektlagt utvikling av undervisning og utdanning over tid og ha gått vitenskapelig til verks». En vesentlig del av denne utviklingen er systematisk utprøving og evaluering. En annen vurderer konkretiserer det som kan forstås som en systematisk utvikling slik:

En vitenskapelig ansatt som er utviklingsorientert i sin undervisning, som stadig videreutvikler sin praksis og sin egen kompetanse med basis i pedagogisk teori og empirisk forskning om undervisning og læring i høyere utdanning. Vedkommende har dermed en forskningsmessig innstilling til sin egen undervisning og til studentenes læring, og reflekterer systematisk over sin praksis.

Betydningen av å bygge på forskning om læring og undervisning i høyere utdanning understrekes blant alle informantgruppene. Sentralt er også systematikk forstått som bevissthet og refleksjon omkring og dokumentasjon av egen undervisningsvirksomhet. Den samme vurdereren som er sitert over, oppsummerer det slik: «Det handler med andre ord både om hvordan man jobber med og utvikler egen praksis, men også om hvordan man dokumenterer denne praksisen slik at den kan deles med andre.»

Deling og fellesskap

En tredje hovedtendens i materialet når det gjelder forståelsen av en meritert underviser er nettopp det å dele erfaringer med undervisningsarbeid. Det er følgelig mange i vår studie som legger vekt på noe av det samme som denne meritterte underviseren uttrykker: «En merittert underviser skal ikke bare ta med seg kompetansen 'på kontoret', men dele på den.»

Samarbeid og faglige fellesskap går også igjen i beskrivelsen av en meritert underviser. En annen merittert uttrykker en forståelse som deles av mange: «En merittert underviser er ingen 'solorytter', men en som også bidrar til å fremme fellesskap og kollektivt arbeid med utdanningskvalitet.» En av de ansvarlige utdyper:

Det betyr å være en kollega som drar lasset, motiverer til utviklingsarbeid og bidrar til at det er fokus på pedagogikk, didaktikk og utvikling i hele institusjonen. Det er personer som er i stand til, og tar initiativ til og forsker på egen og andres lærings- og undervisningsaktiviteter på en slik måte at det bringer kunnskap til egen institusjon og sektoren for øvrig.

MO beskrives også som en «plattform» for å diskutere utvikling av undervisningskompetanse. Slik knyttes ordningen til økt fellesskap om undervisning med meritterte som «spydspisser som skal gi hele institusjonen et løft» slik en annen av de ansvarlige uttrykker.

Meritteringsordningens positive sider

Status og anerkjennelse

Informantene innenfor alle gruppene vurderer det som positivt at MO bidrar til å gi undervisning som virksomhet økt status. En av de meritterte skriver det mange andre også er opptatt av: «Det positive med ordningen er at undervisning og formidling til studentene settes i fokus og får en fornyet status i høyere utdanning.» En annen merittert uttrykker det kort og godt slik: «Endelig er det noen som bryr seg om undervisning.» Det oppfattes som positivt at ordningen bidrar til at undervisningsvirksomhet anerkjennes på lik linje med forskningsvirksomhet, og slik en av vurdererne uttrykker det, fungerer som et ledd i å «ligne ut gapet i status ved universitetene mht. hvor meritterende det er å drive god forskning vs. god undervisning». Blant de meritterte legges det vekt på at MO «synliggjør at sektoren har to hovedformål – forskning og undervisning» og «bidrar i en

viss grad til å motvirke at forskningskompetanse blir den eneste kvalitetsmarkøren». Dessuten fører oppmerksomheten rundt undervisning til at det blir mer fokus på kvalitetsutvikling i både utdanning og undervisning i høyere utdanning. Det danner på sin side grunnlag for at «kunnskap og kompetanse øker, både individuelt og systemisk» slik en av vurdererne trekker frem.

Sentralt er også den individuelle anerkjennelsen. En tendens i materialet er at meritterte opplever at de nå har fått anerkjennelse for arbeid som tidligere fikk lite oppmerksomhet. Som en av de meritterte underviserne uttrykker det: «Det er supert at innsats for undervisning anerkjennes. Jeg har undervist i en liten mannsalder, og [tidligere] fått tydelig beskjed om at det ikke betyr noe.» MO oppfattes som en motvekt til en slik innstilling og som en velkommen anerkjennelse av arbeid med undervisning. En annen merittert setter ord på denne anerkjennelsen på følgende måte: «Å bli merittert underviser gir meg for første gang en offisiell anerkjennelse som underviser.» Denne anerkjennelsen gir nye muligheter til å være en bidragsyter i fagmiljøet.

Kompetanseutvikling og refleksjon

Samtidig som statusen til og anerkjennelsen av undervisning som virksomhet øker, bidrar MO, slik både de meritterte og vurderere ser det, til økt kompetanse og refleksjon når det gjelder undervisningspraksis. Søknadsarbeidet beskrives som en kompetanseutviklende prosess som gir mulighet til å «tenke nøye gjennom egen pedagogisk filosofi og hva læring er og kan bli for studentene», som en merittert uttrykker det. En annen merittert setter disse ordene på det: «Selve arbeidet med søknaden bidrar også til en bevisstgjøring når det gjelder egen utvikling. Samtidig er økt refleksjon en viktig basis for videreutvikling og en plattform for nye ideer og nye utviklingsprosjekter.»

Også komiteedlemmene beskriver det å vurdere søknader som kompetanseutviklende for dem selv. Å få innblikk i interessant og god undervisningspraksis i meritteringssøknader og delta i konstruktive samtaler om kvalitet i undervisning og utdanning, trekkes frem som spesielt lærerikt. Det handler følgelig både om å lære av andres praksis og om å dele erfaringer med vurdering av søknader. En oppsummerer det slik: «Man får innblikk i mye godt og systematisk arbeid med undervisning. Det er lærerikt å diskutere med andre i vurderingskomiteene.»

Samtidig er refleksjonen sentral for de merittertes rolle i arbeid med utdanningskvalitet. En vurderer svarer slik på spørsmål om MOs positive sider:

At søknadsprosessen i seg selv bidrar til bevisstgjøring og læring. At bevisstgjøringen de meritterte får gjennom søknadsprosessen og status som merittert underviser bidrar til at mange meritterte får en enda større betydning og rolle for en positiv kollektiv utvikling av undervisningspraksis og utdanningskvalitet.

