

# Hvordan kan vi dokumentere økt didaktisk forståelse og pedagogisk utvikling blant undervisere i høyere utdanning?

Stig Eriksen,<sup>1</sup> Yngve Nordkvelle<sup>1\*</sup> og Bjarne W. Strøm<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Høgskolen i Innlandet, Norge; <sup>2</sup>Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU, Norge

Artikkelen ønsker å belyse og drøfte verdien av skolering i universitets- og høyskolepedagogikk. En litteraturanalyse viser varierte effekter av slik opplæring og skolering, og at forskningen på feltet fortsatt har noen utfordrende oppgaver. I en epoke der krav om entydig evidens blir sett på som standard, forsøker vår studie å vise hvordan en undersøkelse utført i 2018 kan bygge på en fruktbar forskningsstrategi. Studien viser at deltakerne rapporterer et mer bevisst forhold til egen undervisningsstil, og hvordan de veileder og vurderer studentarbeider. Et viktig funn er også at deltakelse på kurset er med på å utvikle et mer omfattende og kyndig vokabular om undervisning og styrker et potensial for organisasjonslæring ved at deltakerne utvikler et nettverk med kolleger. Et mer dystert funn er at den organisasjonsmessige lærings- og endringseffekten er mindre enn ønsket. Det bør følges opp av et sterkere fokus på det å gjøre organisasjonene til lærende enheter der satsing på økt kvalitet i utdanningsledelse kan være en nøkkelfaktor. Å sette av «nok tid» til erfaringsdeling ved å etablere en delingskultur hvor taust kunnskap blir gjort eksplisitt, kan være en større investering enn mange innser i en hektisk yrkeshverdag.

*Nøkkelord:* undervisning og læring; høyere utdanning; utvikling av kompetanse

## How Can We Document Increased Didactic Understanding and Pedagogical Development Amongst Teachers in Higher Education?

This article tries to bring substance to a claim that it is useful and profitable for higher education institutions to train their teaching staff in the art and craft of teaching. An analysis of the established research literature tells us that the challenges of measuring and estimating the effect is a cumbersome endeavour. In the era of evidence as a notion stemming from medical research, which is understood as the gold standard of research, this research is based on a modified longitudinal strategy. The study argues that the findings are consistent over years that participants in courses on teaching and learning in higher education affect them significantly in terms of how they teach, supervise and assess students' achievements. They also develop more of a professional vocabulary about educational matters, they meet colleagues and establish network they find helpful and stimulating for their reflection about educational choices and results. A more somber finding is that candidates returning to their units with enthusiasm and urge to change are most often met with neglect and disinterest. This poses serious challenges to pedagogical leadership in Higher Education and the aim of developing a learning organisation.

*Keywords:* teaching and learning; higher education; academic development

---

\*Författarkontakt: Yngve Nordkvelle, e-post: [Yngve.Nordkvelle@inn.no](mailto:Yngve.Nordkvelle@inn.no)

Artiklar och reflektioner är kollegialt granskade. Övriga bidragstyper granskas av redaktionen. Se <https://hogreutbildning.se> ISSN 2000-7558

©2024 Stig Eriksen, Yngve Nordkvelle & Bjarne W. Strøm. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to share their work (copy, distribute, transmit) and to adapt it, under the condition that the authors are given credit, that the work is not used for commercial purposes, and that in the event of reuse or distribution, the terms of this license are made clear.

*Citation:* Eriksen, S., Nordkvelle, Y. & Strøm, B. W. (2024). «Hvordan kan vi dokumentere økt didaktisk forståelse og pedagogisk utvikling blant undervisere i høyere utdanning?», *Högre utbildning*, 14(2), 15–29. <https://doi.org/10.23865/hu.v14.3730>

## INTRODUKSJON

I denne artikkelen undersøker vi hva tidligere kursdeltakere i høyskolepedagogikk mener om nytten av et grunnleggende og obligatorisk kurs i universitets- og høyskolepedagogikk på 200 timer, som er normen i Norge, og hvilken rolle kurset har spilt for dem i utvikling av egen undervisningsrolle.

Forskningsspørsmålet vårt er:

*Hva rapporterer deltakerne på universitets- og høyskolepedagogisk basisprogram om egen læring og utvikling?*

Etter et kort tilbakeblikk på tidligere drøftinger og forskning på feltet, viser vi først til aktuell teori, så til våre metodiske valg hvor vi vurderer deltakernes selvrapportering i egne refleksjonsnotat og til slutt gjennom utsagn de setter fram i gruppeintervju. Vi drøfter så om vi med denne undersøkelsen har kommet nærmere et svar om hvor nyttig eller effektiv denne opplæringen er. Formålet med studien er å skape en bredere empirisk base for å vurdere hensikt og nytte med pedagogisk kompetanseheving i høyere utdanning.

## TIDLIGERE FORSKNING

Internasjonalt er fagområdet «universitets- og høyskolepedagogikk» vokst til et stort arbeidsfelt med vitenskapelige organisasjoner og tidsskrift (Roxå & Mårtenson, 2017). Feltet er fortsatt «uryddig» i betydningen at det ikke finnes noen koherent teoretisk kjerne, med få velutviklede forskningsstandarder og at studiene i liten grad skaper generativ viten (Amundsen & Wilson, 2012). Det å skaffe mål på om man blir en «bedre lærer» og at man blir det på grunn av kurs eller opplæring, er et langt lerret å bleke (Handal, 1994). Forfatterne av denne artikkelen har arbeidet som høyskolepedagoger i tre samarbeidende høyskoler. I ulike sammenhenger beskrives utvikling av pedagogisk kompetanse i høyere utdanningsinstitusjoner som preget av motsetning og rollekonflikter i spennet mellom de som underviser og de som styrer (Sutherland, 2015). Når det gjelder grunnskole og videregående skole er myndighetene klart innstilt på at utvikling av kunnskaper og ferdigheter i undervisning hos lærerne bidrar til økt kvalitet på studier. Innen norsk høyere utdanning ble kravet til de som underviser i høyere utdanning på et kurs på minimum 200 timer først etablert i 2019, i motsetning til 400-timers kurs i Sverige.

De australske forskerne Chalmers og Gardiner (2015) skriver at forskningslitteraturen ikke har greid å skaffe evidens for noen direkte sammenheng mellom at lærere i høyere utdanning deltar i pedagogisk opplæring og at studentene får mer utbytte av undervisningen. Universitets- og høyskolepedagoger kan i liten grad garantere at kurs i deres fag uten videre transformerer noviser i undervisningsfaget til eksperter. Med en innsats på 200 timer, som i henhold til vårt norske akkrediteringsorgan tilsvarer 7,5 ECTS-poeng, kan man hevde at påvirkningspotensialet er moderat. Det belgiske forskningsmiljøet anført av Stes et al. (2010) har for eksempel bygd på randomiserte utvalg og sammenlikning mellom deltakere med og uten pedagogisk skolering. Deres konklusjon er at pedagogisk opplæring er virkningsfull, selv om effekten ikke er stor. Gibbs og Coffey (2004) påviste at universitetslærere opplært i *instructional development* øker sin evne til å legge an et studentfokus. Studier av Ho et al. (2001) og Stes et al. (2007) demonstrerte at få deltakere på universitets- og høyskolepedagogiske kurs unngår å revidere sine syn på undervisning og læring. Stes et al. (2012) har også forsøkt å etterprøve hvorvidt studentene merker en kvalitetsforbedring, med magert resultat: «Our study shows that instructional development for teachers in higher education does not automatically result in effects

on students' learning outcomes» (s. 307). På den annen side påviser Condon et al. (2016) med en etnografisk inspirert studie at direkte koblinger mellom økt lærerkompetanse og mer og bedre læring er påvisbart. I deres studie ble det gjennomført nitide undersøkelser av studenters skrevne besvarelser med signifikant bedre resultater for studenter med undervisere med formell pedagogisk opplæring.

