

# Programsensorrappport for Utviklingsprogram i universitetspedagogikk

2018

Anton Havnes

I denne rapporten ser vi på universitetspedagogikk og universitetspedagogiske kurs i perspektiv av utviklingen av fagfeltet i institusjoner som er i sterk utvikling. Universitetspedagogikken er mer etterspurt enn noen gang tidligere. Det kommer til uttrykk i f.eks. kvalitetsrapporten for høyere utdanning (Meld. St. 16, 2016–2017) og den nye forskriften for tilsetting og opprykk til førsteamanuensis og professor (KD 2018). Også de enkelte institusjonene lager egne planer for styrking av utdanningskvalitet, f.eks. Kvalitet i utdanning Handlingsplan for utdanning 2017-2022 (UiB 2017). Stensaker (2018, s. 206) peker på at denne økte etterspørselen også kan utfordre «grensene for hva som tradisjonelt har vært oppfattet som kjernen i UH-peden'. Hva kan så kjernen i universitetspedagogikken være? Lycke og Handal (2018) ser på kursvirksomheten som kjernen. Det er pedagogisk kvalifisering av universitetslærere som dominerer, argumenterer de, men legger til at den bør ses i sammenheng med andre aktiviteter som konsultasjoner og forskning (s. 189).

Fra en start med uformelle samlinger og kurs, har universitetspedagogikk gradvis blitt integrert i institusjonenes prioriteringer, spesielt i form av et grunnleggende kurs, basiskurs. De har en overveiende felles faglig basis på tvers av institusjoner. Mens den universitetspedagogiske virksomheten i Norge har vært preget av sterk grad av stabilitet i innhold og organisatorisk forankring, tegner et internasjonalt perspektiv snarer et bilde av en virksomhet som er 'svært eksponert for reorganiseringer og et ønske om å kople denne aktiviteten til lærestedenes strategiske satsinger på utdanningskvalitet' (Stensaker 2018, s. 209, se også Havnes og Stensaker 2006).

I den nye forskriften (KD 2018) pekes det mot kvalifisering ut over den grunnleggende kvalifiseringen i universitetspedagogikk (basiskompetanse). Det kommer bl.a. til uttrykk ved at opprykk til professor skal baseres også på kompetanse i kvalitetsutvikling av egen undervisning og veiledning *over tid*, veiledning på master- og phd-nivå og utvikling av utdanningskvalitet i fagfellesskap. Sammen med innføringen av meritteringsordningen og kravet om at institusjonene utarbeider innhold og plan for 200 timers grunnleggende kurs (tilsvarende basiskompetanse) setter dette søkelyset på en mer institusjonelt innrettet og kollektivt basert kompetanseutvikling i utdanningsmiljøene. Vi overfor en utvidelse og samtidig bredere differensiering av tiltakene som institusjonene gjør for å styrke kvaliteten i utdanningene. Rokker det ved grunnlaget for den universitetspedagogiske virksomheten, strukturen i arbeidsoppgavene og det faglige innholdet?

Når institusjonene tar, og blir pålagt å ta, sterkere grep om pedagogisk kvalifisering, er det rimelig å forvente mer styring av den universitetspedagogiske virksomheten ut fra institusjonelle prioriteringer, og det kan også gjelde kursene. Tiden vil vise om, hvordan og på hvilke måter f.eks. UiB vil styre det universitetspedagogiske feltet i oppfølgingen de nye forskriftsendringene. Et sentralt spørsmål er da hvordan universitetspedagogikken posisjonerer seg som virksomhet i institusjonen og overfor universitetspedagogikk utdannings- og forskningsfelt.

Det er på denne bakgrunn vi i denne rapporten følger opp ønsket fra Program for universitetspedagogikk ved UiB om 'en bred gjennomgang av programmets innhold sett i forhold til UiB sine økte ambisjoner for kvalitet i institusjonenes utdanning'. Jeg tolker oppdraget slik at universitetspedagogikkmiljøet ønsker en kritisk gjennomgang av programmet opp mot institusjonell strategi og strategiutvikling. Med 'program' tenkes nok først og fremst på kursvirksomheten. Samtidig, universitetspedagogikken består også av konsultasjon, veiledning og forskning. Særlig i konsultasjonsvirksomheten er den tett på utdanningsmiljøene som institusjonelle enheter. Med de forskriftendringene som foreligger, og tendenser i utviklingen av det universitetspedagogiske feltet kan det bli mer problematisk å se kurs som separat virksomhet. Både sammenhengen mellom komponentene i den universitetspedagogiske virksomheten og vekten mellom dem kan bli tema. Den nye forskriften trekkes derfor også inn som bakgrunn for vurdering av programmet. Jeg har lagt vekt på å beskrive programmet (basismodulen og påbygningsmodulene), og i beskrivelsene ligger også implisitte vurderinger.

Utgangspunktet for vurderingen her er de universitetspedagogiske kursene. Bakteppet for vurderingene er en forståelse av universitetspedagogikken som virksomhet og fagfelt i Norge. Spørsmålet er om nye institusjonelle prioriteringer skaper behov for å tenke nytt.

### Universitetspedagogiske kurs – pedagogisk virksomhet i institusjonell kontekst

I en nylig publisert artikkel om universitetspedagogiske kurs peker Lycke og Handal (2018) på stabiliteten på området over de siste 50 årene. I en analyse av sentral litteratur om universitetspedagogikk publisert henholdsvis i 1973 (Handal, Holmstrøm & Thomsen, 1973) og 2009/2010 (Stigmar 2009, Elmgren og Henriksson 2010, omtalt i Lauvås og Handal 2012) fant de påfallende samstemmighet når det gjaldt sentrale perspektiv og tilnærminger; 'innholdet i universitetspedagogiske kurs var slående likt i de to periodene som bøkene representerer' (s. 199). Strømsø, Lycke & Lauvås (2016) synes å bekrefte stabiliteten i det faglige innholdet i universitetspedagogikken. Lycke og Handal viser også til en annen interessant observasjon, med referanse til Lycke (1999), der hun i en analyse av universitetspedagogiske kurs ved norske universiteter fant 'stor grad av sammenheng når det gjaldt sentrale perspektiv og tilnærminger' (Lycke og Handal 2018, s. 199). Utviklingen har først og fremst dreid seg om noe endring i vektlegging av ulike tema (f.eks. mer vekt på studenters læring), og noen nye tema har kommet til (f.eks. digitalisering). Den underliggende faglige strukturen og modellen for gjennomføring har i stor grad ligget fast. Ut fra disse observasjonene synes de universitetspedagogiske kursene å være preget av å være relativt ensartet på tvers av institusjoner og permanente i et historisk perspektiv. Det gjelder både innhold og struktur.

