

Høgskolen i Gjøviks notatserie, 2013 nr. 3

Erfaringer med kurset
“Høgskolepedagogikk”

Bjarne W. Strøm



Høgskolen i Gjøvik
2013

ISSN: 1890-5196

ISBN: 978-82-93269-25-0

Innhold

1. Innledning.....	2
1.1 Bakgrunn	2
1.2 Min motivasjon for å delta i det høgskolepedagogiske arbeidet	4
2. Emnebeskrivelse av kurset Høgskolepedagogikk	6
2.1 Målgruppe	6
2.2 Mål / læringsutbytte	6
2.3 Innhold.....	7
2.4 Vurderingsformer og arbeidskrav	8
3. Deltakernes stemme.....	9
3.1 Metodisk tilnærming	9
3.1.1 Hvordan jeg gjorde det.....	10
3.2 Utdrag av funnbeskrivelser	11
3.2.1 Deltakelse på kurset som en måte å bli kjent på.....	11
3.2.2 Kollegasamarbeid og kollegaveiledning.....	13
3.2.3 Lærer- og studentroller i endring.....	17
3.2.4 Nytteverdien av å ha gått kurset – endret pedagogisk praksis ?.....	19
3.2.4.1 Verdifull påfyll av pedagogikk.....	19
3.2.4.2 Pedagogisk infrastruktur	20
4. Min stemme.....	23
4.1 Kollegasamarbeid og kollegaveiledning som en måte å bli kjent på.....	24
4.2 Lærer- og studentroller i endring?	27
4.3 Det høgskolepedagogiske arbeidet som fornyer og innovatør	31
5. Kildehenvisninger	35
6. Intervjuguide.....	37

1. Innledning

Notatet representerer en beskrivelse og gjennomgang av mine erfaringer med kurset Høgskolepedagogikk i perioden 2002 - 2010. Som del av disse erfaringene gjennomførte jeg i 2005 og 2009 gruppeintervjuer med deltakere som fullførte kurset. Notatet ble levert som et arbeidskrav til forskningskurset «Praksisnær forskning» som jeg gjennomførte i 2010, men er ikke blitt publisert. Jeg velger nå i etterkant å utgi det i notatserien ved Høgskolen i Gjøvik.

I del 1 har jeg skrevet litt om bakgrunnen og min motivasjon for å engasjere meg i det høgskolepedagogiske arbeidet ved Høgskolen i Gjøvik

I del 2 har jeg kort presentert kurset høgskolepedagogikk

I del 3 har jeg presentert et utvalg av funnbeskrivelser som omhandler deltakeres erfaringer med kurset høgskolepedagogikk samt den metodiske tilnærmingen jeg har brukt basert på gruppeintervju.

I del 4 gir jeg mine kommentarer til funnbeskrivelsene i del 3.

1.1 Bakgrunn

Høgskolen i Gjøvik har over en 10 års periode tilbudt kurset *Høgskolepedagogikk*, dels alene og dels som del av et samarbeid mellom innlandshøgskolene.

Den viktigste politiske bakgrunnen for kurset høgskolepedagogikk har vært kvalitetsreformens omfattende ambisjon og utfordring om å bedre studiekvaliteten i forhold til utdannings- og læringsmiljø.

En del av målet har vært å sikre at undervisningsoppgaver oppjusteres i verdi og status gjennom en profesjonalisering av undervisningsrollen. Den profesjonelle høgskoleformidler har gjennom deltakelse i høgskolepedagogikk-programmet systematisk blitt utfordret til å utforske sin undervisningsrolle.

Nye læringsformer og nærhet til den aktive student krever solid pedagogisk kompetanse av høgskolens ansatte.

Kurset *Høgskolepedagogikk* henvender seg i første rekke til nytilsatte, men også til den mer erfarne og meritterte ansatte.

Fra 2009 har kurset vært obligatorisk for undervisningspersonale uten formell pedagogisk kompetanse.

Det høgskolepedagogiske arbeidet ved HIG har siden 2003 sortert under studiekvalitetsutvalget, og har vært ledet av prorektor

Noe av motivasjonen og utfordringen for å drive det høgskolepedagogiske kan også knyttes til HIG`s strategiplan for perioden 2002 – 2005 hvor det heter:

”Utdanningskvaliteten og det totale læringsmiljøet er avgjørende både for studentenes faglige utbytte, trivsel og motivasjon. Dette gir utslag på gjennomstrømning og oppnådde resultater. Undervisningen må legges om til mer studentaktive former. Denne omleggingen er en stor utfordring for høgskolen som både vil kreve pedagogisk omskolering og nytenkning. Tettere oppfølging av studenten, utarbeidelse av individuelle utdanningsplaner, innføring av nye evalueringsformer, - dvs. fortsatt fokus på kvalitetsreformen ved HIG, vil være ressurskrevende og det blir en utfordring å frigjøre ressurser til denne omleggingen.”

1.2 Min motivasjon for å delta i det høgskolepedagogiske arbeidet

Jeg har siden jeg ble ansatt ved høgskolen i 1997 hatt min interesse knyttet til pedagogiske spørsmål og pedagogisk praksis. Dette er noe en aldri blir ferdig med eller utlært på. Det er en kontinuerlig prosess som alle som jobber med formidlingsoppgaver bør ta på alvor.

Selv om Høgskolen på Gjøvik ikke har noe spesifikt pedagogisk studieprogram i sin portefølje (bortsett da fra kurset Høgskolepedagogikk) så har det gjennom år vært satset på studiekvalitetsarbeid.

På systemnivå, gjennom studienemda og studiekvalitesutvalget (begge etablert i 2003) har en kontinuerlig jobbet med studiekvalitet, og kurset Høgskolepedagogikk er blitt materialiseringen av hvordan en konkret kan jobbe med å kvalifisere undervisere.

Lærere trenger tilgang til begreper og teorier som redskaper for å reflektere og videreutvikle sin undervisningsvirksomhet. De må få øye på, og utnytte handlingsrommet til å utforme sin undervisning.

Undervisning kan fort bli en statisk virksomhet som handler om "å gjøre som vi alltid har gjort".

Internasjonalt har en snakket om "scholarship of teaching and learning" for å understreke at undervisningsoppgaver og god praksis må oppjusteres i verdi og status. Det handler om å utvikle sin undervisning på samme "lærde" måte enten man underviser eller forsker.

Gjennom deltakelse på forskerkurset "forskerens egen utvikling" ble jeg skoleåret 2009/10, gjennom å skrive et essay, utfordret på å beskrive betydningsfulle milepæler, ståsteder og valg i mitt arbeid som pedagog. Dette ble for meg et stykke

sorteringsarbeid som i ettertid har gjort det lettere å fokusere på bestemte sider av det å være pedagog.