En gjengs kritikk rettes mot at mange studier på området «are conducted on a small scale and involve primarily self-reports» (Saroyan & Trigwell, 2015, s. 93). Selv om Saroyan og Trigwell (2015) mener det er hevet over tvil at pedagogisk opplæring har positive effekter, hevder de at vi trenger mer viten om hvordan denne effekten kom til, hvorfor noen opplevde stor grad av forandring, mens andre erfarte mindre. For å komme lenger i dokumentasjon på positive effekter av opplæring i praktisk pedagogisk arbeid må feltet strammes når det gjelder begreper og beskrivelser av fenomener. En nærmere avgrensning av gjenstandsfelt er nødvendig, i likhet med mer raffinert metodebruk og utvikling av måter å øke etterprøvbarehet og gyldighet av data på. Det er interessant at store, kvantitativt anlagte studier er få, og at Gibbs og Coffeys omfattende undersøkelse (2004), som hadde et randomisert kontrollutvalg, ikke har kalt på replikerende studier i noe synlig omfang. Studenters evaluering av universitetsundervisning er ifølge Marsh (2007) generelt sett nyttige verktøy for å gi lærere ved studiet tilbakemeldinger og anerkjennes som relativt valide som måling av undervisningens effektivitet. Med store utvalg og sofistikerte statistiske metoder kan det påvises at studenter liker entusiastiske lærere og god organisering av undervisning, men lite sikre konklusjoner kan gjøres på en rekke andre felt (Centoni & Maruotti, 2021). De inngår gjerne i institusjonenes kvalitetssystemer og anses som egnede til å gi institusjonene relevant tilbakemelding om status og områder for forbedring. Som regel er slike emneevalueringer ritualiserte, men kan, når de er brukte for samme typer kurs og en stabil lærergruppe, oppnå høy gyldighet for de involverte. En norsk studie av flere kull av tannlegelærere som deltok på universitetspedagogiske kurs brukte mindre surveyer for å sjekke måloppnåelse over år (Møystad et al., 2014). For vitenskapelige studier kan det være problematisk at man i denne typen opplæring har små kull, og en rekke problemer med anonymisering, rutiner for scoring og statistisk bearbeiding. Triangulering med analyser av supplerende og kontrasterende data, er én vei å gå (Saroyan & Trigwell, 2015; Simon & Pleschová, 2013).

Da krav om opplæring i sin tid ble innført, var det ut fra tanken om å bedre kvaliteten på undervisning fordi «alle kan bli bedre lærere med opplæring» (Lycke & Handal, 2018, s. 190). Å sette den enkelte underviseres atferdsendring som implisitt endemål er likevel problematisk. Cilliers og Herman (2010) peker på at dette i beste fall bare er halvveis til målet. De problematiserer nivåene pedagogisk opplæring kan være virksomme på (2010, s. 254):

- Nivå 1: Deltakernes reaksjoner
- Nivå 2a: Endringer av deltakernes holdninger og oppfatninger
- Nivå 2b: Tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter
- Nivå 3: Endring i atferd
- Nivå 4a: Endring av organisasjonens atferd
- Nivå 4b: Erfarte fordeler for akademikere og deres studenter

Selv om pedagogisk opplæring både kan vekke positive reaksjoner, modifisere holdninger og oppfatninger, øke kunnskap og ferdigheter og endre atferd hos deltakerne, er den akademiske kulturen og hverdagen i fagmiljøene sterke og førende elementer i spørsmålet om det følger

langvarige og positive effekter for den enkelte deltaker. Målet er at studenter potensielt nyter godt av å møte arbeidsliv og sosialt liv med høyere beredskap og kompetanse takket være dyktige underviseres innsats. Her har forskningen også kommet kort: «We know more about how to design educational development initiatives to improve individual teaching practice but less about how this learning is actualized and embedded in the academic workplace» (Amundsen & Smith, 2012, s. 111). Mange forskere peker på at fravær av støtte og entusiasme fra ledelse og kolleger, og konservative reaksjoner fra studenter er effektive dempere på den gnist til innovasjon og utvikling som måtte være tent gjennom deltakelse på et opplæringsprogram (Roxå et al., 2011). Slike kulturelt og strukturelt funderte hindringer ytrer seg på ulikt vis i fagmiljøene. For å oppnå mer fundamentale samfunnsmessige effekter av pedagogisk opplæring, kreves derfor en betydelig innsats fra institusjonenes ledelse, både lokalt og nasjonalt, slik at pedagogisk skolert personale heller støttes enn hindres i å bruke sin kompetanse i sitt fagmiljø (Cilliers & Herman, 2010).

En undersøkelse med data hentet inn i 2006 og 2009 fra ett av de tre samarbeidende lærestedene (Strøm, 2013) demonstrerer noe av dynamikken mellom det individuelle og kollektive nivået. Det mest framtrædende resultatet fra denne undersøkelsen var at deltakerne hevdet deltakelsen på kurset åpnet for en ny delingskultur der undervisning og dens kvalitet ble satt på dagsorden, med jevnlig pedagogiske møter: «[Det er] skapt en kultur for at vi kan prate om pedagogikk og at kurset har gitt et løft og en økt bevissthet i kollegiet som har vært veldig nyttig» (Strøm, 2013, s. 20). Kurset hadde gitt et anselig antall deltakere anledning til å utvikle et fagspråk om undervisning som i større grad fremmet mentale modeller for et fellesskap om undervisningsoppdraget: «Da tvinges du til å samarbeide og du må planlegge på en helt annen måte» (Strøm, 2013, s. 15). De hadde fått et nytt kart de kunne beskrive landskapet med.

