



Opplevelser av kurs i obligatorisk universitetspedagogikk

Experiences of Compulsory University Pedagogy

Oddveig Storstad

Førsteamanuensis, Institutt for lærerutdanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

oddveig.storstad@ntnu.no

Eli Smeplass

Førsteamanuensis, Institutt for lærerutdanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

eli.smeplass@ntnu.no

Sammendrag

Krav om utdanningsfaglig kompetanse i den norske universitets- og høyskolesektoren ble vedtatt ved forskrift i 2019. I artikkelen presenterer vi resultater fra en undersøkelse blant deltakere på et slikt kurs. Flere av kursdeltakerne finner kurset nyttig og hensiktsmessig, men det er en like stor andel som er kritiske til kursets nytteverdi. Vi undersøker hva som kan forklare kritikken mot manglende relevans, og diskuterer hvordan ytre krav om å utvikle pedagogisk kompetanse kan skape motvillighet og hindre læringsutbytte blant universitets- og høyskoleansatte. Det teoretiske rammeverket er forholdet mellom eksplisitt og implisitt kunnskap og hvordan ulike kilder til motivasjon påvirker kursdeltakernes opplevelse av kurset. Vi diskuterer hvordan innføringen av formelle krav, kurssets generiske utforming og manglende hensyntaken til kursdeltakernes fagbakgrunn og tidligere undervisningserfaring skaper utfordringer for universitetspedagogisk utvikling.

Nøkkelord

universitetspedagogikk, utdanningspolitikk, obligatoriske kurs, kunnskap, kvalitet

Abstract

Requirements for educational competence in the Norwegian university and college sector were adopted by regulation in 2019. In this article, we present results from a survey among participants in a university pedagogical course at a Norwegian university. Even though several of the course participants find the course useful and appropriate, an equally large proportion are critical of the course. We examine what characterizes this group and discuss how external requirements to develop pedagogical competence can create reluctance, and hinder learning outcomes among university and college employees. The theoretical framework used highlights the relationship between explicit and implicit knowledge, and how different sources of motivation influence the experience of the course. Finally, we discuss how the formalization of teaching requirements, the generic course design, and a lack of adaptation to participants' background and their prior teaching experience, generate challenges for pedagogical development.

Keywords

University pedagogy, education policy, compulsory courses, knowledge, quality

Innledning

Kurs i universitetspedagogikk har siden de ble introdusert på 1960-tallet, i ulik grad blitt påkrevd ved norske universitet. Fra 2017 ble det imidlertid et lovfestet krav å ha fullført

et kurs på minst 200 timer for ansettelse og opprykk (Meld. St. 16 (2016-2017)). Lycke og Handal (2018, s. 190) beskriver dette som «et gjennomslag for tanken om at kvalitet i undervisningen forutsetter at universitetslærere har pedagogisk kompetanse og at pedagogiske kvalifikasjoner kan utvikles». I 2012 konkluderte en arbeidsgruppe under UHped-nettverket med at utdanningskvalitet henger sammen med undervisningspersonellens pedagogiske kvalifikasjoner, og da er det kort vei til krav om formell pedagogisk kompetanse (Allern et al., 2012). Det tas nærmest for gitt at formell kompetanse i seg selv gir bedre undervisningskvalitet, men det er ikke konsensus om *hvordan* universitetspedagogikken kan bidra til å utvikle undervisningskompetanse på forskjellige fagfelt (Beaty, 2005). Kursoppleggene som ble utviklet, er imidlertid et resultat av både faglige og praktiske hensyn (Lycke & Handal, 2018).

Sørensen (2019, s. 467) peker på at slik man forstår og snakker om kvalitet i universitetssektoren i dag, er «kvalitet som en likeartet egenskap ved alle utdanninger». Det vil si at det fagspesifikke knyttet til kvalitet ved undervisningen *ikke* er en del av forståelsen av undervisningskvalitet. Det er derfor interessant å studere i hvilken grad de universitetspedagogiske kursene kan forstås som uttrykk for det han omtaler som *homogenisering av universitetsvirksomheten*, ved «ureflektert å introdusere felles, abstrakte standarder for god undervisning på tvers av fag og profesjoner». Denne artikkelens formål er å analysere kursdeltakernes opplevelse av et universitetspedagogisk kurs og diskutere i hvilken grad kursene slik de er utformet i dag, støtter opp om intensjonen bak ordningen.

De universitetspedagogiske kursene er politikernes løsning på et antatt behov for bedre kvalitet på undervisningen i høyere utdanning (Meld. St. 16 (2016-2017)) og kan forstås som en motvekt til både sektorens vektlegging av forskning (jf. Sørensen, 2019; Nevgi & Löfström, 2015) og myndighetenes ønske om en økonomisk rasjonell undervisning (jf. Henard & Leprince-Ringuet, 2008). Kursene er altså resultat av en ovenfra og ned-prosess.

Vår ambisjon er å undersøke kursdeltakernes opplevde utbytte av kursene og problematisere den positive sammenhengen mellom kursdeltakelse og undervisningskvalitet, som ofte tas for gitt. Slik flere har påpekt (bl.a. Wittek & Kvernbekk, 2011), er det vanskelig å si hva undervisningskvalitet er, samt at hva man legger i kvalitet, vil variere mellom fagpersoner. Relevans er en måte å forstå kvalitetsbegrepet på som faller innenfor det Harvey og Green (1993, s. 16) definerer som «quality as fitness for purpose». Kurset på 200 timer skal bidra til bedre undervisning (purpose), og vi undersøker i hvilken grad og på hvilken måte kurset *oppleves* som relevant av deltakerne.