I sum har dette vært noe av bakgrunnen og motivasjonen for at forespørselen om ta faglig hovedansvar for dette arbeidet falt i god jord.

2. Emnebeskrivelse av kurset Høgskolepedagogikk

I det følgende vil jeg kort presentere kurset Høgskolepedagogikk for gjennom dette å vise hvor fokuset er i forhold til å bygge pedagogisk kompetanse hos ansatte.

2.1 Målgruppe

Høgskolepedagogikk har som målgruppe ansatte i undervisnings- og forskerstillinger som ikke har praktisk – pedagogisk utdanning. Kurset ble i 2008 gjort obligatorisk for nytilsatte som ikke kan dokumentere tilsvarende praktisk – pedagogisk utdanning.

2.2 Mål / læringsutbytte

Det foreligger studieplan og emnebeskrivelse for kurset. Deltakerne bidrar ut over dette kontinuerlig til utforming av og forbedring av innholdet i kurset, bl.a. gjennom årlige evalueringer. Arbeidsmåtene på kurset er preget av dialog og diskusjon, og deltakerne får rikelig anledning til å ta opp problemer de er opptatt av knyttet til utfordrende undervisnings- og formidlingssituasjoner.

Den høgskolepedagogiske virksomheten handler om både å reflektere og handle pedagogisk.

Deltakerne utfordres videre til å diskutere sentrale begreper og plassere seg selv i et høgskolepedagogisk bilde - i et spenn mellom idealer og realiteter, og utvikle sin egen undervisningsportefølje. Gjennom øvelser og praksis søker vi å utvikle en høgskolepedagogisk rolle der deltakeres læring og utvikling får en sentral plass.

Målene er i studieplanen er konkretisert slik:

- Ha pedagogisk og didaktisk kompetanse
- Ha innsikt i egen tenkning om pedagogisk arbeid på høgskolenivå
- Ha kritisk forståelse av rammene for den pedagogiske virksomheten i høgskolen
- Kunne reflektere og utvikle egen pedagogisk virksomhet
- Ha formelt grunnlag for å drive utviklingsarbeid i høgskolens organisasjon innenfor ulike områder som studieutvikling, evalueringsformer og kvalitet i undervisningen

2.3 Innhold

Kurset har 4 delemner:

Emne 1 Pedagogisk grunnlagstenkning og danning.

Emnet handler om å tilegne seg forståelse for og kjennskap til pedagogisk grunnlagstenkning og danning og ha kunnskaper om pedagogikkens sentrale begreper.

Emne 2 Planlegging av undervisning og læring

Emnet handler om didaktikk, og anvendelse av didaktisk teori på ulike nivå og arenaer.

Videre kunne utøve veiledning i tilknytning til praksis.

Sist, men ikke minst å kunne planlegge, gjennomføre og evaluere et undervisningsopplegg

Emne 3 *Pedagogisk bruk av IKT*

Emnet har fokus på digital kompetanse og hvordan ta i bruk og anvende digitale medier på en variert og kritisk måte.

Emne 4 *Pedagogisk profesjonalitet*

Emnet har fokus på forholdet mellom faglig og pedagogisk profesjonalitet, vurderingsformer og etiske utfordringer i møte mellom ansatte og studenter. Det er viktig å kunne dokumentere egen pedagogisk kompetanse og jobbe med egen portefølje.

2.4 Vurderingsformer og arbeidskrav

Kurset har 4 arbeidskrav som legges i mappe og som vurderes til godkjent/ikke godkjent.

Emne 1 Refleksjonsnotat "mitt pedagogiske credo"

Emne 2 Planlegge, gjennomføre og evaluere undervisning

Emne 3 IKT basert undervisningsopplegg

Emne 4 Gruppebasert utviklingsoppgave

Kurset avsluttes med en individuell muntlig eksamen med karakteren bestått/ikke bestått.

3. Deltakernes stemme

Med deltakernes stemme mener jeg ansatte som gjennom gruppeintervju har fått komme med sine erfaringer på kurset de har vært igjennom, og som har synspunkter på om det har ført til endret pedagogisk praksis.

3.1 Metodisk tilnærming

Jeg har brukt gruppeintervju som metode for å få tak i erfaringer hos et utvalg av deltakere som har fullført kurset.

Gruppeintervju beskrives i litteraturen som en kvalitativ forskningsmetode hvor en gruppe mennesker diskuterer eller samtaler om et tema med en forsker som leder og ordstyrer (Brandt 1996:145).

Dag Ingvar Jakobsen (2003) mener gruppeintervjuet egner seg best der en søker å få fram individers erfaringer med spesielle forhold. Et gruppeintervju kan bety at tankeprosesser kommer i sving og den enkelte bearbeider sine erfaringer i løpet av intervjuet. Som Jakobsen sier det: "Det skjer en fortolkningsutvikling – en aktiv konstruksjon eller rekonstruksjon av virkeligheten – i gruppen, og deltakerne hjelper hverandre til å forstå noe som har skjedd"

En får gjennom gruppeintervjuet frem hvorfor mennesker har et spesielt synspunkt.. Den enkelte må argumentere for sine synspunkter, samtidig som en altså ser hvordan synspunktene utvikles i samtalen. Erfaringen er at individuelle beskrivelser ofte nedtones og gruppens synspunkter som helhet kommer tilsyne.

Resultatene vi får ut av gruppeintervjuet blir et produkt av gruppeprosesser. Gruppeintervjuets styrke, framfor individuelle intervjuer, er at en får frem informasjon som bygger på utveksling av synspunkter mellom mennesker. Fokuset blir på relasjoner mellom individene.

Et intervju kan foregå nesten som en vanlig samtale, uten begrensinger fra intervjuers side, men mest vanlig er det at det åpne intervjuet har en viss struktur – for eksempel ved hjelp av en liste over tema som skal tas opp. Dette kan være en intervjuguide, dvs. en oversikt over hvilke tema en planlegger å komme innom i løpet av intervjuet. Temaene tas opp i den rekkefølge som kjennes naturlig for de som intervjues.

3.1.1 Hvordan jeg gjorde det

Jeg gjennomførte totalt **6 gruppeintervju** med ansatte ved Høgskolen i Gjøvik som har fullført kurset. 3 intervju i 2005 og 3 intervju i 2009. Det dreide seg om kvalitative intervju rundt en åpen intervjuguide. Intervjuene foregikk som åpne samtaler mellom informanter med samme erfaringsbakgrunn (kurset). Intervjuene ga god innsikt i informantenes tanker og meninger. Øvrige rammer rundt intervjuene var:

- Informantene har alle hatt felles erfaringer med, og bestått kurset
- Det er brukt samme intervjuguide for å strukturere gruppeintervjuene (se vedlegg)
- 18 informanter ble tilfeldig utvalgt, uavhengig av kjønn og tidsperiode de gikk kurset.
- 9 deltakere høsten 2005 og 9 deltakere 2009.
- Deltakerne har hatt tilnærmet samme studieplan i hele tidsperioden.
- Intervjuene ble gjennomført i grupperom, med opptaker plassert på bord midt mellom informantene. Intervjuene ble alle transkribert.