De uttrykte at opplæringen ikke bare hadde hjulpet dem i egen utvikling, men også at de hadde et ønske om fortsatt støtte til personlig og kollegial utvikling som lærere. De undret seg over at kurset – som en god start – ikke ble mer omfattende fulgt opp fra høgskolens ledelse med kontinuerlige utfordringer til de pedagogiske infrastrukturene. De brakte mange argumenter for hvordan deres undervisning hadde blitt bedre og at den formelle opplæringen var en direkte årsak til dette. Samtidig mente de at den undervisningsmessige «hverdagen» i mange tilfeller trakk dem «ned» fra begeistringen og motivasjonen de hadde følt og ledet dem i mindre innovative baner. Denne delstudien aktualiserer at kursdeltakere ofte kommer i en skvis mellom ideale fordringer og hverdagens realiteter. Organisasjonsteoretiske innsikter tilsier at dersom individers læring skal føre til organisasjonslæring må en rekke betingelser oppfylles. En erfart kultur for deling bør kobles med en organisasjonsmessig uttrykt vilje til å dele nye kunnskaper, arenaer må skapes og grupper av engasjerte personer må dele de mentale modellene som kan skape endring. Dialoger og erfaringsdeling må institueres slik at de tause forutsetningene erstattes med ekspliserte og erkjente (Nonaka & Takeuchi, 1995; Senge, 1990). Ved dette lærestedet hadde man øyensynlig beveget seg i retning av å etablere arenaer for erfaringsutveksling, og var dermed kommet ett skritt på veien mot læring i organisasjonen.

To ytterligere norske studier av Sandvoll et al. (2017) og Øhra og Tholin (2018) er ganske representative for studier bygd på selvrapporing over endringer hos deltakerne. Deltakelsen på kurs er ikke nødvendigvis like godt mottatt. Storstad og Smeplass (2022) sin undersøkelse fra Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) viser at cirka halvparten av deltakerne opplever kurs i universitetspedagogikk som sløsing med tid. Det som verdsettes mest er erfaringsutveksling, kollegaveiledning og observasjon, mens det som savnes mest, er utvikling av praktiske ferdigheter. Pålegg om deltakelse på kurset var en faktor som skapte motvilje og

negativitet. Deltakeres opplevde kvalitet er imidlertid langt fra noe entydig pekepinn på om det langvarige utbyttet av opplæringen er negativt eller positivt (Marsh, 2007; Aarstad, 2012). Modning, tilpasning og praktiske erfaringer kan elte opplevelsene i mange retninger (Barnett, 2017).

#### OM STUDIENS METODE

I litteraturen om tidligere forskning foreslås det at viktig inspirasjon kan hentes fra kvantitativ innholdsanalyse og trianguleringsteknikker, samt longitudinelle studier for å bedre vårt kunnskapsgrunnlag (Chalmers & Gardiner, 2015; Trigwell, 2013). Triangulering innebærer primært at man henter data fra ulike steder i feltet, men kan også innebære at man bruker synspunkter fra flere posisjoner faglig og profesjonelt (forskertriangulering og teoritriangulering) for å finne mer ut om kompleksiteten i materialet. Vår studie tilfører ytterligere viten til feltet med (1) å bygge på to skrevne selvbeskrivelser: én i begynnelsen og én etter gjennomført formell opplæring, og (2) intervjuer av fokusgrupper en stund (3 og 1 år) etter gjennomført program. Ut over dette har vi data fra alle ordinære emneevalueringer fra 2012–2017, som sier noe om hvordan deltakerne vurderer helheten og læringsutbyttet opp mot sine førforventninger. Disse er imidlertid ikke trukket inn i denne studien, ettersom de primært er brukt slik Marsh (2007) peker på: som verktøy for å monitorere kvaliteten i prosessen med å drive kurs i høgskolepedagogikk. Ikke desto mindre hjelper dette til med å granske egen virksomhet ut fra et perspektiv av praksisnær aksjonsforskning (Gjølterud, 2020).

Gjennom denne flerdimensjonale tilnærmingen får vi data fra deltakerne om deres tenkning om kursets innhold og metode før og etter kursets gjennomføring. Dernext er fokusgruppeintervjuet egnet til å fange hvordan deltakerne beskriver sin deltakelse i et sosialt og kollektivt rom, eltet gjennom henholdsvis tre og ett års erfaring etter kursets gjennomføring, der de organisasjonsmessige dimensjonene ved nytten eller problemene med skolering av individer kom til syne.

I studien vår benytter vi tekstanalyse av deltakeres to refleksjonsnotat og to fokusgruppeintervjuer, der intervjuguiden var benyttet i den tidligere undersøkelsen foretatt i 2006 og 2009 av Strøm (2013). Valget av fokusgruppeintervju var derfor allerede gjort i den forutgående studien. Forskerne har god erfaring med metoden, og oppfatter at den gir et godt utbytte og dybde i hvordan individer og gruppe tematiserer erfaringer, problemer og konflikter. Utvalget av respondenter for intervjuene var randomisert. Vi ønsket å undersøke om vi kunne spore kontinuitet eller endring i deltakernes opplevelser gjennom å gjøre undersøkelsen i 2018 rimelig sammenliknbar. Dermed ville undersøkelsen gi *mer* enn et tidsbilde når kull fra kursets oppstart fram til 2014 og 2017 var respondenter. Det andre forholdet vi ønsket å fange, var den kollektive og organisasjonsmessige dimensjonen.

Tekstanalysen og de to senere fokusgruppeintervjuene ble foretatt i fellesskap i 2018 av kullene fra årene 2014 og 2017. Datagrunnlaget for rapporten publisert i 2013 for data innhentet i 2006 og 2009 var 6 intervjuer gjennomført av grupper på 3, i alt 18 personer. Resultatene fra disse ble ikke re-analysert. I 2018 ble 13 deltakere intervjuet, tilfeldig trukket fra alle tre institusjoner, med grupper av henholdsvis 7 og 6 personer. I disse intervjuene deltok alle forfatterne. For denne siste gruppen ble det trukket inn refleksjonsnotat skrevet ved studiets begynnelse og avslutning av samtlige 13 deltakere. Grunnen til dette var tosidig. Dette har vært standard innleveringsformat for kursets levetid og gir både viktige tilbakemeldinger om kursopplevelsen og fylldige beskrivelser av deltakernes læringsforløp. Siden tekstene rapporterer fra to tidspunkter, representerer tekstene også potensielt en prosess.

### KVALITATIV METODE I STUDIEN FRA 2018

De intervjuene som ble gjennomført i 2018 ble ledet av alle 3 forfatterne. Trekningsprosessen var omstendelig, siden deltakere fra tre institusjoner skulle treffes samme tid og sted i tillegg til at perfekt vilkårighet skulle oppnås. De to kullene var representert med henholdsvis 6 og 7 deltakere. Deltakerne ble informert om sine rettigheter, og skjema for samtykke etter mal fra Norsk senter for forskningsdata (nå Sikt) ble undertegnet. Deltakelsen var frivillig. Utenfor denne konteksten var vi likestilte i organisasjonen.

Intervjuguidens spørsmål fanget deltakernes motiv for å delta på kurset, hvordan de formulerte sine oppfatninger ved kursets start, avslutning og i etterpåklokskapens lys. Spørsmålene fokuserte også på om noen kritiske hendelser hadde inntruffet, hvordan samspillet med andre kursdeltakere spilte inn i prosessen og hvordan de så for seg kurserfaringenes betydning for sin videre karriere.