Universitetspedagogikken har fra starten vært knyttet til analyse av institusjonelle behov, og må forstås ut fra sin historie og institusjonelle og faglige forankring. Den oppstod i en situasjon der universitetene var under sterkt press. Fra midt på 1960-tallet var det sterk ekspansjon av universitetsstudier. 'Med økt rekruttering økte også forskjellene mellom studentene med hensyn til sosial bakgrunn, intellektuelle forutsetninger, karriereplaner, interesser og motivasjon for akademisk preget innhold og undervisningsmåter' (Lycke og Handal 2018, s. 192). Det var også sterk økning i antall lærere, og de nye lærerne ble ansett for å være dårligere forberedt til sine undervisningsoppgaver enn de mer erfarne underviserne (ibid.). Premissen, «kan man sitt fag, kan man også undervise», ble utfordret.

Også for universitetsundervisning ble det pekt på behov for å utvikle undervisernes refleksjon over pedagogiske aspekter ved undervisningen og hvordan undervisningen kan utvikles og forbedres. Kjernebegrepet var refleksjon, gode råd og tips ble ikke ansett for å være tilstrekkelig.

Allerede fra starten ble universitetspedagogikken begrepsfestet som akademisk virksomhet, knyttet til pedagogikken som disiplin og posisjonert som et særegent undervisnings- og forskningsfelt. Det må imidlertid legges til at rekrutteringen til feltet har vært bredere enn det fagpedagogiske feltet. Universitetspedagogikken i Norge har vært grunnleggende akademisk forankret og innrettet, til forskjell fra noen andre land (f.eks. USA) der den institusjonelle forankringen har vært administrative enheter. Hvordan den har vært forankret i vitenskapelige enheter har imidlertid variert. Spørsmålet er om denne akademiske tilnærmingen utfordres også av den økte vekten på digitalisering, som fordrer kompetanse i håndtering av digitale verktøy og større teknisk kompetanse.

Universitetspedagogikken har i stor grad vært innrettet mot utvikling av undervisningspraksis. Den startet som individuelle initiativ og frivillig deltakelse, med svak involvering fra universitetene som institusjoner, inntil nylig. Institusjonenes involvering i universitetspedagogikken har beveget seg fra frivillighet til anbefaling, fra anbefaling til forventning og fra forventning til krav. Denne utviklingen kan ses på to nivå; institusjonsnivået og nasjonalt nivå. Endringen av forskriften for tilsetting og opprykk som trer i kraft 1. september 2019 (KD 20189, kan ses som en foreløpig slutføring av den institusjonelle formaliseringen av universitetspedagogikk som institusjonell satsing.

Den nye forskriften som åpner for en sterkere institusjonell styring av universitetspedagogikken, faller sammen med styrket strategisk ledelse av universitetene, både fra myndigheter og universitetsledelse (Stensaker og Vabø 2013). Kvalitetssikring har stor plass og bidrar til å styre hva som legges vekt på i utdanningene. Kunnskapsdepartementet legger sterk vekt på digitalisering, noe som utløser behov for ny spesialistkompetanse (Stensaker 2018). Det oppstår nye kontaktflater mellom vitenskapelig og akademisk virksomhet, administrasjon og teknisk personell. Det er også spenninger i prioriteringen mellom kursvirksomheten og konsultasjon, der konsultasjon knytter an til institusjonelle prioriteringer, mens kursene i stor grad har vært lagt opp ut fra faglige vurderinger innad i det universitetspedagogiske miljøet, med svak involvering av institusjonen ellers.

Mens universitetspedagogikken foreløpig har hatt stor grad av autonomi, peker Stensaker på muligheten for 'overstyring av UH-ped fra lærestedenes ledelse, og der strategiske hensyn ses som prioritert foran faglig uavhengighet og faglige vurderinger' (s. 209). Det gjenstår å se om eller hvordan institusjonene vil legge sterkere institusjonelle føringer for universitetspedagogiske kurs, eller universitetspedagogisk virksomhet i bredere forstand.

Spenningene mellom institusjonell styring og faglig utvikling er ikke nytt i det universitetspedagogiske feltet. Historisk har universitetspedagogene vært pådrivere for sterkere oppmerksomheten kvaliteten av undervisning, læring og vurdering. Spenningen kommer også til uttrykk gjennom prioriteringen mellom kvalifisering av de individuelle underviserne og innretning mot mer kollektivt rettede utviklingsprosjekter – omtalt av

(Stensaker 2018, s. 212, med referanse til Boud og Brew 2013) som skillet mellom et 'snevert og et utvidet perspektiv på UH-peden'. Det aktualiserer spørsmålet om forholdet mellom å kvalifisere enkeltpersonene eller styrke fagmiljøene og undervisningspraksis i studieprogrammene. Med den sterke vekten på utvikling av digital kompetanse og digital undervisning der behovet for både håndtering av konkrete verktøy er essensielt, re-aktualiseres spørsmålet om praktisk rettede kurs og kurs rettet mot pedagogisk refleksjon seg.

Hvordan skal universitetspedagogikken posisjonere seg i bredden av de kompetansene og utfordringene som undervisere ved universitetslærere kan forholde seg til og som medspiller i institusjonell utvikling? Overskrider bredden i institusjonens satsing på kvalitet i utdanning det fagfeltet som tradisjonelt har vært universitetspedagogikk? Universitetspedagogikk «selvforståelse» kan bli utfordret, bl.a. hva som er kjernen i virksomheten, hvor dens grenser går og hvordan den forholder seg til de (eventuelt) omliggende feltene og aktivitetene som «banker på døren» og vil inn i universitetspedagogikken, eller som er relevante aspekter ved utdanningskvalitet.

Med disse refleksjonene som bakgrunn, har jeg vurdert kurstilbudet ved Program for universitetspedagogikk. Vurderingene her gjøres på grunnlag av kursbeskrivelser, litteratur, presentasjoner, annet kursmaterie, oppgavebeskrivelser og aktivitet i kursene, slik kursene presenteres i Canvas og på programmets hjemmeside. Jeg har ikke vært tilstede og observert noen av kursene, heller ikke snakket med kursledere eller kursdeltakere. Det er derfor vesentlige forhold ved kurstilbudet som ikke er trukket inn i vurderingene.