3.2 Utdrag av funnbeskrivelser

3.2.1 Deltakelse på kurset som en måte å bli kjent på

Høgskolen har helt siden starten i 1994 vært organisert rundt to store fagmiljø: sykepleie og ingeniør. Deltakerne på kurset har i hovedsak vært rekruttert herfra. I tillegg har ansatte fra fellesadministrasjonen og biblioteket deltatt.

Selv om Høgskolen i perioden 2002 – og frem til i dag har vært organisert litt ulikt – først i avdelinger og institutter, og dernest i avdelinger og seksjonene, så har skillelinjene mellom sykepleie og ingeniør i stor grad vært opprettholdt.

Deltakelse på kurset har således blitt et møtested hvor en har blitt kjent med hverandre både faglig og sosialt på tvers av avdelinger, institutter og seksjoner. Ikke minst uttrykker flere betydningen av å ha blitt kjent med hverandre praksiser.

Det at deltakerne på kurset er delt i basisgrupper lokalt har videre gitt deltakerne enda flere møteplasser som har fått betydning for det pedagogiske arbeidet underveis i kurset. For mange har dette ført til varig kollegasamarbeid på lengre sikt.

Respondentene uttrykker det slik:

” ... det var egentlig første gangen vi ble kjent med de som var på den andre siden eller jobbe med de som jobbet på den andre siden, og blandingen: å bli kjent med dem og det sosiale ...”

”jeg var i gruppe sammen med noen som jeg vanligvis ikke jobber mye sammen med”

”... det var mye sosialt rundt det ... jeg var på en gruppe sammen med andre tilknyttet ingeniørutdanninga som jeg kjente mer eller mindre – og så var det en fra sykepleien da.”

”... det er sånn på tvers av avdelingene – at gruppene blir satt sammen på tvers av avdelingene – det synes jeg er fint.”

Som nevnt innledningsvis er kurset primært rettet mot nytilsatte uten formell pedagogisk kompetanse. Etter hvert har imidlertid flere ansatte med lengre fartstid, og formell pedagogisk kompetanse frivillig deltatt på kurset.

Dermed har enkelte ”kull” blitt bestående av både ”ferske” og mer erfarne ansatte. Dette uttrykkes slik:

”... og at det var både ferske og skolerutinerte som deltok...du lærte veldig mye, fikk veldig mye gratis som fersk. ..gevinsten for meg som ny, den var virkelig bra.”

I studieplanen for høgskolepedagogikk er det ikke et uttrykt mål at deltakelse på kurset forventes å få som konsekvens at skillet og forskjellen mellom seksjoner og avdelinger viskes ut og at vi automatisk for innsyn i hverandres praksiser.

Imidlertid synes dette i noen grad å være tilfelle. Flere uttrykker at kontakten og samarbeidet i denne perioden har ført til større grad av bekjentskap i hele høgskolemiljøet og at faglige og sosial relasjoner etableres. Varige sådanne.

Arbeidet med Utviklingsoppgaven i emne 4 har svært ofte blitt til i skjæringspunktet mellom helse og teknologi. Oppgavene har ofte hatt en innovativ karakter og i noen grad ført til at ulike tiltak har funnet sin løsning på tvers av avdelingene.

3.2.2 Kollegasamarbeid og kollegaveiledning

Størst fokus i alle intervjuene får kollegasamarbeid og kollegaveiledning. I materialet fremkommer det ikke noen konkret faglig grenseoppgang mellom kollegasamarbeid og kollegaveiledning. Det oppfattes som to sider av samme sak. Kollegasamarbeid kan likevel forstås mer generelt mens kollegaveiledning i større grad forstås som et konkret iverksatt tiltak, og da særlig på gruppenivå.

Kollegasamarbeid og kollegaveiledning har en sentral plass i kurset høgskolepedagogikk, særlig under delemne 2 hvor "planlegging og gjennomføring av undervisning og læring" er i fokus. Det blir undervist i emneområdene didaktikk og veiledning, herunder kollegaveiledning.

Deltakerne besøker hverandres undervisning og får både skriftlig og muntlig tilbakemelding på egen undervisning. Tilbakemeldingene foregår innenfor rammen av kollegaveiledning i gruppe. Både lærer og studentgruppe har bidrar med tilbakemelding.

Respondentene beskriver kollegaveiledningen slik:

"... jeg sov veldig dårlig denne natten før jeg hadde denne forelesningen. Det er greit nok med studentene som sitter der, men når man skulle ha 3 kolleger så følte jeg at det måtte være veldig bra. Jeg måtte legge veldig mye arbeid i det og sånn. Jeg hadde ikke forberedt meg så nøye til noen andre forelesninger som jeg gjorde til denne første - så jeg lærte og fikk et stort utbytte av det. Vi fikk tilbakemelding umiddelbart. Det var en del ting jeg ikke hadde tenkt over selv men som var veldig nyttig å få vite."

Mange setter ord på det de oppfatter skjer innenfor rammen av kollegaveiledning og hva som kan være nyttig lærdom i etterkant:

"... kollegaveiledningen økte bevisstheten min rundt det jeg ikke var klar over selv ..."

"... jeg husker aller best det som gikk på kollegasamarbeid ... og synes det var veldig lærerikt å få tilbakemelding."

"... veldig greit med både ros og ris."

"... det var jo spennende med de tilbakemeldingene som kom ... som gjorde meg mer sikker på hva jeg holder på med – hva jeg burde og ikke burde gjøre og hvordan ting kan gjøres annerledes. Så det synes jeg var givende."

"... det å utvikle deg videre .. hvis man klarer å lage et miljø hvor kolleger kan komme med innspill så vil jo det være veldig ok."

"... å få undervisningsideer handler om å lære av andre. Hvordan han eller hun gjør det. Hvordan organiserer de gruppearbeid eller hvordan bruker man tavla. Akkurat det å få – "stjele"- låne noen triks av andre – det synes jeg er veldig viktig del av det å være i klasserommet."

"... en veldig nyttig vri når vi hadde kollegaveiledning eller når vi hadde øvelse i veiledning var at vi ikke bare skulle komme med positiv tilbakemelding, vi skulle også komme med negativ tilbakemelding. Vi satte krav til å kritisk vurdere ..."