Intervjuene ble transkribert og lest av forfatterne sammen med de to essayene hver og en hadde skrevet: det første innlevert som arbeidskrav etter én måned ut i studiet, og det andre som en sluttrefleksjon etter gjennomføring. Begge var gitt en ramme på 1500–3000 ord. Forfatterne leste først intervjuene som var utformet slik at deltakernes navn og utsagnet var direkte koblet. Det var derfor lett å koble det individuelle utsagnet formidlet i den sosiale settingen og tekstene som var skrevet individuelt. Dette arbeidet vi så sammen om for å utvikle tema og synspunkter som ble ytret i intervjuer og tekster. Tre samarbeidende forskere er ofte vist til som et ideelt antall for fortolkende og diskursanalytisk kondensering av denne typen materiale (Malterud, 2017, s. 100), og som et godt hjelpemiddel til å nå presisjon og dekning i tolkningen, tilsvarende kvantitativ tekstanalyses begrep om *interrater reliability* (Belur et al., 2021). Intervjuguiden brukte vi i en første sortering for å fange bredden i synspunkter fra alle 13, noe som reduserte følelsen av å starte i det villniset blant andre Malterud (2017) beskriver. Vi fortsatte i en heuristisk prosess med å la tekstene gi oss kortere og meningsbærende ytringer i tråd med tradisjonen kalt «tematisk analyse» og i krysningspunktet mellom «personsentrert» og «temasentrerte» tilnærminger (Thagaard, 2013). I felles høytlesing av utskriftene fra intervjuene plottet vi utsagn på en stor tavle, og diskuterte mulige kategoriseringer som kunne subsummere utsagnene fra hver deltaker. Vi grupperte svarene fra intervjuene først i åtte temaer slik: (1) Frivillighet og motivasjon for deltakelsen, (2) tanker og tro om egen undervisning, (3) å bli bevisst sin lærerrolle, (4) kritiske hendelser og ny erkjennelse, (5) å bevege seg fra taus til artikulert viten, (6) nettverk, (7) vilje til endring, og (8) opplevd nytteverdi. Navnene er fiktive og anonymiserte.

### RESULTATER

I gruppeintervjuet ytret «Johannes» om pkt. 1 frivillighet og motivasjon for deltakelsen:

Jeg har ikke hørt noe galt om kurset. Jeg husker når jeg begynte så var det mye nye fag å undervise i, og jeg var også i bare femti prosent stilling, så å gjøre dette her i tillegg det var jo litt som en slags byrde, men det var ikke noe jeg var imot, det var ikke sånn at det her trenger jeg ikke. Det var bare det at det skulle passe. Så som jeg sa på første seminar at jeg var der høyst ufrivillig så var jo det i og for seg helt sant. Men ikke fordi jeg ikke mente jeg trengte det, for det gjorde jeg så absolutt.

I sitt første notat skriver han blant annet dette: «Jeg tror på at både jeg og studentene kan bli bedre. Deltakelse og læring går begge veier. Selv håper jeg på at det høyst ufrivillige kurset i

høgskolepedagogikk skal hjelpe til i så måte.» I det avsluttende notatet var deltakerne bedt om å lese sitt første notat og utdype temaer i erfaringens lys. Temaet deltakelse ble da gjentatt slik:

Jeg opplyste for egen del klart og tydelig at jeg deltok på kurset høyst ufrivillig. Ikke fordi jeg ikke trodde jeg hadde noe å lære, men fordi jeg har nok å drive med. Nå som jeg er ferdig er jeg veldig glad for at jeg fikk oppleve kurset.

Denne deltakeren ytret seg om et tema som grad av tvang og frivillighet. Vi tolket vedkommende som positiv til opplæring i prinsippet, men at tid og anledning og institusjonelle forhold påførte han en byrde med mild tvang. I ettertankens lys styrkes antakelsen om at deltakelsen likevel hadde vært vel verd. Vi ser en blanding av ytre motivering og press, blandet med en personlig velvilje og et positivt regnskap totalt sett. Dette ledet oss til å kode Johannes slik: «Ytre/indre motivert / stilte opp mot sin vilje.» Samme prosedyre ble så gjennomført på alle 13 deltakerne, som vi anskueliggjør med tre av dem under.

Tabell 1. Eksempel på kondensering av 3 av 13 deltakerutsagn

Nøkkelord	«Johannes»	«Betty»	«Berger»
1) Frivillighet og motivasjon for deltakelsen	Ytre/indre motivert / stilte opp mot sin egen vilje	Ønsket kurset siden alle andre tar det / godt omdømme	Meldte på seg selv / følte han trengte ny kompetanse
2) Tanker og tro om egen undervisning	Tro mot planer, fra snever didaktisk forståelse til konkrete målformuleringer	Moderne oppfatninger, studentaktiv refleksjon, savner verktøy	Dannelse er viktigere enn fakta
3) Å bli bevisst sin lærerrolle	Historier / aktiv deltakelse, dialog mer enn monolog, må være et poeng med bruk av IKT	Trygghet, <i>learning by doing</i> , og variasjon	Dannelse til økt bevissthet og kritisk tenkning
4) Kritiske hendelser og ny erkjennelse	Fra endimensjonal til flerdimensjonal forståelse, fra fokus på påfyll til fokus på refleksjon og etikk	Å lære av kolleger og se helheten mellom læringsmål og måloppnåelse	Må forholde seg til gjeldende studieplaner
5) Å bevege seg fra taus til artikulert viten	Kollegaveiledning – observasjon, sosialisering og oppdragelse, etisk forståelse	Kollegaveiledning for å bli reflekterte lærere	Nytteperspektiv – en fare for kritisk pedagogikk
6) Nettverk	Bli kjent, fikk sosiale kontakter og nettverk, viktig å se hverandre	Vil fortsette nettverket også etter kurset	Oppsøker kollegaer for å lære
7) Vilje til endring	Åpen for kollegaveiledning og det å lytte til studentene	Tatt i bruk nye verktøy – ser sammenhenger bedre	Bruk av <i>flipped classroom</i> , og samarbeidslæring
8) Opplevd nytteverdi	Nyttig litteratur, innrømmer at han kunne lest mer	Nye verktøy, kollegaveiledning og etikk bør koples til praksis	Dannelse, etikk, IKT

Disse korte ytringene står fram som representasjoner av *personal constructs*, inspirert av George Kellys teori og metode for å identifisere de involvertes perspektiv på sine omgivelser (Butt, 2008). Et eksempel er spørsmålet om deltakelsen var frivillig og indre motivert eller pålagt og opplevd som plikt. Betty og Berger la vekt på at som nyansatte ønsket de å få god starthjelp, de hadde gode anbefalinger fra erfarne kolleger og ledere og ga ikke uttrykk for å ha opplevd deltakelse som en tvang. Med denne måten å organisere kondenserte data, var koblingen mellom hva alle 13 uttrykte overskuelig. Samtidig, lest vertikalt, blir hver enkelt deltakers posisjonering

tydeligere, der den personlige konstruksjonen blir sett mot den sosiale konstruksjonen vi kan lese horisontalt. I intervjuer som fører fram til *personal constructs* noterer man ytringer som uttrykker en verdi og som klargjøres ved å søke den motsatte verdien. Betydningen av tvang og frivillighet som ytterligheter er tydeligst hos «Johannes», men oppfattes som gitt uproblematisk hos de to andre.