### Program for universitetspedagogikk

I dokumentet [Utviklingsprogram i universitetspedagogikk](#) beskrives hensiktene med 'Utviklingsprogram i universitetspedagogikk å være å bidra til:

- I) utvikling av yrkesrelevante (allmenne og spesielle) kompetanser som undervisere og veiledere hos deltakerne i programmet, og
- II) organisasjonsutvikling internt ved universitetet, herunder utvikling av relasjoner mellom ulike aktører og grupper av aktører i organisasjonen,

for begge momentenes vedkommende (I og II) i samsvar med fagenes egenart, de aktuelle studieplaner (fagplaner) og intensjonene i UiB's Strategiplan 2005 - 2010.' (Dette er et dokument som ikke er oppdatert. Med oppdatering kan anta at den institusjonelle forankringen vil være mer spesifikt rettet mot ny strategiplan [Hav, liv, samfunn - strategi 2016 - 2022](#) handlingsplanen [Kvalitet i utdanning](#).)

Idegrunnet for Program for universitetspedagogikk er formulert som:

Programmet bygger på en oppfatning om at utvikling av yrkesrelevante kompetanser, eller av praktisk funksjonsdyktighet som underviser og veileder, grunnleggende må skje gjennom praksis og refleksjon over praksis. Praksis er her i første rekke den egne undervisnings- og veiledningssituasjonen, men også den konkrete praksis som programmet i seg selv representerer. Sentralt i en slik utvikling er bevisstgjøring av egne kompetanser som underviser og veileder, og utprøving og vurdering av disse kompetansene i samspill med andre. De viktigste ressursene i programmet er deltakerne selv, og det de bringer med seg av kompetanser og

erfaringer i videste forstand. Generelt vil programmet tjene som et forum for utveksling og drøfting av erfaringer og ideer, og som et verksted for praktisk utprøving og eksperimentering. Aktuelle teorier for undervisning, veiledning og læring presenteres og drøftes innen denne grunnleggende praktiske rammen.

I samme dokument, i et avsnitt om arbeidsformer, poengteres det igjen at kurset er 'praktisk orientert, med stor vekt på egenaktivitet knyttet til oppgaver og øvelser, og med nær tilknytning til deltakernes egen praksis som undervisere og veiledere', og det er vekt på 'innføring i prinsipielle tenkemåter' omkring læring og undervisning.

Disse beskrivelsene peker mot at praksis i kursopplegget gis to former: egen praksis og praksis knyttet til deltakelsen i kurset. Målet framstår som bevisstgjøring om egen måte å forstå undervisning på. De viktigste ressursene er deltakerne selv. Kurset er en arena for drøfting av egen og andre kursdeltakeres erfaringer, men også utprøving av alternative måter å undervise på.

Som nevnt, dette er eldre dokumenter som ikke er oppdatert. Det har senere vært en utvikling av universitetspedagogikkens tema, særlig ved økende innretning mot bruk av digitale verktøyer og studentaktive undervisningsformer.

Konsultasjoner i utdanningene inngår også i den universitetspedagogiske virksomheten, men er svakt beskrevet og dokumentert på nettsidene. Det er et åpent spørsmål om det skyldes svakt utviklet strategi for konsultasjoner, eller manglende beskrivelser. Dermed blir sammenhengen mellom kurs- og konsultasjonsvirksomhetene vanskelig å vurdere.

### [De universitetspedagogiske kursene](#)

Det er to komponenter av universitetspedagogiske kurs; basismodul og påbygningsmoduler. Basismodulen framstår som relativt fast over flere semestre. Kurset består av to tre-dagers samlinger – tidlig og sent i semesteret – og en avsluttende samling på slutten av neste semester, der deltakerne legger fram prosjektrapportene knyttet til kurset. I perioden mellom første og andre samling er deltakerne delt i grupper som observerer hverandres undervisning etter et opplegg med førveiledning, observasjon og etterveiledning. Modellen er i tråd med modellen for kollegaveiledning (Handal og Lauvås 1983).

Det er et bredere spekter av påbyggingsmoduler. De består av kortere kurs på 2 til 3 dager, «stor» eller «liten» modul. «Stor» modul går over to dager + en oppfølgingsdag senere samme semester. Her presenterer deltakerne et arbeid de har gjort i modulen. «Liten» modul går over en dag med et for- eller etterarbeid, som retter seg mot spesifikke tema. Hvilke av de kortere kursene som arrangeres i ulike semestre varierer. Høsten 2018 arrangeres det fire kortere kurs, i tillegg til basiskurset: Vurdering og vurderingsformer (3 dager), forskningsveiledning (3 dager), muntlig formidling (2 dager), how to design and teach blended courses (3 dager) og team based learning (2 hele og 2 halve dager). I vårsemesteret 2019 arrangeres de tre sistnevnte og i tillegg How to create effective instructional videos (2 hele og 2 halve dager).

Jeg har via Canvas hatt tilgang til seks kurs: basismodulen, vurdering, video, blended learning, digital vurdering og «hot moments». De to siste står ikke (foreløpig) på programmet for høst 2018 eller vår 2019.

### Basismodulen

I emnebeskrivelsen for Program for universitetspedagogikk beskrives tre grunnkomponenter:

- 1: Erfaringsbasert læring. Modulen tek utgangspunkt i deltakaranes egne erfaringar som studentar og lærarar i høgare utdanning, og i dei ulike typar læringsaktivitetar deltakarane er med på i modulen.
- 2: Kritisk refleksjon. Deltakarane reflekterer over og analyserer læringsmiljø og undervising i høgare utdanning med hovedfokus på studentar si læring.
- 3: Kollegarettleing i undervisningen. Deltakarane diskuterer, samarbeider og observerer kvarandres undervising som ledd i å være medlemmer av et bredt fellesskap av undervisarar ved universitetet.

Innholdskomponentene beskrives som 'oppfatningar om læring og undervising, studentfaktorar i læringsprosessen, studentaktive læringsformer, design av gode læringsmiljø, vurdering og evaluering, utdanningspolitiske dokument' (<https://www.uib.no/emne/UPED620>).

Læringsutbytte formuleres på tre nivå:

- Reflektere over egen undervisningspraksis
- Utforme og kritisk vurdere kursdesign
- Bidra til å utvikle utdanningsinstitusjonen

Det foreligger et omfattende kursmaterieell med litteratur, videoer, rettleidninger for avsluttende prosjekt og dokumenter for utvikling av f.eks. læringsutbyttebeskrivelser.