Også ansvarlige peker på det positive i samtalen eller dialogen som kan finne sted i MO, som uttrykt her: «Det bidrar til en diskusjon om hva som er kvalitet i undervisningen, og gir en anledning til å utfordre folk til å tenke over sin gjøren og laden.» Det er en positiv side ved ordningen at «det er så stort søkelys på kollegialitet – at merittering er noe som skal komme et fagmiljø til gode, ikke bare den enkelte». Og derfor er det, som vi skal se i det følgende, en utfordring når det ikke fungerer slik i praksis.

Utfordringer med meritteringsordningen

Uklar rolle og utnyttet potensial

Den mest fremtredende utfordringen med MO er at det er uklart hva rollen som merittert underviser innebærer. Mulighetsrommet som følger med ordningen er stort, men det utnyttes relativt lite. Noen av de meritterte har riktignok erfart at den kompetansen de har, benyttes i fagmiljøet i kjølvannet av tildelt status. Men den mest sentrale tendensen er at det vises til mangel på oppfølging av, satsing på og relevant bruk av de meritterte. At det skjer lite etter tildeling av status som merittert underviser, fører, som en merittert uttrykker det, til at man «selv må bane vei, stake ut en vei, presse seg på, man må selv foreslå hva som kan forventes av en merittert underviser og komme med forslag til hvordan man kan brukes».

Den uavklarte rollen ses i sammenheng med at det er uklart for institusjonene hvordan den ressursen de meritterte utgjør, kan benyttes i organisasjonen. Konsekvensen av det kan bli, som denne meritterte underviseren skriver, at de meritterte «ikke blir brukt som en ressurs for utdannings- og studiekvalitet på institusjonen». Når bruken av de merittertes kompetanse ikke settes i system, utnyttes heller ikke ordningens potensial når

det gjelder utvikling av en kvalitetskultur preget av fagfellesskap omkring utdanningskvalitet. Det er mange kritiske til.

En av vurdererne oppsummerer det mange andre også erfarer:

Det mest utfordrende er at potensialet i ordningen ennå ikke er godt nok utnyttet med tanke på å bruke de meritterte som en ressurs i arbeidet med å bygge en kvalitetskultur når det gjelder undervisning (...). Det gis ikke tilstrekkelig med ressurser til å bygge opp et nettverk, og meritteringsordningen kobles ikke i særlig grad til øvrig arbeid med utdanningskvalitet.

Ressurser og prioriteringer

Mangel på ressurser fremstår som den andre hovedutfordringen når det gjelder å utnytte ordningens potensial. En av de ansvarlige skriver: «Vi har økonomiske nedskjæringer og stramt budsjett, og det er krevende å avsette ressurser både til drifting av meritteringsordningen og ikke minst til å finne dekning for selve avlønningen for den meritterte.» Også meritterte opplever mangel på ressurser, en av dem sier det treffende: «Rammer for undervisning er like dårlige som før. For liten tid og for få ressurser satt av til å gjøre god undervisning. Selv ikke meritterte undervisere kan planlegge eller designe seg ut av dårlige rammevilkår.» Og dermed blir det slik en annen av de meritterte skriver: «Mangel på tid, ressurser, rammer til å benytte kompetansen utover til eget arbeid/eget ansvarsområde, [det er] ingen reell overordnet plan.» Samtidig som mange etterlyser klarere roller for de meritterte, uttrykkes det også en bekymring blant de meritterte for en praksis der de, hvis arbeidet som merittert ikke settes i system, «blir tillagt ekstra oppgaver uten å få redusert arbeidsoppgaver i en ellers presset arbeidshverdag».

Det trekkes også frem som en utfordring at ledere ikke kjenner godt nok til ordningen, at den ikke løftes nok frem og ikke prioriteres. En av de meritterte skriver: «Jeg føler at ordningen er hverken forstått eller verdsett av ledere ved universitetet og fakultet.» Hvis ordningen, slik en av de ansvarlige antyder, forstås som «en pris for lang og tro tjeneste når det gjelder undervisningsarbeid», kan det føre til at det legges lite vekt på det om skjer etter tildeling av statusen. For at dette arbeidet skal prioriteres, er det som en av de meritterte understreker, «viktig at ordningen ikke bare har et blikk tilbake, altså med hovedfokus på søkerens «meritter», men i større grad på de planer søker har, ikke bare for egen pedagogiske utvikling, men også for fagmiljøets».

Diskusjon

I diskusjonen oppsummerer vi først funn fra vår analyse som belyser den første problemstillingen i dette kapitlet: Hva forbinder ulike aktører med en merittert underviser, og hvordan vurderer de MO? Deretter diskuterer vi den andre problemstillingen: Hvordan kan MO og UH-ped styrkes som hybride virksomheter i arbeid med utdanningskvalitet?

Informantene i vår studie gir et bilde av meritterte undervisere og det positive ved ordningen som kan tyde på at intensjonene om individuell anerkjennelse og økt status for undervisningsvirksomhet som er beskrevet i Meld. St. 16 (2016–2017), i stor grad er realisert. Forståelsen av ordningen gjenspeiler dessuten SoTL-kriteriene. Studentene er i fokus, den meritterte kjennetegnes av systematisk utvikling over tid, og det legges vekt på deling og faglig fellesskap om undervisning (Darling, 2003; Hutchings & Schulman, 1999). Forståelsen av en merittert underviser kan også sies å være i tråd med modellen til Kern et al. (2015) som vektlegger en kunnskapsbasert undervisningspraksis som videreutvikles og deles, og gjennom det fremstår som både systematisk og offentlig. Samtidig viser vår analyse at det er et uutnyttet potensial når det gjelder å sette i system hvordan de meritterte i tråd med et hybrid perspektiv kan inngå i aktiviteter og prosesser som bidrar til kollektive løft (Stensaker et al., 2021). Dette vurderes i vår studie som en klar utfordring med ordningen så langt, og er også trukket frem i analysen av tidligere evaluering av ordningen ved tre norske universiteter (Aurvoll et al., 2023). Sentrale spørsmål i denne sammenheng er hva som skal til for å realisere det uutnyttede potensialet, og hvordan man kan etablere en praksis i tråd med et hybrid perspektiv. I det følgende ser vi først nærmere på MO og UH-ped som administrative vs. faglige virksomheter. Vi argumenterer på basis av dette for å fremheve både MO og UH-ped som faglige virksomheter som det er vesentlig å se i sammenheng for å realisere et hybrid perspektiv. Dernest belyser vi den betydningen synergien mellom virksomhetene har for å utvikle faglig fellesskap om undervisning.