På dette viset konstruerte vi en matrise som viste hva hver enkelt ytret seg om og hva slags verdi den ble gitt, samtidig som vi kunne lese hva gruppen som helhet ytret seg om gjennom de temaene som vi identifiserte i første gjennomgang. For hver deltaker kunne vi så utforme en proforma-profil (Merrill & West, 2009, s. 98) som kunne gjenskape en helhetlig narrativ gjengivelse av deltakerens synspunkt i relasjon til undersøkelsens forskningsspørsmål. En proforma-profil innebærer en fortolkning av helhetlige aspekt ved prosjektets enkeltdeler og som underletter analysen.

#### SAMMENFATNING AV GRUPPENS SYNSPUNKT

Under presenteres det vi så var representative ytringer på de ulike fokusområdene i intervjuene fra alle deltakerne og refleksjonsnotatene.

##### 1. *Frivillighet og motivasjon for deltakelsen?*

Med to unntak var deltakerne lite kritiske til krav om deltakelse, og syntes ikke det ga noen negativ ramme for deres deltakelse. Tvert om, det ble sett på som en kjærkommen anledning til å utvide sin horisont, få praktiske tips som var nyttige og inspirerende, også hos de to som hadde vært negativt stemt i utgangspunktet. Man syntes det var på tide å komme seg videre i sin karriere mot å utvikle flere meritter i den retning.

##### 2. *Tanker og tro om egen undervisning*

Denne tematikken favnet at respondentene trakk fram en rekke positivt formulerte uttrykk om hvordan de beskrev seg som lærere. De la vekt på å være historiefortellere, dialogiske og ivrige etter å aktivere studentene. De var eksperimenterende og mer varierte i sin undervisning enn før deltakelsen, og mer engasjerte i hvordan studenter opplevde sin studiesituasjon. En rekke viste til forbilder de hadde i sin egen studietid, og noen viste til negative eksempler. De snakket varmt om idealsituasjonen da studentene var selvmotiverte og ivrige, men snakket også om en realistisk hverdag der studentene både måtte lokkes og skyves for å komme dit lærerne ønsket. De hadde kommet nærmere et ideal om å være opptatt av sitt lærerskap, og kjente seg både lidenskapelig opptatt av sitt fag, og å kreve mye av studentene i retning av å bli engasjerte og fokusere på fagets potensial for læring. De hadde sett sin rolle vokse fra å være formidlere til å bli en «signifikant andre» for studentene.

«Alf» skriver:

Gjennom de årene jeg har undervist regelmessig, ser jeg også at min tilnærming har endret mer og mer fokus imot retning av aktiv læring, fra tradisjonell forelesning til eksempelvis mer dialog, refleksjon og diverse oppgaver for studentene. Dette er noe jeg ønsker fortsatt å utvikle.

##### 3. *Å bli bevisst sin lærerrolle*

Respondentene beskrev en prosess der de hadde forsøkt å finne en plattform i i sitt fagmiljø, hva målene og ambisjonen var der de arbeidet. De kjente på at de hadde vært stø og trygg på sin faglige kunnskap, men var usikre på hvordan deres formidlerrolle skulle fylles. Gradvis hadde de beveget seg fra å se studenter som noe man presenterte noe *for* til å se på studenter som noen



som skulle engasjeres i sin egen læring. Overgangen fra å være en faglig ekspert med formidlingsoppdrag til å bli en lærer var viktig.

«Kari» skrev om dette:

I neste emne måtte vi i arbeidet med vårt eget undervisningsopplegg anvende det vi hadde lært til å analysere og planlegge undervisningsprosessen. Det var svært lærerikt å bli bevisst på hvor mange elementer som inngår, og hvor stor innbyrdes innvirkning de har.

#### 4. Kritiske hendelser og ny erkjennelse

Det ble fremhevet at kursets puls og sakte fremskridende prosess støttet opplevelsen av å bevege seg fra et smalt til et bredt perspektiv på egen lærergjerning. Utviklingen av fellesskap gjennom samlinger på ulike campuser skapte trygghet og åpent klima. Kollegabasert observasjon og veiledning ble for de fleste en sterk øyeåpner, og deltakerne sa at litteraturen på kurset var meget stimulerende og induserte opplevelsen av at det er stort handlingsrom og mange inspirasjoner tilgjengelig. Likedan var det å studere eksempler på emneplaner og studieplandokumenter en åpning for å observere hvor ulike planer kan være og hvor tungt eller lemfeldig viktige aspekter, som for eksempel etiske spørsmål, behandles og utformes i slike formater.

Georgine skrev i sin sluttrefleksjon:

For nesten ett år siden opplevde jeg å befinne meg utenfor egen komfortsone, og mitt personlige mål for kurset ble å øke eget kunnskapsnivå og gjenvinne kontroll, slik at jobben som høyskolelektor skulle være innenfor en sone det var tilfredsstillende å befinne seg i. Her opplever jeg at jeg fortsatt har en vei å gå, men at jeg nå, i de fleste sammenhenger, opplever mestring.

#### 5. Å bevege seg fra taus til artikulert viten

Et samtaletema ble at diskusjonene og det dialogiske klimaet om hensikten med høyere utdanning og utdanningspolitikk løftet deres tanker til et mer kritisk leie med refleksjon over egne posisjoner. Særlig kollegabasert observasjon og veiledning skapte rom for å «se» seg selv i kontrast til andre og se egne «lyter» og andres fortrinn. Søken etter alternative måter å takle utfordringer på eller løse oppgaver med større kløkt og omtanke, skapte et refleksivt rom der endring ble et ønske og ikke en trussel. Respondentene snakket om å bevege seg fra en litt forknytt til en friere lærerrolle som ga dem mot til å søke nye veier og prøve nye metoder. Dreining av fokus fra egen selvframstilling til å spørre hva studenter lærer mest av og legge til rette for deres aktive læring var fremstilt som et framtrødende utkomme av denne erfaringen. «Sam» skrev:

It is possible to say that all teachers pay some attention to self-reflection, intuitively and occasionally which however cannot be compared to a thorough, organized, and systematic way of self-reflection. Not only does reflective practice encourage us as teachers to reflect upon the principles and practice of our work but also to be prepared to change or modify our teaching in response to the feedback we are given, or that we give ourselves.

#### 6. Nettverk

Deltakerne uttrykte at å samarbeide med kolleger og føre jevnbyrdige diskusjoner skapte en opplevelse av tilhørighet. De ble kjent med flere studiesteder, etablerte vennskap og uttrykte lyst og behov for å beholde og utvikle nettverk. Da det siste prosjektet ble satt i verk som et gruppearbeid med fokus på et felles erkjent problem, utviklet dialogen seg dem imellom til et tverrfaglig anliggende, der sammenlikning og kontraster utdypet de pedagogiske fenomenenes omskiftelige og kontekstuelle karakter.