"... på bygg, i faget byggeteknikk er vi flere lærere som underviser i samme fag. Det er sammensatt av flere temaer og sånn sett er det bra at vi kan bruke hverandres sterke sider. Men også at alle er involvert i samme fag gjør at vi snakker mer sammen."

"... Men også det å få kritisk tilbakemelding er jo kjempeviktig. Du ser ikke deg selv vet du. Særlig ikke når du har holdt på noen år."

"... vi lider nok under at: .. jeg har geoteknikken – den har ingen andre – ergo er det ingen andre som bryr seg om det. Du har statistikken. Det er bare du."

"... jeg skulle ønske dette der med påhør og kollegaer skulle fortsette etter høgskoleutdanninga. Vi må jo hele tiden jobbe med profesjonalitet."

Som sagt foregår kollegaveiledning på kurset gjennom at vi hører på hverandres undervisning og den enkelte deltaker både gir og mottar skriftlig og muntlig tilbakemelding. Det å "åpne døra til klasserommet" for kolleger har nok vært utfordrende og skapt blandede følelser.

På den ene siden som noe positivt hvor en gjennom tilbakemeldinger på undervisning ikke blir så alene med det en skal formidle. Det kjennes godt å stå frem som fagperson og samspillet en får med studentene. På den andre siden er det en ganske høy terskel å skulle slippe kolleger så tett innpå. Det handler om å bryte med myten om "den privatpraktiserende læreren".

Et kollegasamarbeid kan eksempelvis bestå i å samarbeide om et emne. Som en uttrykker det:

"... da tvinges du til å samarbeide og du må planlegge på en helt annen måte."

"... hvordan gjør du det ? Og hva skal du si og hva skal du gjøre for å få dette til å passe sammen. Det må ikke være så tette skott at vi ikke har lov å si tingene dobbelt opp. Det er helt ok og det gjør vi jo i virkeligheten og. Alle har jo forskjellige måter å si ting på sånn at det blir overlapp og gap – det er helt greit."

Slik kan et kollegasamarbeid bli en måte å tenke på innenfor et fagmiljø.

Mange uttrykker at kollegaveiledning og samarbeid var noe de hadde stort utbytte av så lenge de gikk på kurset. Men etter kurset "strandet" denne måten å jobbe og tenke på.

"... for når jeg er ferdig med kurset så er det ikke snakk om kollegaveiledning eller samarbeid mer. Det strander der."

I enkelte fagmiljø har en prøvd å fortsette veiledningen:

"... på vår seksjon så prøver vi å sette dette litt i system. Vi prøver å få det inn som en del av arbeidsplanen og ha det med jevne mellomrom. Jeg har sagt det til flere at dette var noe av det nyttigste på hele kurset og få denne tilbakemeldingen."

"... men det burde nok vært mer oppfølging.. Blant oss teknologer er dette ikke noe innarbeidet kultur eller praksis – dette med kollegaveiledning. Men vi trenger det absolutt. Vi er jo ikke annerledes enn andre."

En beskriver kollegaveiledning som et grep – en metode:

"... ingeniørfag har veldig dårlig gjennomstrømning ... vi endrer ikke undervisningen i Matte 10.. det går som det alltid har gjort og dette synes jeg blir helt galt. Kollegaveiledning kan kanskje være et grep ikke sant? Hvordan er det vi underviser og hvordan skal vi gjøre det for å få flere til å stå?"

3.2.3 Lærer- og studentroller i endring

Et sentralt punkt i Kvalitetsreformen er intensjonen om tettere oppfølging av studentene.

Nye undervisnings- og vurderingsformer og individuelle utdanningsplaner skal føre til tettere forhold mellom student og institusjon og student og lærer. Gjennom bedre veiledning og jevn tilbakemelding skal studentene arbeide mer kontinuerlig gjennom hele skoleåret.

I teknologimiljøet på HIG har man hatt utfordringer i forhold til nettlærerrollen.

”Teknologi har også endret lærerrollen. Både det at vi selv må bli teknologer. Du må jo beherske internett og du må kanskje - noe it-verktøy av noe slag (utøve noe). Og så må du la studentene kunne bruke dette her. Det krever at det er en organisasjon bak som har et støtteapparat som gjør at ting fungerer. Vi har jo startet opp med den fleksible ingeniørutdanningen, ikke sant, i løpet av 3 måneder så skulle vi ha ferdig og kursene være på nettet.”

Om den nye lærerrollen sier en:

”Vi blir mye tilretteleggere og veiledere. Vi har noen få samlinger hvor vi kan treffe dem og snakke med studentene. Men det er jo veiledning stort sett. Du har chatter og sånne ting på nettet. Og så kommenterer du oppgaver og sånne ting. Så du får et distansert forhold til studentene da. Det er jo det som er litt problemet. Du vil jo gjerne trekke dem til deg, at de skal bruke den ressursen læreren er da og ikke stange hodet i veggen og slite og droppe ut – sånne ting. Det har vært kjempetøffe tak dette året her – det har det vært. Det har vært oppå alt det andre. Det er ingen som har fått tid til å fleksibilisere studiene – nei – sånn gjør vi bare. Hoppe oppi med begge beina – plask. Ja, men vi har klart å holde hodet over vannet. Vi har da det – så vidt. Så det å

lære seg nye dataverktøy er fryktelig frustrerende når man ikke får det til. Ikke noe som er verre.”

En annen lærer beskriver sin lærerrolle slik:

”Det jeg opplever som du nevnte i stad - jeg er helt enig med deg. Lærerrollen er blitt sånn at man skal legge til rette og være veileder og hjelpe studentene i deres læring. Likevel så møter man forventninger at man allikevel skal kunne alt. Å det er det som gir meg litt sånn søvnløse netter når jeg føler at jeg ikke har greid å svare på noe, eller det kan være at undervisningenog så er det noen som begynner å spørre om: kan du si litt mer om det med varme og kalde fødevaner i Indisk medisin. Det kan jeg kanskje ikke – har ikke forberedt meg på – vond følelse om at ikke kan faget mitt godt nok

Det er en forventning også fra studentene. Det er en brytning der – en forventning om at man skal være den allvitende som vet mye mer enn det studentene vet.”

og videre:

”... jeg spør bare – det kan være at vi da har klatret litt ned av den pidestallen og sier at del av det ansvaret ligger hos studentene. Greier vi det ? å kommunisere – læring handler om å gjøre noe sammen. Det er ikke bare avhengig av meg som lærer, men faktisk avhengig av studentene også. Når du får en endret lærerrolle så får du kanskje også en endret studentrolle. Det handler om å ta mer ansvar. Greier vi å formidle det til dem ? - at en del av jobben er deres.”