MO er introdusert som et politisk initiert tiltak med mål om å øke kvaliteten i høyere utdanning (Meld St. 16 (2016–2017)). Mye av kvalitetsarbeidet i høyere utdanning er underlagt det Solbrekke og Fremstad (2018) omtaler som en byråkratisk logikk innenfor et utdanningssystem preget av ny offentlig styring. I vår studie fremkommer det at et flertall av de som har ansvar for meritteringsordningen i sin organisasjon, er administrativt ansatte. Det kan handle om hvor meritteringsarbeidet er plassert i

organisasjonen, men det kan også bety at MO primært oppfattes som et administrativt tiltak og anliggende. Det kan på sin side føre til at meritteringsoppdraget anses som fullført når ordningen er etablert og driftet, og at utvikling av de faglige fellesskapene og den kollektive praksisen dermed får mindre plass og gis dårlige kår. Det kan være én mulig forklaring på at den ressursen som de meritterte representerer, i liten grad blir benyttet i arbeid med utdanningskvalitet. Der ordningen er administrativt ledet, kan man heller ikke se bort fra at det overlates til de meritterte selv å fylle sin rolle i arbeid med utvikling av faglige fellesskap, fordi slikt arbeid er utenfor ansvarsområdet til de administrativt ansvarlige.

Politiske føringer for sektoren får konsekvenser også for utvikling av UH-ped som fagfelt (Stensaker, 2018). De som jobber med UH-ped, befinner seg i spenningsfeltet mellom administrative og faglige interesser og må som profesjonsutøvere innenfor sitt felt håndtere spenningen mellom det faglige/moralske ansvaret og regnskapsplikten forstått som en plikt til å levere og rapportere resultater i henhold til gitte måleindikatorer (Solbrekke & Fremstad, 2018). UH-pedagoger må forholde seg til mål og føringer, men må samtidig holde fast ved profesjonelt ansvar ut fra faglige vurderinger. Muligheten til å forvalte dette ansvaret er avgjørende for at UH-ped skal fungere i henhold til det Lycke og Handal (2018) omtaler som et utvidet perspektiv, og som et fagområde med et bredt nedslagsfelt som inkluderer utvikling av lærende fellesskap. Følgelig er det vesentlig at UH-ped ikke reduseres til å bli det Stensaker (2018, s. 212) omtaler som et mer «teknisk 'quick fix' redskap». Det samme gjelder for MO.

Ut fra de spenningene vi har pekt på over, og med SoTL som et sentralt grunnlag for både MO og UH-ped, argumenterer vi for at det er nødvendig å forstå disse hybride virksomhetene primært som faglige, og som et faglig ansvar. Det er dessuten av betydning at virksomhetene ses og videreutvikles i sammenheng uavhengig av hvordan arbeidet med merittering og UH-ped er organisert, og hvor det er plassert i organisasjonen. Den synergien det vil kunne gi, kan bidra til å fremheve og fastholde det profesjonelle ansvaret og gi rom for kvalitative prosesser som må utvikles faglig og felles over tid. Det vil også kunne befeste ordningene som hybride virksomheter som kan utfylle og bygge på hverandre. Det fordrer på sin side et fruktbart samarbeid mellom fag og administrasjon om hvordan ordningene samlet kan sette institusjonelle spor. Det er behov for et felles søkelys på hvordan UH-pedagogers og merittertes kompetanse kan være ressurser i kvalitetsarbeid på ulike nivåer, og hvilke rammefaktorer

som må være til stede for at bruken av denne kompetansen skal kunne settes i system. Sentralt er også en felles diskusjon om hvordan sektoren forstår og utvikler utdanningskvalitet. En slik diskusjon kan være med på å utfordre den relativt snevre kvalitetsforståelsen som følger av ny offentlig styring, og som kanskje også bidrar til at potensialet i hybride tiltak ikke realiseres.

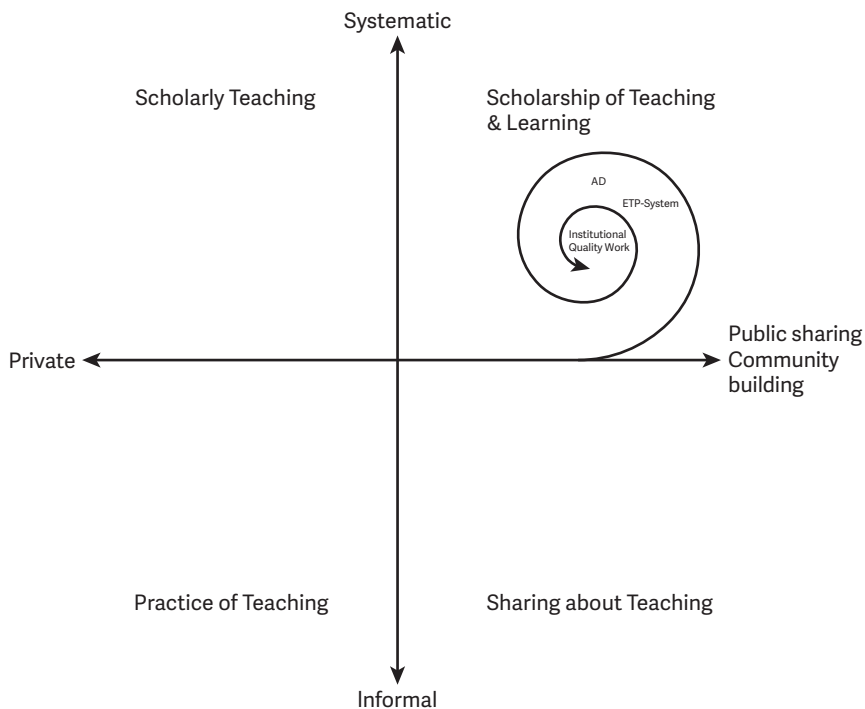
Den mulige synergien som ligger i tett kobling mellom MO og UH-ped, er av betydning også for å styrke den kollektive kulturbyggingen og de faglige fellesskapene som fremheves i Meld. St. 16 (2016–2017). En slik styrking er vesentlig i dagens utdanningslandskap der det har vist seg å være en tendens til at MO oppfattes som en individuell bakoverskuende pris (Damsgaard et al., 2022), og der de forskriftsfestede kravene til utdanningsfaglig kompetanse² kan underbygge en forståelse av UH-ped primært som individuell kvalifisering (Litleskaret et al., 2023). Utvikling av faglige fellesskap omkring utdanningskvalitet er nødvendig for å realisere MOs tredelte intensjon, for å styrke en sammensatt UH-pedvirksomhet og for å etablere en kunnskapsbasert, systematisk utviklet, dokumentert og delt undervisningspraksis som er i tråd med SoTL-tenkningen og DART-modellen (Hutchings & Schulman, 1999; Kern et al., 2015).