«Lars» skrev:

Kurset i høyskolepedagogikk har vært svært nyttig for meg som nybegynner i faget. Jeg har lært mye, og blitt kjent med folk fra de andre høyskolene, folk med forskjellige profesjoner. Felles har vi studentene og de pedagogiske utfordringene, og de er nok rimelig like uansett hva vi underviser i.

### 7. *Vilje til endring*

Det å være åpen med kolleger så respondentene på som en viktig faktor for framtidige endringer. Å innrømme problemer og søke etter løsninger, spørre om råd eller tilby råd for andre ble opplevd som normsettende gjennom kurset. Erfaringen med at en kollega kan komme med forslag som åpner mange muligheter for variasjon og muligheter ble høyt verdsatt. Noen uttrykte at det å komme på samlinger og få nye impulser til å tilegne seg nye metoder og didaktiske refleksjoner var positivt. Abstinens var et uttrykk som ble brukt om følelsen av mangel av pedagogiske diskusjoner i deres daglige arbeidsmiljø, og det ble uttrykt behov for en kontinuerlig deltakelse i liknende kurs.

«Bjørn Einar» tilfører:

Jeg håper det blir rom for å samarbeide mer på tvers etter endt kurs og jeg har allerede begynt diskusjoner med enkelte av kollegene om muligheten for å koble studenter i tverrfaglige prosjekter/bacheloroppgaver.

«Betty» sa i gruppeintervjuet:

Jeg syntes det er nyttig generelt med kollegaveiledning, jeg savner det etter kurset. Og vi har fortsatt litt sånn på privatbasis for det er noe med det å få tilbakemelding av kollega, om hvordan man blir man oppfattet. Hva får du med deg, hvordan er studentene i klassen, har du kontakt, jeg syntes det er veldig nyttig.

### 8. *Opplevd nytteverdi*

Erkjennelsen av at universitets- og høyskolepedagogikk var et akademisk og praktisk fagområde – i tillegg til å være en obligatorisk øvelse for undervisnings- og forskningspersonale – ble sett på som en oppdagelse av stor verdi.

«Hanne» skrev i sitt refleksjonsnotat:

De pedagogiske teoriene har gitt meg en bredere forståelse av den teoretiske plattformen for undervisningen, men også om meg selv som underviser. Jeg har fått en større trygghet i forhold til hva jeg synes er viktig i møtet med studentene. Det å se helheten og jobbe med den enkeltes utvikling og forståelse er en prosess som krever mye av meg som foreleser og veileder, og gjennom høyskolepedagogikkutdanningen har jeg blitt mer bevisst dette.

Lærdommen deltakerne fant i fagtidsskrift, kompendier, fagbøker var lett å se relevansen av, og metoder og teknikker de ble introdusert for resonerte godt med det de leste. Digitale metoder ble introdusert på mange områder, og skubbet mange over startstreken på å utvikle læremidler eller bruke digitale metoder selv i undervisningen. Møtet med en skuespiller som instruerte fysisk om stemmebruk, gester, kroppsholdninger og kommunikasjonsevne, ble en inngående opplevelse. Det vakte en erkjennelse av hvordan en første beklemtid ble transformert til større utadvendthet, retorisk kontroll og engasjert henvendelse til deltakere. Utviklingsoppgaven deltakerne gjør mot slutten av kurset ble sett på som en vitenskapeliggjøring av egen undervisning og viktig for bearbeiding av egen innsats, men også for kolleger og arbeidsplass.

## REFLEKSJONER OVER METODEN

Vår undersøkelse omfatter to kull av deltakere på et kurs i høgskolepedagogikk. Studien følger opp en tidligere studie gjort for deltakere ved samme kurs, bygd på samme emneplan. Hovedtrekkene i designet er holdt ved like, og resultatene fra den tidlige og den sene undersøkelsen viser godt overlapp i resultater selv om dataene er samlet inn fra 2006–2018. Dette kan selvsagt i noen grad skyldes forskernes situering som forskere på egen virksomhet (Coghlan, 2019), men en slik situering er også en metodisk styrke. Et særtrekk ved studien er at tre ulike institusjoner har bidratt med deltakere, der to var typiske profesjonsutdannende og én mer disiplinbasert.

Utvalget av respondenter er gjort helt tilfeldig. Presumptivt misfornøyde deltakere ville vært en interessant gruppe å intervju. Gjennom de mer ritualiserte evalueringene av enkeltsamlinger i studiet, oppnår studiet generelt en gjennomsnittlig høy score, men det forekommer også av og til at enkeltdeltakere mistrives og er lite fornøyde. I vår selvevaluering er disse å anse som *outliers*, men som også har viktige ankepunkter det er vel verdt å lytte på. Storstad og Smeplass' (2022) undersøkelse tyder på at synspunkt vi tolker som unntak i vår kontekst, aspirerer til å være et normalt inntrykk i deres.

At undersøkelsen er gjort over tid og kombinerer både skrevne ytringer og fokusgruppeintervjuer, styrker antakelsen om at undersøkelsen også har fanget langt mer enn et tidsbilde, og at det er stor grad av konsensus blant deltakerne. Synspunktene er konsistente med Øhra og Tholin (2018) og Sandvoll et al.s (2017) resultater, men med et mer utvidet register av data og metoder. Dette indikerer at det ikke nødvendigvis skyldes kvaliteter ved det enkelte opplæringsprogram, men ved pedagogisk opplæring i sektoren generelt.

## DISKUSJON

Presentasjonen av uttrykte oppfatninger fra deltakernes side, tolker vi som uttrykk for en konsensus om at kurset ble godt mottatt og faglig anerkjent. Intervjuene og refleksjonsnotatene styrker en oppfatning om at deltakerne erverver ny kunnskap, øker sin evne og lyst til å tenke over gode og mindre gode sider ved deres undervisning og til å delta i samarbeid for å endre undervisning ved deres institusjon. Når vi ser de to generasjonene av intervjuer i sammenheng, er det konsistens over mange år, slik Møystad et al. (2014) også viser gjennom sin survey. Vårt kunnskapsbidrag er at deltakernes erkjente lærdom er språklig utviklet i egne reflekterende tekster og muntlige utvekslinger. Dessuten påkaller våre respondenter en organisasjonsmessig utvikling. Opplæringen tilfører en organisasjonsmessig dimensjon i deres yrkesutførelse ved at deltakerne etterspør oppfølging og muligheter for anvendelse av deres nye innsikter og ferdigheter i sine institutt og fakultet. Dette peker på at organisasjonen i for liten grad evner å lage møteplasser og dialoger for å utvikle den positive energi deltakerne har fått gjennom å delta i kurset. Tid til erfaringsdeling og rom for dialoger til å bygge en identitet som lærere er av mange pekt på som den viktigste forutsetning for at organisasjoner skal lære, og i denne sammenheng utvikle sin undervisning på profesjonell basis.