3.2.4 Nytteverdien av å ha gått kurset – endret pedagogisk praksis ?

Store deler av materialet beskriver erfaringer med kurset høgskolepedagogikk og ikke minst hva slags verdi og effekt dette har fått for pedagogisk praksis i ettertid.

Det er viktig å huske at gruppen lærere som har gått kurset, dels er nybegynnere, men at noen også har lang fartstid i sin pedagogiske praksis. Dermed vil den direkte nytteverdien oppleves forskjellig. Men det å gjøre noe sammen på tvers av nybegynner og mer- erfarne vil alltid være en ny erfaring som mange kommenterer positivt.

3.2.4.1 Verdifull påfyll av pedagogikk

Noen beskriver kurset som: ”verdifull påfyll av pedagogikk”. Andre er opptatt av kurset har bidratt til at det har blitt:

”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.”

Det framkommer at kurset kan ha vært en bidragsyter til pedagogisk profesjonalitet, og som ideologi for institusjonen. Høgskolen må stadig være i utvikling og pedagogikken må være dynamisk noe som ikke er endelig.

Kursperioden har også fungert som en periode hvor en setter av tid til å tenke pedagogikk, hvor en får tid til å tenke igjennom og sette av tid til å reflektere over de metodene en har brukt og utprøvd.

Noen av kursdeltakerne har tidligere gått PPU. Forskjellen på det og å ha gått høgskolepedagogikk har særlig gått på fokuset på den voksne student. Hvordan voksne lærer og hvilke spesielle utfordringer høgskolen som kontekst innebærer.

Særlig i forhold til utviklingsoppgaven i emne 4 på slutten av kurset, har deltakerne jobbet med konkrete prosjekt i forhold til et pedagogisk utviklingsarbeid på egen arbeidsplass. Rent metodisk har både prosjektarbeid, PBL og mappe ført til en større bevissthet om metodebruk.

”... Høgskolepedagogikken ... den gav meg trygghet også i forhold til metode, på en måte hva vi gjør som lærere. Vi må tørre å stå med litt sånn tyngde på de valgene, de metodiske valgene vi tar.”

Flere gir uttrykk for at det de lærte om forelesning som metode var veldig bra. Hvordan bygge opp en forelesning, i hvilke sammenhenger forelesningen egner seg best og hvordan fange studentenes oppmerksomhet gjennom forelesningen ble nevnt som gode råd på veien.

En snakket om i hvilken ende man skal starte undervisningen.

”Jeg starter helt praktisk. I stedet for å ha det som før at du hadde øvingsoppgaver som underbygde det teoretiske, så har jeg lagt opp til prosjektorientering. Det går jo an å få igjennom prosjekt selv om du ikke har en teoretisk bakgrunn. Som jeg sier: Jeg har vært nødt til å legge helt om og sette i gang. De (studentene) er jo så entusiastiske når de kan sitte å jobbe med det de har lyst til å gjøre, i stedet for å sitte time etter time med teori. Og det er på en måte et gode med dette kurset at jeg har fått tenkt nøye igjennom hva jeg driver med og hva som må gjøres litt annerledes – og det virker!”

3.2.4.2 Pedagogisk infrastruktur

En del av samtalene var rettet mot hvordan høgskolepedagogikken sammen med andre tiltak kunne sies å utgjøre en type pedagogisk infrastruktur. Høgskolen har i

dag en rekke møteplasser av både formell og uformell karakter som ivaretar studiekvalitet i vid forstand.

Både studienemda, studiekvalitetsutvalget og læringsmiljøutvalget har på forskjellig måte kvalitetsarbeid på sin agenda.

Studienemda har av høgskolestyret fått beslutningsmyndighet til å godkjenne emnebeskrivelser, fag- og studieplaner og andre saker som ligger til studiekvalitetsarbeid.

I regi av studiekvalitetsutvalget arrangerer høgskolen **årlige kvalitetsseminar** hvor studenttillitsvalgte, lærere som har studieprogramansvar og ledere drøfter kvalitetsarbeid.

På den uformelle siden inviteres månedlig alle ansatte til **pedagogisk time**. Her foregår erfaringsutveksling omkring pedagogiske utfordringer i hverdagen.

En av lærerne sier: "jeg har vært så heldig å få være med på disse kvalitetsseminarene over flere år. Jeg føler meg privilegert som får lov å være med på gruppediskusjoner og møte våre egne studenter på tvers av semestre, men også å møte kolleger fra de andre instituttene, se hvordan andre gjør det, låne ideer fra hverandre synes utrolig tøft."

Samme lærer fortsetter: "pedagogisk identitet er ikke noe man får en gang for alle – altså er det en prosess... for selv om vi har funnet ut at masse fungerer kjempebra nå, på en pedagogisk måte, er det ikke sikkert at det virker bra om 5 år."

En annen sier: "... at vi ikke lar høgskolepedagogikkurset bli stående som en øy, som ikke har noe kontinuitet."

Respondentene mener kurset har skapt økt bevissthet, og sammen med en del andre tiltak bidratt til kvalitetstenkning i form av noen prinsipper høgskolen velger å følge. Denne pedagogiske profesjonaliteten har blitt en slags ideologi for høgskolen.

4. Min stemme

De siste årenes omveltninger innenfor høyere utdanning mener mange har gjort det krevende å være underviser. Det har vært en økende tendens til sentral styring av sektoren. (Bolognaprosessen og Kvalitetsreformen).

Mange av samtalene i gruppeintervjuene har nettopp tatt utgangspunkt i Kvalitetsreformens føringer for undervisning. Innføring av mer studentaktive læringsformer og nye evalueringsformer gjennom bl.a formative læringsmåter har vært krevende øvelser for lærerne.

Vårt anliggende i det høgskolepedagogiske arbeidet har vært å peke på **handlingsrommet** den enkelte underviser har i sitt pedagogiske arbeid.

Gunnar Handals (1999) tenkning om lærernes profesjonalisering peker på betydningen av at lærerne vil dra nytte av "et visst felles språk" med begreper som har en viss forankring i systematisert kunnskap (les: teori) om undervisning.

Han mener videre at dersom universitetslærere og høgskolelærere skal kunne opprettholde en høy grad av autonomi i forhold til undervisningsvirksomheten, så må profesjonaliteten videreutvikles.

Helge Strømsø (2005) mener lærere må øve seg i å reflektere over sammenhengen mellom læringens faglige innhold, variasjon i studentenes forutsetninger, tilgjengelige læringsressurser og aktuelle undervisnings- og vurderingsformer.