Samtidig er slike fellesskap av betydning for underviserne. Studier har vist at undervisere har et begrenset antall kollegaer som de diskuterer undervisningsspørsmål med, og derfor har behov for læringsfellesskap for å oppleve trygghet og for å kunne utvikle seg i rollen som underviser. De ønsker seg praksisfellesskap med undervisning som omdreiningspunkt (Roxå & Mårtensson, 2009, Roxå & Mårtensson, 2015, Mårtensson & Roxå, 2016; Tholin & Øhra, 2019; Øhra & Tholin, 2018). I en studie gjennomført blant deltakere på kurs i UH-ped kommer det frem at deltakerne gjennom kurset har erfart at de har blitt en del av et fellesskap som de tidligere har savnet, og at det har styrket dem som undervisere (Øhra & Tholin, 2018). Samtidig er UH-pedkurs i flere studier kritisert for å være for generiske og i for liten grad tilpasset ulike fagbakgrunner. Følgelig kan tiltak som er mer spesifikt rettet mot en enhet eller et fagmiljø, være bedre egnet (Litleskaret et al., 2023; Storstad & Smepllass, 2022). Her kan de meritterte ha en sentral rolle.

2 <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2018-09-12-1322>

Gjennom MO har institusjonene fått meritterte undervisere innen mange fagfelt. Dette er ansatte som gjennom sin kompetanse og tilknytning til sine egne fagfelt kan være det som i vår studie er beskrevet som spydspisser og kulturbyggere i eget fagmiljø, på sin egen «hjemmebane». De meritterte kan videre bidra til å omsette noe av den generiske UH-pedagogiske kunnskapen til egen fagkontekst og være med på å utvikle det Mårtensson og Roxå (2016) omtaler som mikrokulturer. Slike kulturer er preget av dialog om undervisnings- og læringsaktiviteter og høy grad av autonomi og tillit deltakerne imellom. Innenfor slike kulturer kan det etableres akademiske lærerskap der det legges vekt på en vitenskapelig tilnærming, en forskningsbasert undervisningspraksis, fagfelleevaluering, deling og formidling (Sandvoll et al., 2018). Nettopp fordi de meritterte har dokumentert en kompetanse i tråd med SoTL-kriteriene, vil de kunne være sentrale aktører og inspiratorer i utvikling av slike akademiske lærerskap. Det er eksempler på at de merittertes kompetanse i dag benyttes i ulike oppgaver knyttet til utdannings- og undervisningskvalitet. Men dette beskrives som mer sporadisk enn systematisk (Aurvoll et al., 2023). For at de meritterte skal kunne fungere som sentrale aktører i etablering og opprettholdelse av faglige fellesskap i sine respektive fagmiljøer, fordres det et samspill mellom de meritterte og et UH-pedagogisk fagfelt som utvikles gjennom forskning tett på undervisningspraksiser. Samtidig er det nødvendig å understreke at både de som jobber med UH-ped og de meritterte må gis reelt rom til å støtte utvikling av faglige fellesskap omkring undervisningskvalitet, og at dette arbeidet settes i system. En forståelse av MO og UH-ped som komplementære virksomheter i arbeid med utdanningskvalitet vil øke forutsetningen for å lykkes med å etablere en kultur for kvalitet i høyere utdanning, både eksternt og internt ved den enkelte utdanningsinstitusjon.

Inspirert av Boyers «scholarship of application» (her oversatt til anvendelse) og forståelsen av både merittering og UH-ped som hybride virksomheter har vi tilført to elementer i DART-modellen til Kern et al. (2015). I SoTL-kvadranten har vi i tråd med et hybrid perspektiv lagt inn en sirkelbevegelse som illustrerer at den systematiske kunnskapen som både UH-ped og MO fordrer og skaper, bør deles og benyttes systematisk også i den enkelte institusjon. Kunnskapen bør også inngå som et sentralt element i institusjonens arbeid med utdanningskvalitet. Vi har også supplert «public sharing» med «community building». Dette tydeliggjør at det ikke bare er snakk om å dele, men også om å etablere faglige fellesskap.



Figur 2. Det hybride aspektet ved MO og UH-ped, en utvidet modell basert på DART (Kern et al., 2015).

Tillegget i figuren understreker at SoTL, og dermed også UH-ped og MO, ikke bare handler om individuelt systematisk arbeid, men også om kollektivt kvalitetsarbeid og utvikling av en felles kvalitetskultur preget av faglige fellesskap omkring undervisningsvirksomhet. Gitt en praksis i tråd med en slik modell kan både UH-ped og MO være systemtiltak som setter institusjonelle spor. Da er det ikke bare den enkelte underviser som kvalifiseres eller meritteres. Også institusjonen kompetanseheves og meritteres på et vis.