I undersøkelsen får vi fram mer av deltakernes kurserfaringer sett i lys av personlig og profesjonell utvikling gjennom et lengre løp. De kunne fortelle om en utvikling med hva de tenkte før og etter kurset, hvordan de oppfattet at elementer og hendelser i kurset fremmet universitetspedagogiske refleksjoner. De ønsket en fortsatt personlig og profesjonell vekst, og bar fram et ønske om at organisasjonen la til rette for mer kollegialt arbeid, mer kollegabasert observasjon og veiledning og et organisasjonsklima for diskusjon, åpenhet om problemer, flaskehalser og

veier til forbedring. De beskrev seg selv som å være i prosess for endringsarbeid, og at de kom fra et sted og er på vei til et nytt. Dette kan ses på som bygging av en kapasitet for endring, og som organisasjonen kan velge å utnytte.

I lys av Cillier og Hermans (2010) taksonomi ser vi at undersøkelsen beskriver et pedagogisk kurs som frambringer potensiell endring og realisert endring av undervisning. Resultatene fra tidligere undersøkelser publisert i 2013 og analysen av intervjuene og essayene til kullene fra 2014 og 2017 støtter at virkningen på det personlige nivået har vært viktig, og at deres aktivitet verdsettes i respektive fagmiljø. På et individuelt nivå mener vi at effekten forhåpentligvis er av langvarig art, men vi ser av materialet at entusiastiske og universitetspedagogisk skolerte kolleger også kan bli møtt med resignerte og konserverende betingelser ved sine institutt eller fakultet. Dette representerer en sterk utfordring til utdanningsledelse som fenomen i høyere utdanning (Johansen, 2020).

I gjennomgangen av internasjonalt publisert materiale skrives det om «målte effekter» av opplæringstiltak. Gunnar Handal (1994) ytret sterk skepsis til en slik tilnærming, og Dahler-Larsen avskriver det av målingsmessige og ontologiske grunner (2013). Alternativt kan vi se foreliggende undersøkelser som bidrag til å dokumentere effekter i lys av de mål som er satt for virksomheten, hvorvidt brukerne opplever nytte og glede, hvorvidt standarder opprettholdes og hvorvidt organisasjons hensikt med virksomheten oppnås (Dahler-Larsen, 2013, s. 34). Med grunnlag i denne undersøkelsen mener vi at vi har kommet et stykke videre på å dokumentere gode informasjon om hva undervisere utvikler av pedagogisk kompetanse gjennom opplæring, uten å anvende målingsmekanismer i et «effektperspektiv» – eller for å dokumentere «den enkeltes faktiske adferd som underviser» (Arbeidsgruppe i KD, u.å., s. 4). Dersom opplevelsen av at organisasjonskultur og utdanningsledelse hemmer utvikling og utfoldelse av pedagogisk innovasjon er utbredt, tyder det på at innsatsen for å høyne utdanningskvalitet også må styrkes betydelig på et organisasjonsnivå i tråd med Roxå et al.s observasjon (2011).

## KONKLUSJON

Vårt forskningsspørsmål «Hva rapporterer deltakerne på universitets- og høyskolepedagogisk basisprogram om egen læring og utvikling?» besvares dermed med at deltakernes læring og utvikling oppleves som at kunnskapsmessige, holdningsmessige og ferdighetsmessige sider er videreutviklet, og at det kollektive nivået har fått større betydning for dem. Deltakerne i vår undersøkelse hevdet at deres refleksjoner over undervisergjærningen hadde økt, og at de fikk utviklet sin tenkning om hvordan deres grunnleggende antakelser om læring og undervisning hang sammen. De beskrev et mer helhetlig bilde av sin oppgave som lærer. Deres didaktiske resonnement hadde blitt grundigere, og de utviklet en mer avansert språklig beskrivelse av undervisning og studenters læring. De engasjerte seg i sitt fagmiljø med større styrke og diskuterte blant annet studie- og emneplan-konstruksjon, vurderingsspørsmål og veiledning, etikk eller digitale forstyrrelser.

Gjennom å undersøke deltakererfaringer gjennom intervjuer og skrevne tekster, innsamlet over flere år med likelydende spørsmål og et stabilt utdanningsprogram, kan en få gyldige inntrykk av hva som oppleves nyttig og støttende i denne meget viktig del av akademikernes karriere.

I sektoren brukes mye penger og energi i forskeropplæring, mens innsatsen for pedagogisk opplæring er liten i forhold. Kurset som leder fram til basiskompetansen er en start på en mer kritisk og utviklingsorientert lærergjærning der tverrfaglighet, kollegialitet og pedagogisk diskusjon gir mulighet for utvikling av en mer helhetlig og tilfredsstillende rolle som lærer i høyere utdanning. Effekten er formodentlig mer kortvarig enn ønskelig når rådende organisasjonskultur

for undervisning og læring ikke lar deltakernes entusiasme bli en drivkraft i organisasjonsmessig forstand. Det er et sprang fra det forhold at individene i en organisasjon lærer til at organisasjonen selv lærer. En definisjon på en lærende organisasjon er at den er i kontinuerlig kompetanseutvikling (Senge, 1990, s. 3). Vår undersøkelse peker på at dersom pedagogisk opplæring ikke er en tilstrekkelig faktor for institusjonell utvikling, må søkelyset settes på det organisasjonsmessige nivået. En sterkere satsing på delingskultur og utdanningsledelse synes å være viktig for at en lærende organisasjon kan bli en realitet. Dette kan være spennende å utforske videre.

#### FORFATTERPRESENTASJONER

**Stig Eriksen** er ansatt som førstelektor i seksjonen for universitets- og høyskolepedagogikk ved Høgskolen i Innlandet, Norge. I sin praksis underviser han mest i pedagogikk, didaktikk, etikk og utdanningsledelse og har gestaltveiledning og organisasjonslæring som spesialfelt. I sin forskningstilnærming har han en spesiell interesse for å se på bruk av studentaktive undervisningsmetoder og kompetanseutvikling blant kolleger og medarbeidere i UH-sektoren.

**Yngve Nordkvelle** har bakgrunn som lærer og ungdomsarbeider, og tok sitt hovedfag i sosialpedagogikk ved Universitetet i Oslo i 1984. Han ble professor i pedagogikk i 2004 ved Høgskolen i Lillehammer og ledet seksjonen for universitets- og høyskolepedagogikk ved den fusjonerte Høgskolen i Innlandet, Norge, fra 2018. Han redigerte *UNIPED, Høgre Utbildnings* norske søstertidsskrift, fra 2007 til 2014.

**Bjarne William Strøm** har vært ansatt som universitetslektor ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Gjøvik, Norge. Han har undervist i pedagogikk og veiledning og har hatt ansvar for universitetspedagogikk lokalt ved NTNU og som samarbeidsprosjekt med Høgskolen i Innlandet. Aktuelle undervisningsemner har vært didaktikk, etikk, kollegaveiledning, syn på læring gjennom sosiokulturell tilnærming. Hans fokus på pedagogisk utviklingsarbeid har vært kompetanseutvikling blant kolleger.