Deltakerne har en oppgave som skal forberedes til første samling; Hva lærer studentene dine? Hvordan vet du det? Det framgår ikke i beskrivelsene av kurset at det er noen oppgaver til andre samlingen, bortsett fra kollegaveiledningen og lesing av kurslitteraturen.

Deltakerne deles inn i grupper, delvis etter fag, delvis på tvers av fag.

I kurset inngår en avsluttende prosjektrapport, som presenteres på den avsluttende samlingen ca ett semester etter gjennomføringen av de to tredagers samlingene. Det er gitt en ramme for avsluttende prosjekt, der deltakerne skal gjennomføre et prosjekt hvor de prøver ut noe nytt i egen undervisningen og beskriver og drøfter gjennomføringen og resultatene. Det er gitt en spesifikk begrepsmessig ramme for prosjektene; Scholarship of Teaching and Learning (SoTL).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Programsensorrapporten for 2016 drøftet det avsluttende prosjektet spesielt. Her stilte jeg spørsmål ved om SoTL-modellen er godt egnet som ramme for avsluttende prosjekt og om avgrensningen til å gjøre et utviklingsprosjekt på egen utdanning avgrensner universitetspedagogiske prosjekt i for stor grad til et «rent» pedagogisk prosjekt. Jeg spurte om det kunne være en åpnere ramme der deltakerne hadde mulighet til å

Kurslitteraturen er omfattende. Den domineres av teoretisk eller begrepsorientert litteratur om undervisning og læring i høyere utdanning. Det er to empiriske bidrag (Croach 2004) og Deslauries et al. 2013). Det er én reviewartikkel (Greeno, Collins og Resnick 1996), som forøvrig er svært omfattende og tar for seg tre teoretiske hovedposisjoner til både undervisning, læring og vurdering. Noe forutsettes lest av alle til samling, men det gis også valg, og mye av litteraturen framstår som valgfri lesing. Det inngår en rekke videoer i kursmateriellet, noen «klassikervideoer» som illustrerer f.eks. Skinners dyrestudier og kognitiv tilnærming til klasseromsundervisning. I tillegg er det en del policy-baserte dokumenter om læringsutbyttebeskrivelser og rettleidninger, f.eks. om å utforme læringsutbytteformuleringer. Disse er tett på policy-baserte rettleidninger som har gyldighet gjennom en felles europeisk utdanningspolitikk.

Samlet framstår kursmateriellet med sterk vektning i retning av en «hvordan-tenke», «hvordan-gjøre»-tilnærming til kompetanseutvikling. Det kan betegnes som analytisk-rettgivende, eller praktisk-rettgivende. Det er svakt innslag av empirisk forskning der praksis analyseres, eller reviewartikler der empirisk forskning analyseres.

Hovedinntrykket av basismodulen er at den sikter inn mot individuell læring basert på refleksjon over erfaring fra egen undervisning, deling av deltakernes (egne) erfaringer i kurset og utprøving av metoder og egne posisjoner/tilnærminger til undervisning, læring og vurdering under kurset. I tillegg kommer observasjon og veiledning av undervisning gjennom opplegget med kollegaveiledning. Det sentrale innholdet i kurset kan beskrives som (endring av) oppfatninger om undervisning, læring og vurdering. De sentrale metodene for utvikling av forståelse blir på denne bakgrunnen selvrefleksjon, dialog i kurset, observasjon og diskusjon om andre kursdeltakeres undervisning, og rettleidende kursmateriellet og generell pedagogisk litteratur som en videre referanseramme. Læringsutbyttene er beskrevet slik at deltakerne gjennom slik faglig innretning og metodisk arbeid skal styrke sin undervisningskompetanse på tre nivå: egen praksis, kursdesign og kollegial praksis.

### Påbygningsmodulene

Påbygningsmodulene har likhetstrekk innbyrdes, men det foreligger ikke på nettsidene eller kursbeskrivelsene noen samlet presentasjon av innretningen av modulene, f.eks. om, og eventuelt hvordan, de komplementerer basismodulen. Basert på hvordan kursene presenteres på nettsidene og i Canvas framstår de likevel som annerledes enn basismodulen. De skiller seg fra basismodulen bl.a. ved at de er mer rettleidende for spesifikke oppgaveområder. De har en klar innretning mot det som kan betegnes som «how-to-do». (Jeg tar forbehold ved om det gjelder for modulene om muntlig formidling og forskningsveiledning, siden jeg ikke har sett Canvas-rommene for disse.)

Påbygningsmodulene er prosjektorientert. I modulen om vurdering og vurderingsformer skal deltakerne bl.a. utvikle en plan for (formativ og summativ) vurdering for eget kurs, rubrikk/rubrics for vurdering av den planen det har utviklet, og det jobbes med

---

bygge på egen fagkompetanse og tenke undervisning mer knyttet opp mot fag, disiplin eller undervisningens og veiledningens innhold. Nå viste det seg imidlertid at flere av sluttrapportene som ble analysert knyttet undervisning tett opp mot faginnholdet og slik forankret prosjektet til eget fag. SoTL som struktur ble i flere tilfelle fraveket, uten at det svekket prosjektet.

flersvarstester. Blooms taksonomi, som også ligger til grunn for den internasjonale policyen om vurdering, utgjør det begrepsmessige grunnlaget. (I en annen påbygningsmodul er det også et ppt-bilde med Biggs og Collins, 1982, SOLO-taksonomi.) Kursmateriellet er i hovedsak rettleidende material med tips og worksheets, for å jobbe med vurdering, men det legges også vekt på fallgruver i vurderingsarbeid. Det kommer ikke fram i Canvas-rommet at det er vitenskapelig litteratur og forskning om vurdering i kurset, med unntak av én artikkel. Det er imidlertid en presentasjon om feedback som bruker forskningsartikler, og det er rimelig å anta at forskning trekkes inn i muntlig formidling.

De andre påbygningsmodulene som jeg har hatt tilgang til gjennom Canvas er om bruk av digital teknologi i undervisning, blended courses, bruk av video og digital vurdering. Modulene har et imponerende omfang av videoer og rettleidende material, i stor grad fra amerikansk høyere utdanning. Det er omfattende bredde i tips og illustrasjoner på det som kurset dreier seg om. Det finnes vitenskapelig litteratur, men lite.