Avslutning

I dette kapittelet har vi sett virksomhetene meritteringsordningen (MO) og universitet- og høskolepedagogikk (UH-ped) ut fra et hybrid perspektiv som kombinerer en individorientering med vekt på virksomhetenes organisatoriske betydning. Innledningsvis i kapittelet gjenga vi et sitat fra Meld. St. 16 (2016–2017) som peker på at det ikke finnes noen enkel

oppskrift for å utvikle en kvalitetskultur. Arbeid med utdanningskvalitet befinner seg i spenningsfeltet mellom administrasjon og fag, mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt. For å gi økt rom for ivaretagelsen av det profesjonelle ansvaret i arbeid med utdanningskvalitet har vi i dette kapitlet argumentert for at MO og UH-ped må ses i sammenheng og forstås og – ikke minst – anerkjennes som hybride, faglige virksomheter. Synergien mellom virksomhetene vil kunne bidra til en styrking av en kollektiv praksis og faglige fellesskap omkring undervisning. Slike fellesskap er avgjørende for undervisningen og underviserne og også for studentene. Samtidig vil samarbeid om ivaretagelse av et profesjonelt ansvar for arbeid med utdanningskvalitet kunne bidra til at dette arbeidet ikke reduseres til «quick fix»-tiltak som telles og rapporteres. MO byr på et handlingsrom som ennå ikke er utnyttet. I videre arbeid med ordningen vil det å legge systematisk til rette for at dette handlingsrommet kan benyttes, også kunne åpne nye mulighetsrom for UH-ped som en sammensatt virksomhet med det profesjonelle ansvaret i fokus. Gjennom kapitlet har vi også argumentert for at UH-ped og MO ikke bare er tiltak rettet mot underviseren, men også institusjonelle tiltak for å bedre utdanningskvalitet og etablere faglige fellesskap omkring undervisningsvirksomhet. Dette gjenspeiler en hybrid forståelse av virksomhetene. Helt avslutningsvis vil vi peke på at selv om det ikke finnes noen enkel oppskrift på å utvikle en kvalitetskultur, ligger det mange muligheter i synergien mellom UH-ped og MO som faglige og hybride tiltak.

Forfatterpresentasjoner

Cecilie Aurvoll er universitetslektor ved Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN). Hun har vært involvert i utvikling og drift av meritteringsordningen ved USN siden ordningens oppstart i 2020. Hun har arbeidet med UH-ped og har lang erfaring med prosjekter og utviklingsarbeid rettet mot utdanningskvalitet på en rekke nivåer i utdanningssektoren. Hun underviser nå i lærerutdanningen.

Hilde Larsen Damsgaard er dosent og merittert underviser ved Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN). Hun har arbeidet med UH-ped, hun leder meritteringsordningen ved USN og har omfattende erfaring som ekstern vurderer i en rekke meritteringskomiteer. Kvalitet i høyere utdanning er et omdreiningspunkt i hennes arbeid. De senere årene

har hun forsket på høyere utdanning sett innenfra – med studenters og vitenskapelig ansattes øyne.

Cecilie Enqvist-Jensen har en ph.d. i utdanningsvitenskap og er førsteamanuensis i pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN). Hun interesserer seg for undervisning og læring i høyere utdanning og er særlig opptatt av samarbeidsaktiviteter og studenters deltakelse i kunnskapspraksiser i høyere utdanning. Enqvist-Jensen underviser på lærerutdanningen og har bred erfaring fra universitetspedagogisk virksomhet.

Trine Fosslund er professor ved UiT Norges arktiske universitet og professor II ved NMBU. Hun forsker på bruk av teknologi, utdanningsledelse og forskningsveiledning, og underviser i en rekke program og kurs, hovedsakelig rettet mot forskningsveiledning både på UiT og NMBU. Fosslund leder en forskningsgruppen «Forskning om høyere utdanning» ved UiT, et nasjonalt nettverk for veilederopplæring på ph.d.-nivå i Norge og en arbeidsgruppe i UHR, og har lang fartstid som nestleder i det norske nettverket for universitetspedagogikk (2009–2019) og i flere nasjonale ekspertgrupper.

Referanser

- Aurvoll, C., Damsgaard, H. L. & Enqvist-Jensen, C. (2023). Merittering i støpeskjeen – den norske meritteringsordningens utbredelse og betydning. *Uniped*, 46(3), 201–212. <https://doi.org/10.18261/uniped.46.3.6>
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered*. Jossey-Bass Publishers.
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage Publications Ltd.
- Brew, A. (2010). Transforming academic practice through scholarship. *International Journal of Academic Development*, 15(2), 105–116. <https://doi.org/10.1080/13601441003737618>
- Damsgaard, H. L., Aurvoll, C. & Enqvist-Jensen, C. (2022). *Meritteringsordningen ved Universitetet i Sørøst-Norge. Sluttevaluering av pilotprosjekt om merittering 2019–2022* (Skriftserien nr. 96 2022). Universitetet i Sørøst-Norge. <https://hdl.handle.net/11250/3011148>
- Darling, A. L. (2003). Scholarship of teaching and learning in Communication: New connections, new directions, new possibilities. *Communication Education*, 52(1), 47–49. <https://doi.org/10.1080/03634520302458>
- Hutchings, P. & Shulman, L. S. (1999). The scholarship of teaching: New elaborations, new developments. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 31(5) 10–15. <https://doi.org/10.1080/00091389909604218>
- Kern, B., Mettetal, G. & Dixon, M. (2015). The role of SoTL in the academy: Upon the 25th anniversary of Boyer's Scholarship Reconsidered. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(3), 1–14. <https://doi.org/10.14434/josotl.v15i3.13623>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal.