#### REFERANSER

- Amundsen, C. & Wilson, M. (2012). Are we asking the right questions? A conceptual review of the educational development literature in higher education. *Review of Educational Research*, 82(1), 90–126. <https://doi.org/10.3102/0034654312438409>
- Arbeidsgruppe nedsatt av KD. (u.å.). *Høringsnotat. Krav til utdanningsfaglig kompetanse for ansettelse i professor- og førsteamanuensisstillingene*. Hentet fra [https://www.uhr.no/\\_f/p1/if377ce95-10e6-4fd7-a667-125cda7be7ab/2019\\_horingsnotat-forskrift-om-ansettelse-og-opprykk-i-undervisnings-og-forskerstillinger.pdf](https://www.uhr.no/_f/p1/if377ce95-10e6-4fd7-a667-125cda7be7ab/2019_horingsnotat-forskrift-om-ansettelse-og-opprykk-i-undervisnings-og-forskerstillinger.pdf) (23.2.21).
- Barnett, R. (2017). *The ecological university: A feasible utopia*. Routledge.
- Belur, J., Thompsons, L., Thornton, A. & Simon, M. (2021). Interrater reliability in systematic review methodology: Exploring variation in coder decision-making. *Sociological Methods & Research*, 50(2), 837–865. <https://doi.org/10.1177/0049124118799372>
- Butt, T. (2008). *George Kelly: The psychology of personal constructs*. Palgrave Macmillan.
- Centoni, M. & Maruotti, A. (2021). Students' evaluation of academic courses: An exploratory analysis to an Italian case study. *Studies in Educational Evaluation*, 70, Artikkel 101054. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101054>
- Chalmers, D. & Gardiner, D. (2015). An evaluation framework for identifying the effectiveness and impact of academic teacher development programmes. *Studies in Educational Evaluation*, 46, 81–91. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.02.002>

- Cilliers, F. J. & Herman, N. (2010). Impact of an educational development programme on teaching practice of academics at a research-intensive university, *International Journal for Academic Development*, 15(3), 253–267. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2010.497698>
- Coghlan, D. (2019). *Doing action research in your own organization* (5. utg). Sage.
- Condon, W., Iverson, E. R., Manduca, C. A., Rutz, C. & Willett, G. (2016). *Faculty development and student learning*. Indiana University Press.
- Dahler-Larsen, P. (2013). Kvalitetens beskaffenhet og den svage tænkning. I Y. Nordkvelle, T. Fosslund & G. Netteland (Red.), *Kvalitet i fleksibel høyere utdanning – nordiske perspektiver* (s. 29–40). Akademika forlag.
- Gale, H. (2011). The reluctant academic: Early-career academics in a teaching-orientated university. *International Journal for Academic Development*, 16(3), 215–227. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2011.596705>
- Gerlang, M. (2011). Det konstfulla framförandet. Föreläsarens ickeverbale kommunikation. I A. Skodvin, K. H. Flyum, G. Knudsen & E. Simonsen (Red.), *Forelesningens kunst* (s. 51–71). Unipub.
- Gibbs, G. & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87–100.
- Gjølterud, S. M. (2020). Forskning i egen undervisningspraksis i høyere utdanning I S. M. Gjølterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen, (2020). *Aksjonsforskning i Norge: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (s. 225–252). Cappelen Damm Akademisk.
- Handal, G. (1994). Evaluering for studiekvalitet. *Uniped*, 17(2–3), 5–14.
- Ho, A., Watkins, D. & Kelly, M. (2001). The conceptual change approach to improving teaching and learning. *Higher Education*, 42(2), 143–169.
- Johansen, M. B. (2020). *Studieprogramledelse i høyere utdanning – i spenningsfelt mellom struktur og handlingsrom* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Lycke, K. H. & Handal, G. (2018). Kurs i universitetspedagogikk. Et 50-årsperspektiv. *Uniped*, 41(3), 189–205.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.) Universitetsforlaget.
- Marsh, H. W. (2007). Student evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases and usefulness. I R. P. Perry & J. C. Smart (Red.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (s. 319–383). Springer.
- Merrill, B. & West, L. (2009). *Using biographical methods in social research*. Sage.
- Møystad, A., Lycke, K. H., Barkvoll, T. A. & Lauvås, P. (2015). Faculty development for clinical teachers in dental education. *European Journal of Dental Education*, 19(3), 149–155. <https://doi.org/10.1111/eje.12115>
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press.
- Roxå, T., Mårtensson, K. & Alveteg, M. (2011). Understanding and influencing teaching and learning cultures at university: A network approach. *Higher Education*, 62(1), 99–111. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9368-9>
- Roxå, T. & Mårtensson, K. (2017). Agency and structure in academic development practices: Are we liberating academic teachers or are we part of a machinery suppressing them? *The International Journal for Academic Development*, 22(2), 95–105. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2016.1218883>
- Sandvoll, R., Dørum, K. & Solberg, M. (2017). Vitenskapelig ansattes refleksjoner om utvikling av egen undervisning. *Uniped*, 40(4), 284–298.
- Saroyan, A. & Trigwell, K. (2015). Higher education teachers' professional learning: Process and outcome. *Studies in Educational Evaluation*, 46, 92–101. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.03.008>
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday.
- Simon, E. & Pleschová, G. (Red.). (2013). *Teacher development in higher education: Existing programs, program impact, and future trends*. Routledge.

- Stes, A., Coertjens, L. & Van Petegem, P. (2010). Instructional development for teachers in higher education. *Higher Education*, 60(2), 187–204.
- Stes, A., Clement, M. & Van Petegem, P. (2007). The effectiveness of a faculty training programme: Long-term and institutional impact. *The International Journal for Academic Development*, 12(2), 99–109. <https://doi.org/10.1080/13601440701604898>
- Stes, A., De Maeyer, S., Gijbels, D. & Van Petegem, P. (2012). Instructional development for teachers in higher education: Effects on students' perceptions of the teaching–learning environment. *British Journal of Educational Psychology*, 82(3), 398–419.
- Storstad, O. & Smeplass, E. (2022). Opplevelser av kurs i obligatorisk universitetspedagogikk. *Uniped*, 45(3), 195–206.
- Strøm, B. W. (2013). *Erfaringer med kurset «Høgskolepedagogikk»*. Høgskolen i Gjøvik.
- Sutherland, K. A. (2015). Constructions of success in academia: An early career perspective. *Studies in Higher Education*, 42(4), 743–759. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1072150>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Trigwell, K. (2013). Evaluating the impact of university teaching development programmes. Methodologies that ask why there is an impact (s. 257–273). I E. Simon & G. Pleschová (Red.), *Teacher development in higher education. Existing programs, program impact, and future trends*. Routledge.
- Øhra, M. & Tholin, K. R. (2018). Refleksjoner fra deltakere ved et kurs i UH-pedagogikk. *Uniped*, 41(3), 275–288.
- Aarstad, J. (2012). Studentevalueringer i høyere utdanning: Hva kan den internasjonale forskningslitteraturen lære oss? *Uniped*, 35(1), 34–45.