De to påbygningsmodulene om muntlig formidling og veiledning har jeg bare opplysninger om ut fra emnebeskrivelsene, og de er korte og lite informative. I emnebeskrivelsen om muntlig formidling kommer det fram at det legges stor vekt på bruk av video og tilbakemelding på opptak av deltakernes muntlige presentasjoner. I modulen om forskningsveiledning er det korte presentasjoner, det arbeides det første dag mye med case og gruppediskusjon. I tiden mellom første og andre samling utvikler deltakerne et veiledningsopplegg for egen veiledning, tenkt eller faktisk til et konkret veiledningsforhold, eller de drøfter en utlevert case i form av en rapport som kan publiseres på nettsidene til Program for universitetspedagogikk. Modulen om team based learning framstår også i omtalen som praktisk rettet, både med illustrasjoner og eksempler og med praktisk øving, feedback og erfaringsdeling på kurset. Modulen om blended learning har et imponerende arsenal av ressurser i form av artikler, videoer som både informerer og illustrerer, støttemateriell osv.

Hovedinntrykket er at påbygningsmodulene har mye stoff som illustrerer tema og de er praktisk rettet. De henvender seg til undervisere og er retningsgivende for hvordan de kan utvikle undervisningen i på det tema som kurset handler om, f.eks. vurdering, veiledning, bruk av video osv. Kursene retter seg i hovedsak inn mot enkeltpersoner. Det kommer ikke fram om deltakerne på kursene som retter seg mot bruk av digitale ressurser er involvert i prosjekter med å utvikle sin undervisning i en slik retning. Det oppgis at det er en fordel om deltakere har noe erfaring, men at det ikke er nødvendig. Jeg har ikke greid å oppfatte i kursmateriellet hvordan deltakelsen i kurset er forankret i deres egen undervisning som individuelle undervisere, eller om kursdeltakere inngår i et kollegium som arbeider med utvikling av undervisningen i retning av digitalisering eller mer avgrenset bruk av digitale verktøy. På den andre siden er bruk av digital teknologi blitt en integrert del av undervisning for de fleste, også ut over powerpoint-presentasjoner. For tema som veiledning og vurdering er det opplagt at det er noe alle undervisere arbeider med, mer eller mindre direkte.

Det er lite informasjon på nettsidene til Program for universitetspedagogikk om konsultasjon i fakultet eller utdanning tilgjengelig. Dermed er det vanskelig å se om det er koblinger mellom de to områdene. Det er et tema som vi kommer tilbake til.



Samlet sett framstår også påbygningsmodulene å være rettet inn mot enkeltpersonenes læring og utvikling av deres egen undervisning. I kursbeskrivelser og informasjonen i Canvas kommer det ikke fram at det er miljøer som arbeider med utvikling av f.eks. bruk av video i undervisningen eller utvikling av vurderingsformer. Det er ikke noen redegjørelse i beskrivelsen av Program for universitetspedagogikk samlet om hvordan påbygningsmodulene bygger på basismodulen. Tilsvarende framstår kursvirksomheten og konsultasjonsvirksomheten som uavhengig av hverandre.

### UiB – ambisjoner om kvalitet på institusjonens utdanninger

Handlingsplan for kvalitet i utdanning 2017-2022 gir retning for ambisjonene som UiB har for utdanningsvirksomheten. Om, og eventuelt hvordan, UiB vil forholde seg til kravet fra KD om å styrke vekten på utdanningsfaglig kompetanse, og om universitetet vil legge premisser for Program for universitetspedagogikk, gjenstår å se. Vi vet imidlertid fra både norsk og internasjonal sammenheng at det er et mulig scenario.

Pålegget fra departementet er at innen 1. september 2019 skal alle utdanningsinstitusjoner skal *'utvikle nærmere kriterier for ansattes utdanningsfaglige kompetanse og hvordan denne skal dokumenteres.'* Det kan tolkes som en invitasjon til institusjonene om å ta sterkere styring over universitetspedagogikken enn det som er tilfelle i dag, slik Stensaker og Vabø (2013) peker på som en tendens. Her skal vi imidlertid avgrense oss til å se programmet for universitetspedagogikk i perspektiv av UiBs handlingsplan for kvalitet i utdanning.

I handlingsplanen for utdanning har UiB tildelt universitetspedagogikken roller, ansvar og oppgaver på bestemte områder. For en utenforstående er det ikke tydelig at universitetspedagogikken aktivt posisjoneres på en annen måte enn tidligere i handlingsplanen. Det er hovedvekt på individuell kvalifisering, f.eks. innsatsområde B delmål 2: *'undervisningsfaglig kompetanse'* og *'forskende tilnærming til egen undervisningspraksis'*, mens *'dele erfaring på lokale og sentrale møteplasser'* trekker i retning av utvikling av kollegiale fellesskap rundt undervisning.

Det er kanskje ikke nytt, men det er slående, at i alle oppgavene som universitetspedagogikken er gitt oppgaver og ansvar for, deles ansvaret med fakultetene – i flere av tilfellene også med institutt og undervisere. Innsatsområde C delmål 2 sier f.eks. at det universitetspedagogiske kurstilbudet skal videreutvikles og styrkes *'med fokus på fagmiljøenes behov og muligheter'*.

Noen av de oppgavene som universitetspedagogikken gis er av en slik karakter at det forutsetter kobling til fakultetene og utdanningsmiljøene som overskrider kursvirksomhet, f.eks. utvikling av arealer og programutvikling, evaluering og programrevisjon. Det er oppgaver som kan dekkes av konsultasjonsvirksomheten.

På den ene siden kan det være opp til fakultetene å ta en aktiv posisjon i f.eks. utviklingen av de universitetspedagogiske kursene. På den andre siden kan det universitetspedagogiske fagmiljøet vurdere om det er ønskelig å følge opp det delte ansvaret i form av et nærmere samarbeid, eller forholde seg til det ut fra et arbeidsdelingsprinsipp.

## Universitetspedagogikk, institusjonell styring og utvikling av utdanningskompetanse

Universitetspedagogikkmiljøet har respondert på handlingsplanen og posisjonert seg opp mot de konkrete oppgavene der de er gitt ansvar og oppgaver (tilsendt dokument).

Hovedinntrykket som kan leses ut av responsen er at Program for universitetspedagogikk allerede utfører, eller har utført, de oppgavene og tatt det ansvar som de gis i handlingsplanen. Det foreslås etablert en workshop om å lage og vurdere undervisningsportefølje, ellers kan programmet fortsette i samme spor.