Gruppeintervjuene speiler overnevnte omstillinger i høyere utdanning, og det ansatte ville snakke om ut fra erfaringer de har gjort som undervisere.

Deres synspunkter bygger på levd profesjonsliv både som undervisere og praktikere.

Jeg vil i dette avslutningskapitlet gi de enkelte kategoriene noen kommentarer og forsøke å peke på veier videre i det høgskolepedagogiske arbeidet.

4.1 Kollegasamarbeid og kollegaveiledning som en måte å bli kjent på

I den akademiske kulturen har **det kritiske** en sterk stilling. Vi har lært at vi skal forholde oss kritisk til den eksisterende kunnskapen, til tolkninger og forklaringer.

I forbindelse med vitenskapelig produksjon må en omfattende "referee- bedømming til. Slik må det være. Dette er en anerkjent virksomhet. "Oftest er den saklig, argumentativ, veldokumentert og til å bli klok av" sier Gunnar Handal (2006)

I forhold til kollegasamarbeid introduserer overnevnte forfatter (i Strømsø 2006) en annen variant av det kritiske, nemlig begrepet "kritiske venner ". Dette handler om å befinne seg i spenningsfeltet mellom å støtte og å utfordre.

Støtte kolleger og gi anerkjennelse til det du er som menneske, fagperson og sentral aktør i læringsarbeidet. Utfordre på at vi som lærere og ulike formidlere har mye å gå på. Vi blir aldri ferdig utlært.

Mye tyder på at i skjæringspunktet mellom å støtte og utfordre befinner de optimale læringsbetingelsene seg og at kollegasamarbeidet og kollegaveiledningen her har mye å hente.

Gruppeintervjuene viser stort engasjement hos informantene når vi samtalte om tema kollegasamarbeid og kollegaveiledning. Formen på veiledningen slik de fleste

beskrev den passer godt med beskrivelsen Unni Vere Midthassel gir i sin artikkel i Norsk pedagogisk tidsskrift (3- 4 / 2003)

”Den vanligste formen for kollegaveiledning i norske skoler finner sted i symmetriske dyader eller grupper og bygger på en refleksjonstradisjon der dialogen er sentral og der jevnbyrdighet og gjensidighet er viktige prinsipper.”

Veiledningen dreier seg oftest om et problem eller en utfordring lærerne møter i sin jobb brakt fram av en lærer i rollen som veisøker. Kollegene fungerer som veiledere. En hjelper hverandre med innsikt og kunnskap. Slik blir lærerne bedre rustet til å møte utfordringer.

Arbeidsformen er dialogen. En støtter, utfordrer og konfronterer veisøkers praksis.

Kollegaveiledningen kan knyttes til ulike saksfelt som didaktikk, kultur, organisasjon og roller.

Polanyi (1969) peker på at vår praksisteori viser seg gjennom våre handlinger. Denne rommer både kognitive, emosjonelle og motoriske dimensjoner. Ofte framstår kunnskapen som taus eller som lite bevisst kunnskap. Noe av denne kunnskapen kan gjøres eksplisitt og artikuleres, mens noe bare uttrykkes gjennom handling.

Poenget med kollegaveiledningen er å hjelpe til med å bli bevisst vår tause kunnskap gjennom refleksjon og gjøre deler av denne eksplisitt uttrykt gjennom språket.

I kurset høgskolepedagogikk er kollegaveiledningen knyttet opp mot emne 2 som omhandler planlegging av undervisning og læring. Her må lærerne bokstavelig talt åpne klasseromsdørene for hverandre. Den enkelt blir utfordret på å observere, veilede og evaluere hverandres undervisning.

Nettopp denne delen av kurset blir av deltakerne evaluert best. Som noen sier:

"... kollegaveiledningen gir en bekreftelse på om man er på rett vei ..."

"... det jeg husker aller best er kollegaveiledningen ..."

"... det var veldig nyttig å få tilbakemelding ..."

"... kollegaveiledningen har økt bevisstheten min rundt det jeg ikke var klar over selv ..."

"... jeg fikk aldri følelsen av at noen var ute etter å ta meg ..."

Som sagt har mange hatt stort utbytte av kollegaveiledningen og flere ønsker seg en oppfølger etter at kurset er over. Enten gjennom et trinn II eller ved at kollegaveiledning blir et anbefalt systemtiltak på seksjons- eller avdelingsnivå.

En god tanke kan være å etablere kollegagrupper på tvers av faglig tilhørighet.

Som en uttrykker det " å bli kjent med hverandres praksiser - på tvers av avdelinger og seksjoner."

Mange vil kanskje innvende at dette er tungvint og vanskelig å få organisert. Med en frekvens på månedlige samlinger og høgskolens ønske om å få til flere prosjekter på tvers av avdelinger, burde dette være mulig.

Den fleksible pedagogiske ressursen undertegnede besitter kan helt klart rettes inn mot oppstart og veiledning av slike grupper.

4.2 Lærer- og studentroller i endring?

Med Kvalitetsreformen kom behovet for en endret student- og lærerrolle.

Stikkord som studentaktive undervisningsformer og tettere oppfølgende av studentene gjennom veiledning og jevnlig tilbakemelding beskriver transformasjonen.

Lærerrollen i politiske dokumenter beskrives mer som en veilederrolle enn som faglig ekspert som har som oppgave å formidle et bestemt faglig innhold.

Berit Karseth (2006) mener at mye av forskningslitteraturen og utdanningspolitiske dokumenter har vært med på å opprettholde et dikotomisk perspektiv på lærerrollen så vel som på studentrollen.

Hun sier: "Med det mener jeg at lærerrollen beskrives enten som formidler av forhåndsbestemt kunnskap eller som veileder og tilrettelegger. Studentrollen beskrives enten som passiv mottaker eller som aktiv deltaker."

Hun stiller spørsmål om lærerrollen i høgere utdanning ikke omfatter mer enn å tilrettelegge for læring. Hun mener at det å gjøre noe kunnskapsmessig betydningsfullt er viktig både for lærere og studenter.

Konklusjonen går i retning av at den fagkritiske refleksjonen for begge parter er avgjørende for at undervisnings- og evalueringsformene ikke ender opp med å understøtte en ensidig og instrumentell pedagogikk.

Noe av krysspreset beskriver av informantene slik:

"Det jeg opplever som du nevnte i stad - jeg er helt enig med deg. Lærerrollen er blitt sånn at man skal legge til rette og være veileder og hjelpe studentene i deres læring. Likevel så møter man forventninger at man allikevel skal kunne

alt. Å det er det som gir meg litt sånn søvnløse netter når jeg føler at jeg ikke har greid å svare på noe, eller det kan være at undervisningenog så er det noen som begynner å spørre om: kan du si litt mer om det med varme og kalde fødevaner i Indisk medisin. Det kan jeg kanskje ikke – har ikke forberedt meg på – vond følelse om at ikke kan faget mitt godt nok.