- Litleskaret, S., Sigurjonsson, T., Nilsen, D. A. & Vedøy, I. B. (2023). En form passer ikke for alle – høyskoleansattes motiver for og erfaringer med kurs i høyskolepedagogikk. *Uniped*, 46(2), 72–85. <https://doi.org/10.18261/uniped.46.2.2>
- Lycke, K. H. & Handal, G. (2018). Kurs i universitetspedagogikk. Et 50-årsperspektiv. *Uniped*, 41(3), 189–205. doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-03-02
- Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- Mårtensson, K. & Roxå, T. (2016). Peer engagement for teaching and learning: competence, autonomy and social solidarity in academic microcultures. *Uniped*, 32(2), 131–143. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2016-02-04>
- Olsson, T. & Roxå, T. (2013). Assessing and rewarding excellent academic teachers for the benefit of an organization. *European Journal of Higher Education*, 3(1), 40–61. <https://doi.org/10.1080/21568235.2013.778041>
- Roxå, T. & Mårtensson, K. (2009). Significant conversations and significant networks –exploring the backstage of the teaching arena. *Studies in Higher Education*, 34(5), 547–559. <http://doi.org/10.1080/03075070802597200>
- Roxå, T. & Mårtensson, K. (2015). Microcultures and informal learning – a heuristic guiding analysis of conditions for informal learning in local higher education workplaces. *International Journal for Academic Development* 20(2), 193–205. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2015.1029929>
- Raaheim, A., Grepperud, G., Olsson, T., Winka, K. & Stø, A. P. (2020). *Evaluering av NTNUs system for utdanningsfaglig merittering*. <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1501950&dsid=2830>
- Sandvoll, R., Winka, K. & Allern, M. (2018). Merittering som vitenskapelig tilnærming til undervisning. *Uniped*, 41(3), 246–258. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-03-06>
- Sølbrekke, T. D. & Fremstad, E. (2018). Universitets- og høyskolepedagogers profesjonelle ansvar. *Uniped*, 41(3), 229–245. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-03-05>
- Stensaker, B. (2018). Universitets- og høyskolepedagogikk i lys av historiske og internasjonale utviklingstrekk. *Uniped*, 41(3), 206–216. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1893-8981-2018-03-03>
- Stensaker, B., Winka, K., Petterson, E., Leth Andersen, H., Hatlen, J. F., Bjørnsdatter, O., Matveeva, A. & Lind, E. G. (2021). *Anerkjennelse av individuell kompetanse og organisatorisk kulturutvikling – på samme tid? Evaluering av UITS meritteringsordning*. UiT Norges arktiske universitet.
- Storstad, O. & Smedplass, E. (2022). Opplevelse av kurs i obligatorisk universitetspedagogikk. *Uniped*, 45(3), 195–206. <https://doi.org/10.18261/uniped.45.3.4>
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse en innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Tholin, K. R. & Øhra, M. (2019). Fra savnet fellesskap til en gjensidig samarbeidskultur. I H. Bjørnsrud & L. Gjems (Red.), *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling*. Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal.
- Øhra, M. & Tholin, K. R. (2018). Refleksjoner fra deltakere ved et kurs i UH-pedagogikk. *Uniped*, 41(3), 275–288. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-03-08>

KAPITTEL 20

Avslutningskommentar

Patric Wallin Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Norge

Dag Husebø Universitetet i Stavanger, Norge

Leila Ferguson Høgskolen Kristiania, Norge

Odd Rune Stalheim Universitetet i Innlandet, Norge

Inger Carin Erikson Høgskolen Kristiania, Norge

Robert Isaksen Høgskulen på Vestlandet, Norge

Anna Mavroudi Universitetet i Oslo, Norge

De 18 kapitlene som denne boken består av, gir et innblikk i det norske universitets- og høyskolepedagogiske praksisfeltet og vitenskapsområdet og viser frem noe av det mangfoldet vi finner i feltet. Samtidig er det viktig å minne om at boken ikke gir en helhetlig oversikt, og det finnes andre elementer i universitets- og høyskolepedagogikk (UH-pedagogikk) som kunne blitt løftet frem. I dette avsluttende kapittelet ønsker vi å rette blikket mot muligheter, ansvaret og plikter som UH-pedagoger har i et høyere utdanning-landskap under endring. Vi ønsker i denne avsluttende kommentaren å peke på viktigheten av de ulike UH-pedagogiske stemmene i debatten rundt hva høyere utdanning er, og skal være, samt å vise til noen sentraler spenninger som vi opplever UH-pedagoger må forholde seg til.

Mangfoldet vi ser i denne boken og i det UH-pedagogiske feltet bør anses som en styrke, samtidig som vi anerkjenner at det kan være krevende å forholde seg til. Som UH-pedagoger opererer vi i skjæringspunktet mellom forskning, praksis og utvikling, og det er stor variasjon i hvordan disse bestanddelene vektlegges på tvers av institusjoner i Norge. I tillegg har vi i økende grad det som omtales som *scholarship of teaching and learning* (SoTL), der ansatte som underviser i sine fagmiljøer har en utforskende

Sitering: Wallin, P., Husebø, D., Ferguson, L., Stalheim, O. R., Erikson, I. C., Isaksen, R. & Mavroudi, A. (2024). Avslutningskommentar. I D. Husebø, L. Ferguson, O. R. Stalheim, I. C. Eriksen, R. Isaksen, A. Mavroudi & P. Wallin (Red.), *Det universitets- og høyskolepedagogiske vitenskapsområdet i Norge – fremvekst, grunnlagstenkning og «state of the art»* (s. 437–442). Cappelen Damm Akademisk.

<https://doi.org/10.23865/cdf.225.ch20>

License: CC-BY 4.0

tilnærming til egen undervisning (se kapittel 9 og 18). SoTL kan ses i relasjon til fagdidaktikk, som er sterkt forankret i det konkrete fagfeltet, for eksempel medisindidaktikk (se kapittel 7). Alle universiteter og høyskoler i Norge plasserer seg ulikt i dette spenningsfeltet mellom UH-pedagogikk, akademisk utvikling og SoTL, og involverer miljøene på forskjellige måter i beslutninger og strategiske prosesser.

Videre ser vi også i denne boken store forskjeller i hvordan universiteter og høyskoler har organisert den UH-pedagogiske virksomheten, med tanke på plassering i organisasjonskart, type stillinger med mer (se kapittel 6). Det er en klar og nær sammenheng mellom UH-pedagogikk som forskningsfelt, praksis og utvikling, men de har noe forskjellige mål. Mens UH-pedagogikk som forskningsfelt først og fremst har som mål å empirisk belyse og teoretisere høyere utdanning, har praksis og utvikling ofte et direkte ønske og mål om å forbedre undervisning og læring i høyere utdanning i tett samarbeid med undervisere (se kapittel 8). Alle tre vekselvirker kontinuerlig med hverandre gjennom at praksiser gir utgangspunkt for utviklings- og forskningsprosjekter, samtidig som utvikling operasjonaliserer forskningen i en konkret kontekst og bidrar til endringer av praksis.

På mange måter kan høyere utdanning beskrives som et omstridt (*contested*) felt der interessene fra UH-pedagoger, ansatte, ledere, politikere og samfunnet møtes. Dette landskapet har endret seg betraktelig både i Norge og globalt de siste tiårene, som bidragene i denne boken delvis illustrerer. Overordnet kan man si at nyliberal ideologi og *new public management* (NPM) har fått en dyp innvirkning på høyere utdanning. Videre inngår institusjoner nå i større transnasjonale allianser, og ideer rundt markedslogikk og forestillingen om «valuta for pengene» blir nesten ubestridelige (Giroux, 2002; Harvey, 2005). På studieprogram og -emnenivå ser vi også betydelige endringer de siste 20 årene. Det har foregått en stadig tydeligere omlegging til mer fastlagte og sammenhengende studieprogram med begrenset valgmulighet (Johansen, 2020). Samtidig er studieemner organisert i stadig mindre enheter som gjerne brukes på tvers av studieprogram, noe som kan redusere muligheten for kontinuerlig utvikling (Wallin & Johansen, 2024). I tillegg er *microcredentials* på innmarsj, noe som utfordrer hele ideen med både fulltidsstudier og sammenhengende høyere utdanning over tre til seks år.