Det kan imidlertid reises noen spørsmål som gjelder innretning, struktur og innhold i programmet, og da er det spesielt kursvirksomheten som tas hensyn til, i lys av vurderinger av både sterkere institusjonell styring, muligheter for å justere kursporteføljen i tråd med utviklingen av undervisning in høyere utdanning, og tendenser og potensial i utviklingen av universitetspedagogikk som virksomhetsområde.

### Institusjonell styring

Kan og bør universitetspedagogikken ta en mer proaktiv posisjon over for områder der den ikke er tildelt oppgaver i handlingsplanen? Der er flere måter å tanke seg en slik mer aktiv tilknytning til undervisningsmiljøene. Det gjelder f.eks. meritteringsordningen Fremragende underviser og Pedagogisk akademi. Begge kan tenkes å fungere som bindeledd mellom utdanningsmiljøene ved universitetet og universitetspedagogikkmiljøet. En annen satsing som kan knyttes an til universitetspedagogikk er arbeidet med dokumentasjon av pedagogisk kompetanse. Utdanningsledelse er et tredje område der universitetspedagogikk er relevant. Sist, men ikke minst, store deler av Innsatsområde A, men også deler av de andre, kan gi retning for hvordan innholdet i universitetspedagogiske kurs videreutvikles.

Hvis et er en mulighet for at det blir sterkere institusjonell styring over universitetspedagogikken (f.eks. tematisk, organisatorisk og sammensetningen av faggruppen) er det risiko for at faglige premisser for virksomheten svekker. Det er flere eksempler, både internasjonalt og i Norge, på at denne type virksomhet plasseres organisatorisk i administrative enheter – og at det kan ha konsekvenser for den faglige innretningen. Det er sannsynligvis bare gjennom en analyse av den institusjonelle konteksten og det universitetspedagogiske fagmiljøets faglige styrke at man kan si om det er aktuelt ved en gitt institusjon.

En mer proaktiv tilnærming til handlingsplanen gir muligheter for å undersøke hvordan Program for universitetspedagogikk kan videreutvikles og styrkes. Det vil også kunne gi muligheter til å konkretisere handlingsplanen på faglige premisser og potensielt oppnå forpliktende avtaler om hvordan de enhetene som sammen er ansvarlig for ulike oppgaver støtter opp om hverandre – i form av f.eks. arbeidsdeling eller samarbeid.

Med utgangspunkt i Handlingsplanen Kvalitet i utdanning kan det være aktuelt å undersøke muligheter for koordinering mellom aktører og enheter som deler ansvarsområdet, og det kan være aktuelt å markere universitetspedagogikken som partner både gjennom kurs, konsultasjon, lokalt utviklingsarbeid og forskning. Det vil kunne bidra til å utvikle den institusjonelle strategiske arbeidet med utdanningskvalitet, og det kunne ha konsekvenser for innhold og struktur i Program for universitetspedagogikk.

## Kursporteføljen

Den samlede virksomheten, dvs. samspillet kursmoduler og konsultasjon som de to sentrale aktivitetene, er utydelig beskrevet. Det kan være et uttrykk for at det er behov for tydeliggjøring – og muligens videreutvikling. Her skal imidlertid søkelyset først og fremst være på kursporteføljen.

Det behov for å vurdere kursporteføljen, innretningen av kursene, forholdet mellom basismodul og påbygningsmoduler, og forholdet mellom kurs og utviklingen i utdanningsmiljøene. Basismodulen bygger i stor grad på faglige premisser som har dominert siden universitetspedagogikkens «barndom». Det gjelder strukturen med basismodul og påbygningsmoduler, faglig innretning og arbeidsform. Er den hensiktsmessig, hva er styrker og svakheter? Den faglige innretningen av basismodulen er individrettet, basert på refleksjon over egen praksis, erfaringsbasert og innrettet mot et prosjekt som er fordret av og forankret i kurset. Det kan særlig være grunn til å tenke gjennom om selvrefleksjon og erfaringsbasert læring er sterke faktorer i kompetanseutvikling. Man kan f.eks. undersøke mulighetene for å rette kurset i større grad mot utdanningsmiljøet deltakerne inngår, i tillegg til deltakernes egne undervisningserfaringer. Hva med å legge mer vekt på at deltakerne bygger analyser av undervisning, læring og vurdering mer på informasjon fra f.eks. studenter om deres studiestrategier og -praksis og fra kollegaer om deres undervisnings- og veiledningsstrategier? Det kunne være et alternativ, eller supplement, til selvrefleksjon, og det kunne være en måte å knytte kurset tettere opp mot fagmiljøet. Det kunne også vært mer empirisk litteratur. Basismodulen strekker seg over lang tid; nært på ett år totalt og flere måneder mellom første og andre samling, riktig nok med kollegaveiledning i mellomperioden.

Kommentarene til avsluttende prosjekt i rapporten fra 2016 synes fortsatt å være gyldige, når beskrivelsen og programmet for basismodulen legges til grunn. Det gjelder særlig SoTL-modellen som struktur for prosjektene (se rapporten fra 2016).

Det er også verdt å se på påbygningsmodulene og forholdet mellom basismodul og påbygningsmoduler. Mens refleksjon over egne erfaringer ser ut til være det vesentlige grunnlaget for basismodulen, framstår påbygningsmodulene som innrettet mot «hvordan gjøre» – «how to do». Det er tips, råd og instruksjoner. Deltakerne skal produsere noe som er relevant for deres egen undervisning. Spørsmålet er om de prosjektene de jobber med i modulen – prosjekt synes å være konkrete øvelser på kurset – knytter an til det de gjør i undervisningen utenom kurset. En tydeligere markering av forskjeller og sammenheng mellom basismodul og påbyggingsmoduler kunne bidra til å gjøre begge typene kurs tydeligere og programmet samlet mer konsistent.