Det er en forventning fra studentene. Det er en brytning der – en forventning om at man skal være den allvitende som vet mye mer enn det studentene vet”

Per Lauvås (2006) stiller spørsmål om hva vi skal prioritere i forholdet til studentene ”Er det jevnlig evalueringer eller tettere oppfølging” av studentene?”

Det er helt klart at lærerne erfarer at tettere oppfølging betyr mer arbeid. Det handler om å lese, kommentere og vurdere det studentene produserer. Formativ vurdering eller tilbakemeldinger må i tillegg komme raskt hvis den skal ha stor verdi.

Informantene peker på en rekke områder de mener beskriver konsekvensen av tettere oppfølging:

”Læreren utfordres i flere roller en før. Lærerrollen oppleves som stadig mer krevende. Han skal fortsatt være fagperson og ekspert men på en annen måte enn før. Hans ansvarsområde har blitt utvidet til også å være oppdrager og samtalepartner.”

Noen påpeker at vi i dag har en annen studentgruppe. Studentene karakteriseres som ”faglig svakere enn tidligere” og kvalitetsreformens krav om at ”studenten skal lykkes” blir en stor utfordring for lærerne.

Her er flere uttalelser:

”jeg tenker på det som står i kvalitetsreformen at studentene skal lykkes og tettere oppfølging samtidig med at de skal få færre lærere. Selvmotsigende... jeg blir både oppdrager og veileder på alle fronter. ”Jeg blir en slags farsskikkelse. ..skal jeg bruke veldig mye tid på det å være sammen med studentene utenom timene - og hva er hensikten med det? Plutselig har du hele livshistorien og det er liksom ikke det som er poenget ”

”jeg synes det er kjempevanskelig ... for det er mailer, SMS èr, telefoner, søndag som mandag og det er inn på kontoret - mye mer kontaktsøking og de forventer mye mer av oss - ikke bare av det faglige ...”

”studentene søker kontakt ... der har jeg lært meg å sette grenser. Tydelige grenser. Jeg vil ikke vite, jeg inviterer heller ikke til samtale for å vite all verdens om dem.”

Det er på det rene at lærerne kjenner på flere utfordringer enn før.

I 2008 tok en lærergruppe ved HOS kontakt med forespørsel om jeg kunne starte opp en kollegaveiledningsgruppe. Bestillingen og tema skulle være: ”Utfordringer i den nye lærerrollen”.

Vi hadde fokus på ”den gamle - og den nye lærrollen” i etterkant av Kvalitetsreformen. Følgende utdanningspolitiske føringer kjentes tunge å bære:

- Studentene skal lykkes i sitt læringsarbeid
- Innføring av mer studentaktive læringsformer

- Nye evalueringsformer – bl.a. gjennom mer bruk av formative læringsmåter

Mange følte at de måtte tenke helt nytt om sin lærerrolle. Mye av det gamle dugde liksom ikke. En ting var å lære seg nye pedagogiske virkemidler og legge til flere metodiske grep. Men å erfare det i praksis og bli trygg i sin nye lærerrolle var for mange svært utfordrende.

Kollegaveiledningen fungerer som et av flere stoppesteder på veien mot en tryggere lærerrolle og som viktig bakgrunn for å forstå hvordan nye rammer endrer betingelsene for både læring og undervisning. Ikke minst er kollegaveiledningen et viktig handlingsrom hvor lærere kan utforske sin profesjonalitet.

Slik hører temaet kollegaveiledning sammen med endringer i lærer- og studentroller gjennom at viktige reformer og utfordringer i skolehverdagen gjøres til gjenstand for samtale og diskurs i kollegasamarbeid, faggrupper eller avdelingsdiskusjoner.

Ifølge Marit Allern (2011) har kravet til pedagogiske kvalifikasjoner økt både nasjonalt og internasjonalt.

International Society for the Scholarship of Teaching and Learning ble etablert i 2004. Noe av ideen beskrives som: “the Scholarship of teaching and learning should be about individual and groups of academic staff within disciplines engaged collegially in working to improve student learning within the disciplines.”

Marit Allern (Ibid) ser dette som en tre trinns utvikling hvor systematisk refleksjon over egen undervisningsvirksomhet utgjør den første. I neste omgang kan dette bringes inn i den pedagogiske samtalen i en lokal kontekst, for så å presentere refleksjonen for et større publikum gjennom et tidsskrift eller som presentasjon på en konferanse.

Mye av dette handler slik jeg ser det om å bygge en kultur som verdsetter og støtter opp om undervisningsfeltet i all sin bredde. Dette må ikke tilhøre den private

sfære, men bli et anliggende for hele organisasjonen. Målet må bli et miljø som fremmer Scholarship of Teaching and Learning.

4.3 Det høgskolepedagogiske arbeidet som fornyer og innovatør

Nytt av året er dannelsen av et **nasjonalt nettverk** av norske universitets- og høgskolepedagogiske forsknings- og utviklingsmiljøer.

Formålet er å være bindeledd mellom institusjoner og fagmiljø i den hensikt å bidra til utvikling av utdannings- og studiekvalitet i høgere utdanning.

Et av målene handler om å samordne de ulike utdanningsprogrammene som er vokst frem ved institusjonene og føre diskusjoner om denne utdanningens formål og metoder (Uniped 3/2011, leder)

Lokalt har jeg tidligere beskrevet hvordan HIG i sin strategiplan for 2002/05 satte seg høye mål i arbeidet med studiekvalitet og hvordan dette ville kreve pedagogisk omskolering, nytenkning og ikke minst frigjøring av ressurser.

HIG var for øvrig en av de første høgskolene i landet som ble "belønnet" med NOKUT – godkjenning av sitt kvalitetssikringssystem i 1994

I 2004 påtok Høgskolen i Gjøvik seg arrangøransvar for den 15. nettverkskonferansen for universitets- og høgskolepedagogikk med tema: "Den autonome studenten".

I 2009 mottok HIG Kunnskapsdepartementets utdanningspris for fremragende studiekvalitet.

Sist men ikke minst har Høgskolepedagogikkkurset siden 2002 var en bærebjelke i arbeidet med pedagogisk kompetanseheving for ansatte. Høsten 2010 passerte vi 100 ansatte som har fullført kurset. Disse er rekruttert fra alle avdelingene ved HIG.

Overnevnte speiler noe av det HIG har vært engasjert i på systemnivå. Hvorvidt dette har fått betydning eller har sammenheng med det den enkelte ansatte erfarer i sitt daglige pedagogiske arbeid er ikke så enkelt å konkludere med.