I dette landskapet blir akademikere, UH-pedagoger inkludert, kontinuerlig evaluert, og søkelyset rettes mot deres umiddelbare prestasjoner og

hvilken «nytteverdi» de har for institusjonen og samfunnet i en snever forståelse. Karrierelange prosjekter har blitt erstattet av et fokus på antall artikler per år, undervisningsevalueringer og gjennomføringsgrad (Peters, 2012). Ansatte må utføre et stadig økende antall små oppgaver som ofte er vanskelige å kombinere (Vostal, 2016). I tillegg er det viktig å anerkjenne at studenttallet i Norge har økt betydelig fra 11 000 i 1988 til 275 000 i 2018 (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, u.å.). Samtidig har Bologna-avtalen fra 1999, sammen med kvalitetsreformen i 2003, bidratt til store endringer på det strukturelle nivået i høyere utdanning og måten studieprogrammene er organisert på. Den ideologiske dreiningen mot humankapitalteori, vektleggingen av kunnskapsøkonomien og veksten av UH-sektoren har ført til økt interesse fra myndigheter for å vise handling og makt (Olssen & Peters, 2005).

Historisk sett har universiteter og høyskoler i Norge styrt seg selv og til en viss grad vært unntatt fra offentlige interesser og inngrep, men økningen i finansieringen og kunnskapens viktige rolle i den globale konkurransen har resultert i økt interesse fra politikere og offentlige myndigheter. Tradisjonelt ble politisk styring, spesielt av høyere utdanning, bygget rundt tverrpolitisk konsensus, langsiktig utvikling og en sterk autonomi av universiteter og høyskoler. Men ved å stille spørsmål ved gamle antakelser om UH-sektoren har politikere begynt å utfordre disse langvarige tverrpartipolitiske avtalene (Bleiklie, 2018). Med innføringen av en egen statsråd for forskning og høyere utdanning i perioden 2007–2012 og igjen i 2018 ser vi et mer utpreget ønske fra regjeringer om å sette sitt preg på UH-sektoren og vise handlekraft. Som Stensaker, Välimaa og Sarrico (2012) har påpekt med hensyn til pedagogiske utviklingsprosesser, er dette gjerne politisk styrte reformer, motivert av mer eller mindre artikulert press fra politikere. Med andre ord, utvikling av høyere utdanning drives i stadig sterkere grad fremover som svar på politiske endringer. I forbindelse med dette er det lett at de lange linjene vaskes ut, og fireårige valgperioder blir en sentral enhet for å gjennomføre endringer. Dette kan illustreres med blant annet Ola Borten Moes annonserte «total makeover» av UH-sektoren i 2023.

Alle disse endringene er av betydning for det UH-pedagogiske feltet og påvirker UH-pedagoger direkte eller indirekte. Det er et økt fokus på utdanningskvalitet, og mens kompetanseutvikling på utdanningsområdet fra politisk side kan ses på som en styrking av det UH-pedagogiske feltet på den ene siden, kan det på den andre siden oppleves av mange

som et voksende «krysspress» mellom politiske føringer, ledelsen, ansatte og pedagogikken. Mange vil kanskje kjenne seg igjen i regelmessig å behandle symptomer som er konsekvensen av andres beslutninger. Som UH-pedagog er det lett å oppleve en maktløshet i dette spenningsfeltet mellom forskjellige interesser. Samtidig som det er nettopp her pedagogikk i bred forstand er sentralt for å kunne utfordre rene økonomiske eller ledelsessentrerte tilnærminger. Vi håper derfor at denne boken kan hjelpe både nye og erfarne UH-pedagoger med å navigere spenningsfeltet både i det daglige lokale arbeidet og på et nasjonalt og internasjonalt nivå. Vi er overbevist om at UH-sektoren trenger sterke UH-pedagogiske stemmer. Det er ikke nødvendigvis en samlet stemme, men forskjellige stemmer som skal synliggjøre pedagogikken som et sentralt element i høyere utdanning.

For den enkelte UH-pedagog er det viktig å finne en balanse mellom de ulike delene av jobben, og mellom forskning, utvikling og praksis. I den lokale konteksten og nasjonalt er det viktig å anerkjenne hvordan disse tre delene sammen bidrar og utfyller hverandre. UH-pedagoger skal ikke bare forholde seg til rammebetingelsene som andre definerer, men bør aktivt bidra i utformingen. Og mens handlingsrommet for dette vil variere fra institusjon til institusjon, så vil vi peke på dette som en felles overordnet interesse: at UH-pedagogikk er med i debatten rundt hva høyere utdanning er og skal være, samt hvordan rammebetingelsene skal være. Målet er ikke at UH-pedagoger skal få bestemme, men at vår stemme har en naturlig plass lokalt, nasjonalt og internasjonalt. I denne forbindelsen har Norsk nettverk for universitets- og høyskolepedagogikk en viktig rolle for å legge til rette for å møtes på tvers av institusjoner, skape et rom der vi kan være uenig og samtidig støtte hverandre, samt danne et UH-pedagogisk fellesskap.

Nettverket har siden 2020 gjennomført forskjellige digitale tema-seminarer, startet et UH-pedagogisk utviklingsprogram (i 2021, med en ny runde i 2024) og ikke minst lagt til rette for denne bokens utgivelse for å styrke det UH-pedagogiske fellesskapet i Norge. Det er en stor glede å se hvordan femti UH-pedagoger fra ti forskjellige institusjoner har bidratt med sine perspektiver i denne boken. Som redaktører har vi jobbet aktivt for å stimulere samskriving på tvers av institusjoner, og vi ser mange spennende bidrag fra kollegaer som kanskje ellers ikke har samarbeidet like mye tidligere. Å skape steder der UH-pedagoger kan samarbeide rundt konkrete prosjekter både med tanke på denne boken, temaseminarer og utviklingsprogrammet, har vært sentralt for dette styret.