Det kan virke som siktemålet med kurs er å initiere utvikling gjennom bevisstgjøring og oppstart av prosesser. Sannsynligvis gjelder det generelt for universitetspedagogikken i Norge. Kanskje måtte være slik en gang, men er det slik det bør være fortsatt? Det er f.eks. mange eksempler på at kursdeltakere på universitetspedagogiske kurs har laget digitalt baserte undervisningsopplegg på kurs, men ikke fulgt opp med å gjøre det senere. På én måte er det en mulighet man må leve med som kursleder, på den andre siden er det en sak som kan tenkes inn i kurset. Spørsmålet er hvordan kurset eventuelt kunne legges tettere opp mot f.eks. bruken av teknologi i undervisningen. Kunne man f.eks. tenke seg at kurs,

spesielt påbygningsmoduler, ble rettet mer inn mot de som allerede er i gang med eksempelvis digital undervisning? Målet ville da ikke være å få folk til å starte, men kanskje heller å gi arbeidet mer faglig tyngde. Hvordan ville det fungere som strategi for å styrke utdanningskvaliteten ved institusjonen? Hvor – både nivå, tema og aktørgrupper – skal universitetspedagogikken «gripe inn»? Kunne det f.eks. trekke flere inn faglig arbeid som allerede bygde på erfaring og hadde nådd et visst nivå? Samtidig, det ville bryte med modellen med påbygningsmoduler som ledd i den obligatoriske kompetanseutviklingen knyttet til tilsetning. Det ville også bryte med modellen at universitetspedagogikken er rettet inn mot nytilsatte. Bør den være det, eller er utviklingen kommet dithen at vi kan tenke oss universitetspedagogikk på et annet nivå? Ordningen med merittert underviser og kravene om at opprykk til professor peker i retning av kompetanse i universitetspedagogikk som går ut over kravene til tilsetning. Kan universitetspedagogiske tiltak tenkes inn mot et slikt kompetansefelt? I tillegg til problemstillingene som er reist ovenfor om sammenhenger mellom basis- og påbyggingsmoduler, der påbygning ikke er fordypning i forbindelse med tilsetning<sup>2</sup> men kan også for undervisere med erfaring på tema for kurset. Da reiser spørsmålet om universitetspedagogikken som virksomhetsfelt og dens gjenstandsområde seg. Men også hvordan universitetet ser universitetspedagogikkens som bidragsyter i å styrke kvaliteten på utdanning.

#### Universitetspedagogikk som virksomhetsfelt

Universitetspedagogikken startet opp med intensjonen å gi en grunnleggende innføring i og bevissthet om betydningen av undervisning. Å kunne faget er ikke tilstrekkelig. Pedagogikken ble sett på som faget som kunne bidra til økt undervisningskompetanse, og en konstruktivistisk tilnærming dominerte. Situasjonen er annerledes nå. Det er oppmerksomhet på undervisning. Det er premieringsordninger rettet mot undervisning. Undervisningsmiljø konkurrerer om Senter for fremragende undervisning. Konkurransen om studentene øker, og de er mest opptatt av undervisning. Undervisning knytter an til arbeidet som utdanning leder fram mot. Teoretisk er det en sterkere kontekstuell orientering, bl.a. kobling mellom læring og yrkesutøvelse, og kontekstuelle faktorer, verktøy osv. som driver praksiser. Det stort trykk på utviklingen av digitale undervisningsformer, studentaktiv undervisning og studentenes involvering i studiene. Tilbudet av verktøy – digitale og andre – er stort. Digitale arenaer er i ferd med å bli rom for undervisning og læring, ikke bare verktøy i tradisjonelle utdanningssettinger. Det er økende oppmerksomhet på arkitektur, bl.a. strukturering av undervisningsrom som kvalitetsfaktor i undervisning og læring. Selvsagt er den enkelte underviser fortsatt avgjørende for utdanningskvaliteten, men han eller hun inngår i institusjonelle, sosiale, materielle og digitale omgivelser som legger premisser for utøvelsen av undervisning, veiledning og vurdering. Tilsvarende gjelder for studentenes studiepraksis. Kvalifisering av enkeltpersonene på et grunnleggende nivå har vært universitetspedagogikkens primære innretning. Men svekkes dette perspektivet?

Universitetspedagogikken har møtt den endrede situasjonen i høyere utdanning ved å utvikle nye kurs og ved å styrke arbeidet med konsultasjon – det siste i noe ulik grad og med ulik strukturering. Som vist er konsultasjonsvirksomheten svakt formulert i beskrivelsene av Program for universitetspedagogikk. I responsen på handlingsplanen vises det til samarbeid

---

<sup>2</sup> Fordypning i forbindelse med tilsetning er her å forstå prinsipielt heller enn reelt, siden det også kan være (og ofte er) personer på kursene, som har erfaring, noen ganger lang erfaring, som underviser i høyere utdanning. Kursene sikter likevel i hovedsak inn mot nytilsatte og skal være tilpasset dem.

med MN om utvikling meritteringssystemet og utvikling av ny design for undervisningsrom mm i Realfagsbygget. Kurstilbudet, med basismodul og påbygningsmoduler, er utvidet, særlig med kurs rettet inn mot digitale verktøy.

Institusjonen, UiB, møter altså den nye situasjonen i høyere med en handlingsplan – og vi kan anta at de vil følge opp den nye forskriften (KD 2018). Handlingsplanen peker på ulike aktiviteter og delmål for hver aktivitet, og den ansvarliggjør fakulteter, institutter, studieprogram og undervisere for ulike sider ved utviklingen av kvalitet i utdanning. Universitetspedagogikken gis ansvar som i stor grad faller sammen med den innretningen den har hatt og har: kurstilbud og kvalifisering av undervisere – i tillegg til bidrag til å utvikle areal, meritteringsordning og utredning av 'UiBs samlede behov for tiltak og ressurser til styrking av utdanningsfaglig kompetanse for alle stillingskategoriene' (Kvalitet i utdanning, Innsatsområde C, delmål 2, pkt. 3). Universitetspedagogikkmiljøet har svart på det siste at en slik kartlegging ble gjort i 2013.

Disse forholdene synliggjør spenningen mellom et snevert og et utvidet perspektiv på universitetspedagogikken – konkret i form av innretning mot kvalifisering av de enkelte underviserne gjennom kurs og innretning mot de bredere, institusjonelt forankrede tiltakene for å styrke studenters læring. Det reiser spørsmålet om hvordan fagmiljøet definerer det universitetspedagogiske gjenstandsområdet for universitetspedagogikken. Vi kan anta at det vil kunne påvirke hvordan institusjonen definerer det, men også skape kontaktflater mot ulike enheter, satsinger og aktører. Og kontaktflater mellom ulike type virksomheter, aktiviteter og faglige og institusjonelle logikker.

Vender vi tilbake til Program for universitetspedagogikk kan vi identifisere noen kontaktflater som framtrer i, eller oppstår gjennom, den tilnærmingen til universitetspedagogikk som praktiseres (igjen; slik det kommer til uttrykk i beskrivelsene av programmet). Dette er forhold som er drøftet tidligere og nevnes her bare kort.