Utdanningskvalitet og studiekvalitet kan ikke alene forvaltes av kvalitetssikrings-systemene. Det største potensialet ligger i "human resource management".

Kurset høgskolepedagogikk har nettopp tatt sikte på å **utgjøre en forskjell** i forhold til pedagogisk praksis for den enkelte ansatte og jeg vil avslutningsvis se litt på hva økt lærerprofesjonalitet kan handle om. Ivor Goodson (Goodson 2000) peker på noen stjerner lærerprofesjonaliteten kan navigere etter:

- engasjement i det moralske grunnlaget for, og den sosiale hensikt og verdi i det læreren underviser
- ansvar for å utvise skjønn og fatte avgjørelser omkring undervisning, læreplan og omsorg som angår studentene
- forpliktelse til å arbeide med kolleger i en samarbeidende kultur
- evne til å arbeide med autoritet og likevel være åpen og samarbeidsorientert med andre partnere i samfunnet
- engasjert i forhold til omsorg for hele studenten, ikke bare kognitivt, men også emosjonelt og sosialt

- en søken etter kontinuerlig læring for å utvikle ens ekspertise

Studier viser at den gode pedagog har variasjon i metoder, evner å utvikle god kommunikasjon med studenter og har vilje til å lære av sine omgivelser.

Biggs (2003) har skissert tre ulike oppfatninger om hvordan undervisning virker.

1. Førsteordens forklaring. "Blame the student". Læring er en funksjon av individuelle forskjeller hos studenten. Læringsresultatene har sammenheng med læreforutsetningene.
2. Andreordens forklaring. "Blame the teacher". Læring er en funksjon lærerens undervisning. Forklaringer knytter seg til det han gjør. Lærerens formidlingskompetanse er avgjørende.
3. Tredjeordens forklaring. Her handler det om **samspeilet** mellom det studentene og lærerne bringer med seg inn i undervisnings- og læringsmiljøet. Kontekstuelle forklaringer.

Biggs mente den tredje varianten er kjennetegnet ved "reflective teaching" eller profesjonelt undervisningsarbeid.

Donald Schön (1983) introduserte i sin bok "The reflective practitioner – how professionals think in action - begrepene handlingskunnskap og handlingsrefleksjon.

Handlingskunnskapen kan oversettes med taus kunnskap og handler om velkjente typer av kompetanse vi alle utfører hver dag i utallige handlinger.

Handlingsrefleksjonen har en kritisk funksjon og stiller spørsmål ved de antakelser som vi har lagt til grunn. Schön mener en dyktig utøver i praksis evner å integrere reflection in action på en ubesværet måte i utøvelsen av en pågående oppgave.

Praktikeren tar i bruk et mangfoldig repertoar og handlinger som er opparbeidet over tid. Det handler om å omskape situasjonen slik at tidligere erfaringer blir relevant til nye situasjoner som oppstår.

Målet både for læreren og studenten er å integrere teoretisk kunnskap i sitt praktiske repertoar og Schön mener høy kompetanse i handlingsrefleksjon er like viktig som det substansielle kunnskapsinnholdet man erhverver seg i løpet sin yrkeskarriere.

Overnevnte representerer en måte å tenke på - et læringssyn som regner med alle aktørene i læringsprosessen i et samspill. Noen har kalt det: Et sosiokulturelt læringssyn.

Er dette noe nytt? Neppe. Antakelig handler det snarere om å ta tak i og bli bevisst det man holder på med. Slik sett kan det bli fornyende. Hva med innovasjon? Ordet *innovasjon* kommer opprinnelig fra det latinske ordet «innovare», som betyr å fornye eller å lage noe nytt.

Profesjonalisering av lærerrollen kan godt få karakteren av å være innovativ.

5. Kildehenvisninger

Allern, Marit. *Uniped*.nr. 3/2011. Scholarship of teaching and learning I Norge.

Biggs, J. (2003) *Teaching for Quality Learning at University* (2. ed.). The Society for Research into Higher Education & Open University Press. Edmonds: St Edmundsbury Press

Brandt, B. (1996). Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst. I Holter, H. (red) og Kalleberg, R. (red). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*, 145–165. Oslo: Universitetsforlaget.

Goodson, I. (2000) Professional knowledge and the teacher's life and work. I: Day (ed.) *The Life and Work of Teachers: International Perspectives in Changing Times*, s. 13-25. London: Palmer Press.

Handal, Gunnar (2006) Kritiske venner. I: Strømsø, Lycke, Lauvås (red.) *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen

Hummelvoll, Jan Kåre (2008) Etske problemstillinger i handlingsorientert forskningssamarbeid med mennesker med psykiske problemer og funksjonshindringer. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, nr. 2

Jakobsen, Dag Ingvar (2003). *Forståelse, beskrivelse og forklaring*. Høgskoleforlaget

Karseth, Berit (2006) Reformen i høyere utdanning. I: Strømsø, Lycke, Lauvås (red.) *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen

Kompendium. *Praksisnær forskning. Del 1*. (2010) Tilrettelagt av Yngve T Nordkvelle. Høgskolen i Lillehammer

Kompendium. *Praksisnær forskning. Del 2* (2010) Tirettelagt av Yngve T Nordkvelle. Høgskolen i Lillehammer.

Kvalitetsreformen. St. Meld. 27. *Gjør din plikt – krev din rett*. Kvalitetsreform av høyere utdanning. Kunnskapsdepartementet.

Lauvås Per (2006):*Formativ vurdering i undervisningen*. I: Strømsø, Lycke, Lauvås (red.) *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen

Nordkvelle, Yngve og Strøm, Bjarne W. Arbeidsnotat nr. 170/2006. *Om høgskolepedagogikken som samarbeid mellom de tre innlandshøgskolene: Gjøvik, Hedmark og Lillehammer*

Nordkvelle, Yngve Troje, *Uniped*. Nr. 3/2011. Leder. Norsk nettverk for universitets – og høgskolepedagogikk

Polanyi, M. (1969). *Knowing and being: Essays*. London: Routledge & Kegan Paul.

Ryen, Anne (2002) *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget

Schön, D. 1983. *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York. Basic books

6. INTERVJUGUIDE

Erfaringer med og nytteverdi av kurset
høgskolepedagogikk

Tema : Pedagogisk profesjonalitet

- Kollegaveiledning

Kollegaveiledning som undervisningsforberedelse

Kollegaveiledning som kollegasamarbeid /refleksjon

- Lærer og studentroller i endring

Hvordan utfordrer det oss?

- Endret pedagogisk praksis

I klasserommet

Metodisk

Vurderingsformer

Mål / læringsutbytte