Vi håper nettverket også i fremtiden vil være samlende i skjæringspunktet mellom de mange forskjellige spenningsfelt som UH-pedagogikken konstant befinner seg i. For å lykkes med det hviler det et ansvar på hver og en av oss til å bidra og lytte. I tillegg håper vi at ledere og politikere i større grad vil invitere både nettverket og UH-pedagoger inn i diskusjoner som er sentrale for høyere utdanning.

Forfatterpresentasjon

Patric Wallin er professor i universitetspedagogikk ved Institutt for pedagogikk og livslang læring ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). I sin forskning bruker han kritisk pedagogikk som inngang for å utforske hvordan man kan skape pedagogiske rom i høyere utdanning som gjør studentene i stand til å gi meningsfulle bidrag til forskning og utvikling av samfunnet. Ved å revurdere forholdet mellom utdanning og forskning, ønsker han å gjenopprette universitetet som et sted for samarbeid mellom studenter og akademikere med felles formål å skape kunnskap og mening sammen.

Dag Husebø er professor II i universitetspedagogikk, med tilknytning VID vitenskapelig høgskole og NOROFF. Er i tillegg FoU-leder av universitetskole og -barnehagesatsing ved UiS, og faglig pedagogisk leder ved Pårørendesenteret.

Leila Ferguson, professor i pedagogikk, Avdeling for helsevitenskap og avdeling for pedagogisk utvikling, Høgskolen Kristiania. Ferguson forsker på undervisere og studenters oppfatninger om kunnskap og læring, deres strategiske bruk og forståelse av multiple tekster og evidensbasert praksis hos lærere.

Odd Rune Stalheim har doktorgrad innen innovasjon og høgskolepedagogikk og er førsteamanuensis i pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet. I forskingen sin fokuserer han på kvalitet og innovasjon i høyere utdanning. Stalheim har en særlig interesse for digital teknologi og hvordan teknologi blir brukt i undervisningen der læringen til studentene står i sentrum.

Inger Carin Erikson, cand.philol. i psykologi. Hun har lang fartstid med å jobbe med universitets- og høgskolepedagogikk ved UiO og BI. Tidligere

har hun publisert artikler om pedagogisk kompetansebygging og om studenter i dagens samfunn. Hun jobber nå som høyskolelektor i pedagogikk, og bruker sin pedagogiske kompetanse inn i ulike oppdrag.

Robert Isaksen er leder for Avdeling for utvikling av undervisning og læring ved Høgskulen på Vestlandet. Isaksen er styremedlem i Norsk nettverk for universitets- og høgskolepedagogikk og ansvarlig redaktør for Uniped. Hans forskningsinteresser er UH-pedagogikk, vitenskapsfilosofi og UH-sektorens rolle i samfunnet.

Anna Mavroudi er førsteamanuensis ved Institutt for Pedagogikk på Universitetet i Oslo. Hun er også tilknyttet LINK – Senter for Læring og Utdanning ved UiO som akademisk utvikler og styremedlem. Hun har en ph.d. som handler om undervisernes rolle og identitet som designere av adaptiv læring, og hun forsker på digital undervisning og læring, hovedsakelig i høyere utdanning.

Referanser

- Bleiklie, I. (2018). New public management or neoliberalism, higher education. I P. N. Teixeira & J.-C. Shin (Red.), *Encyclopedia of international higher education systems and institutions*. Springer https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_143-1
- Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. (u.å.). *Database for statistikk om høyere utdanning*. <https://dbh.hkdir.no>
- Giroux, H. (2002). Neoliberalism, corporate culture, and the promise of higher education: The university as a democratic public sphere. *Harvard Educational Review*, 72(4), 425–464. <https://doi.org/10.17763/haer.72.4.0515nr62324n71p1>
- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford University Press.
- Johansen, M. B. (2020). *Studieprogramledelse i høyere utdanning – i spenningsfelt mellom struktur og handlingsrom*. [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/2642522>
- Olssen, M. & Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313–345. <https://doi.org/10.1080/02680930500108718>
- Peters, M. A. (2012). Neoliberalism, education and the crisis of Western capitalism. *Policy Futures in Education*, 10(2), 134–141. <https://doi.org/10.2304/pfie.2012.10.2.134>
- Stensaker, B., Välimaa, J. & Sarrico, C. (2012). *Managing reform in universities: The dynamics of culture, identity and organisational change*. Palgrave Macmillan.
- Vostal, F. (2016). *Accelerating academia*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9781137473608>
- Wallin, P. & Johansen, M. B. (2024). Timescapes of educational research and development. I D. R. Cole, M. M. Rafe & G. Y. A. Yang-Heim (Red.), *Educational research and the question(s) of time*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-97-3418-4_6

Boken gir et innblikk i det universitets- og høyskole-pedagogiske (UH-pedagogiske) praksisfeltet og vitenskapsområdet i Norge i dag. Videre presenteres historien og fremveksten av vitenskapsområdet og sentrale karakteristikk ved utøvelsen av det arbeidet universitets- og høyskolepedagoger (UH-pedagoger) står for. På den måten utgjør boken et oppdatert kunnskapsgrunnlag for UH-pedagogikk i norsk kontekst. Bokens kapitler er enkeltstående vitenskapelige og fagfelleverderte kapitler som kan leses individuelt ut fra et bestemt interesseområde. Samtidig som bokens kapitler står på egne ben og hver for seg, kan boken med fordel leses som en helhet, hvor delene berører og utdyper ulike overordnede tematiske.

Første del av boken dekker grunnlagsspørsmål og grunnlagstenkning, samt bakgrunnen for fremveksten av UH-pedagogikken som praksisfelt og vitenskapsområde i Norge. Bokens andre del belyser ulike forhold som har med undervisning og læring i høyere utdanning å gjøre. Kapitlene i denne delen springer ut av forsknings- og utviklingsprosjekter i Norge med UH-pedagogisk relevans. Bokens tredje del er også forankret i praksis på det UH-pedagogiske feltet. Denne delen forsøker å ta studentenes perspektiv på læring og ulike kurs og ordninger som tilbys ved ulike institusjoner. Til slutt har vi samlet kapitler som løfter opp et systemperspektiv og diskuterer utvikling og etablering av ulike institusjonelle tiltak for å heve undervisning og utdanningskvalitet, i tillegg til bestemte kompetansehevingskurs.

ISBN 978-82-02-86079-0



www.cda.no