- Basismodul og påbygningsmodul – innretningen av hver av disse og forholdet mellom dem.
- Kurstilbud og konsultasjoner – som separate tiltak og potensial for å koblinger.
- Kompetanseutvikling som tilbud til nytilsatte og kompetanseutvikling på «viderekommende» nivå.
- Analyse av undervisning, læring og vurdering, på ene siden, og praktisk trening, på den andre.

Sett opp mot handlingsplanen Kvalitet for utdanning kan en klargjøring av hvordan Program for universitetspedagogikk balanserer slike forhold også bidra til å synliggjøre kontaktflatene mot universitetet som institusjon og dermed svarer på den brede tilnærming til kvalitet i utdanning som handlingsplanen legger opp til.

Satsingen på digitalisering av læring kan illustrere noe av utfordringene. Kursene er i dag en kombinasjon av pedagogisk innramming av bruk av f.eks. video i undervisning, på den ene siden, og håndtering av teknologi, på den andre. Her kan vi tenke oss at en akademisk, pedagogisk fundert, tilnærming møter det som betegnes som brukerstøtte. Ved UiB finnes en enhet spesifikt rettet mot digitalisering av utdanning: DigUiB

(<https://www.uib.no/diguib>). Der gis det tilbud som til en viss grad sammenfaller med de universitetspedagogiske tilbudene (det er peker DigUiB sine kurssider til universitetspedagogikkens kurser). DigUiB er en teknisk-administrativ enhet som antas å ha betydelig kompetanse på digital teknologi og som kan gi støtte på både grunnleggende nivå i bruk av teknologi og på avansert nivå i videreutvikling av bruk av teknologi. Er det mulig å tenke seg at noe av det som i dag gis som universitetspedagogiske kurs ivaretas av en slik enhet, eller blir av institusjonen gitt oppgaven å ta seg av oppgavene? Og hva ville bli konsekvensen av det for satsingen på digital undervisning som universitetspedagogisk tema? Risikoen ved ikke så gå inn på slike tema er at området kan trekkes i retning av brukerstøttefunksjon og svekkes som akademisk forankret virksomhet. Et blikk ut mot verden viser at det er en tanke som er realisert flere steder. Og det kan være noe ta stilling til.

Vi kommer derfor tilbake til det «store» spørsmålet: Hva slags virksomhet er universitetspedagogikken og hvordan posisjonerer den seg i det institusjonelle landskapet som undervisnings- og forskningsenhet? Det er et «stort» spørsmål, men det gjenspeiles i den konkrete virksomheten – hvilke oppgaver som gis prioritet fra miljøet selv og hvordan institusjonen posisjonerer universitetspedagogikken.

### Sluttkommentar

Det brede perspektivet på kvalitet i utdanning som legges til grunn i handlingsplanen for perioden 2017-2022 gir det universitetspedagogiske fagmiljøet mulighet for å vurdere sin egen posisjonering som faglig enhet, sin posisjonering opp mot andre enheter og det universitetspedagogikkens gjenstandsområde i dagens UiB.

Sett i lys av disse perspektivene på universitetspedagogikk, et institusjonell styringsperspektiv og vår beskrivelse av de universitetspedagogiske kursene, kan det være grunn til å undersøke om, eller på hvilke områder, Program for universitetspedagogikk har et snevert eller utvidet perspektiv på universitetspedagogikken. Handlingsplanen for kvalitet i utdanning retter seg i alle fall mot en lang rekke satsinger og tiltak der pedagogikk kan spille en rolle som Program for universitetspedagogikk. Hvor skal Program for universitetspedagogikk plasseres i dette bildet, sett fra fagmiljøet selv?

Det er neppe mulig for universitetsmiljøet å bidra på alle de områdene som pedagogisk kunnskap kan spille en rolle. På noen områder kan innretningen av programmet tenkes gjennom med tanke på justering og omprioriteringer. Det mest grunnleggende og dyptgripende er tydeliggjøring av hva gjenstandsområdet for universitetspedagogikken er. Slik kursene framstår nå synes det å være individorientert. I beskrivelsen av basismodulen kommer det bl.a. fram ved at deltakernes egen praksis er hovedsaken, de tar utgangspunkt i egne erfaringer, utfordres i måter å forholde seg til undervisning på gjennom øvelser og refleksjon i kurset. Bør den universitetspedagogiske kompetanseutviklingen starte der, eller ligger kilden til utvikling i miljøet, undersøkelsen av miljøet og undervisernes posisjoner av fag og undervisning i en institusjonell kontekst? Hvordan balanserer – eller prioriterer – den universitetspedagogiske virksomheten innretningen som akademisk praksis opp mot posisjonen som støttefunksjon i utviklingen av konkret, praktisk undervisning? Hvis målgruppen for universitetspedagogikken er både de enkelte underviserne (nytilsatte og eller viderekomne) og utdanningsmiljø, hvordan bør tilbudet da legges opp?

## Referanser

- Boud, D. og Brew, A. (2013). Reconceptualising academic work as professional practice: Implications for academic development. *International Journal of Academic Development*, 18(3), 208–221.
- Handal, G., Holmström, L. G. og Thomsen, O. B. (1973). *Universitetsundervisning. Problem. Empiri. Teori*. Lund/København, Studentlitteratur/Akademisk forlag.
- Havnes, A. og Stensaker, B. (2006). Educational development centres: From educational to organizational development? *Quality Assurance in Education*, 14(1), 7–20.
- KD (2018). Endring i forskrift om ansettelse og opprykk - pedagogisk kompetanse. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2018-09-12-1322>. Lastet ned 30.11.2018.
- Lycke, K. og Handal, G. (2018). Kurs i universitetspedagogikk. Et 50-års perspektiv, *Uniped* 41(3), 189-205.
- Meld. St. 16 (2016). Melding til Stortinget Kultur for kvalitet i høyere utdanning 2016–2017
- Stensaker, B. (2018). Universitets- og høyskolepedagogikk i lys av historiske og internasjonale utviklingstrekk, *Uniped* 41(3), 206-216.
- Stensaker, B. og Vabø, A. (2013). Re-Inventing Shared Governance – implications for the academic leadership. *Higher Education Quarterly*, 56(3), 256–274.
- Stigmar, M. (2009). *Høgskolepedagogik Att vara professionell som lärare i högskolan*. Stockholm: Liber AB.
- UiB (2017). Handlingsplan for kvalitet i utdanning 2017–2022. <https://www.uib.no/strategi/110057/handlingsplan-kvalitet-i-utdanning-2017-2022>. Lastet ned 30.11.2018.

Oslo 30. november 2018



Anton Havnes