Universitets- og høgskolerådet har utviklet en egen veileder som sektoren bruker i utforming og gjennomføring av kursene (UHR, 2020), og det finnes derfor ulike lokale varianter av disse. For NTNUs vedkommende ble resultatet et nytt kurs i utdanningsfaglig basiskompetanse¹ som startet våren 2019 (Pedup, 2021). Kurset omfatter forelesninger, kollegaveiledning og observasjon av hverandres undervisningsøkter, skriftlige arbeidskrav, gjennomføring av et eget utviklingsprosjekt samt obligatorisk oppmøte.

I tillegg til gjennomføring av et eget program på minimum 200 timer med relevante kurs og egen praktisk undervisning skal deltakerne ha opparbeidet seg grunnleggende ferdigheter i planlegging, gjennomføring, evaluering og utvikling av undervisning og veiledning. Disse ferdighetene skal dokumenteres i form av en systematisk og samlet fremstilling som

1. Kurset er organisert over to semestre. Første semester består av en introduksjonsdel på 60 timer over sju samlinger, kollegaveiledning i gruppe på 20 timer og et eget utviklingsprosjekt på 30 timer. Andre semester kan deltakerne enten velge å gjennomføre fire valgfrie moduler på 20 timer hver eller to av disse samt å fortsette sitt utviklingsprosjekt. Alle må i tillegg skrive avsluttende refleksjoner estimert til 10 timer.

vurderes ved institusjonene. De som ikke oppfyller kravene ved ansettelsen, pålegges å oppfylle dem innen to år (Endring i forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger, 2019). At UH-ansatte med mange års undervisningserfaring må gjennomføre et slikt kurs, kan forstås som styring av formalisert kompetanse.

Vi analyserer hvordan en gruppe kursdeltakere høst- og vårsemesteret 2019/2020 opplevde kursets relevans. Som en del av universitetets kvalitetssikringssystem skal alle kurs ha en referansegruppe (NTNU, 2022), og studiens data er fra en kartlegging (spørreskjema) av deltakernes oppfatning av kurset. Våre forskningsspørsmål er: 1) *Hva er rapporterte styrker og svakheter med et felles universitetspedagogisk kurs med obligatoriske elementer*, og 2) *hvilke hensyn bør tas når det skal utvikles generiske kurs i universitetspedagogikk?*

Vi finner at enkelte er misfornøyde med kurset, og diskuterer hva som kan forklare opplevde forskjeller. Det konkluderes med at det er helt avgjørende at ansattes faglige vurderinger og kompetanse inkluderes aktivt i kursenes innhold. Vi foreslår en tilnærming til universitetspedagogikk som også tar høyde for fagenes særegenheter og undervisernes ulike interesser, motiv og implisitte kunnskap fra egne undervisningspraksiser.

Teoretiske perspektiv

Skillet mellom eksplisitt og implisitt (taus) kompetanse er opplysende i forståelsen av hva undervisningskompetanse kan være (Reber, 1967, 1993; Lai, 2004). Noe læring er implisitt, det vil si at den skjer ubevisst, gjerne i form av å utføre en jobb over tid. Det vil si at en som underviser over mange år, vil sitte igjen med mye ervervet taus kompetanse. Kunnskap i handling kan omtales på en rekke ulike måter, som taus eller praktisk kunnskap, dyktighet, ferdighet eller fortrolighet (Molander, 1996; Tesfaye, 2013; Polany, 1967), og er et sentralt aspekt ved profesjonenes elementære kunnskapsformer (Gilje, 2017). Når vi operasjonaliserer implisitt kunnskap her, er det tale om kompetanse som ikke nødvendigvis er artikulert eller bevisst nettopp fordi ikke alle disipliner og fagretninger kursdeltakerne kommer fra, har språkliggjort erfaringer om formidling og læring. Derfor kan man anta at ikke alle fagretninger er like opptatte av å utvikle språk for undervisningspraksiser.

Taus kompetanse kan ikke nødvendigvis overføres til andre ved å gjøres verbalt eksplisitt gjennom forelesninger eller skriftlig eksplisitt gjennom pensum (Lai, 2004). Praksisperioder i enkelte utdanninger, som lærerutdanningen, er i stor grad begrunnet med at man utvikler erfaringsbasert, implisitt kompetanse. Også gjennom ulike former for samarbeid, observasjon, diskusjoner og det å få tilbakemelding på egen praksis vil man kunne tilegne seg taus kunnskap, i tillegg til at man blir sin egen implisitte kunnskap bevisst. Som vi skal se i analysen, er det nettopp kursaktivitetene som bygger opp under den tause undervisningskunnskapen, deltakerne opplever gir læringsutbytte. Å være bevisst forskjellen på eksplisitt og implisitt kompetanse er derfor grunnleggende i oppbyggingen av undervisningskompetanse. I analysen benytter vi et sammensatt mål for implisitt kunnskap for å vise hvordan den er viktig for å forstå deltakernes opplevde behov og vurderinger av tidsbruken i kurset.

Siden kurset er obligatorisk, er deltakerne ikke indremotiverte i Ryan og Decis (2012, s. 232) forstand. Det er likevel mulig å tenke seg at deltakerne er motiverte ut fra et ønske om å utvikle seg som undervisere. En antakelse i litteraturen om motivasjon er at dersom man drives av indre motivasjon, er man mer motivert til å lære og prestere (Ryan & Deci, 2000; Gottfried, 1985). Med utgangspunkt i Biggs (1989) skiller Quinlan (2019) mellom studenter som i utgangspunktet har en personlig interesse (individual interest) for faget, og studenter som er avhengige av det hun betegner som en «situasjonsbestemt interesse» (situational interest). Den siste kategorien er studenter som i utgangspunktet mangler en

personlig interesse for faget og dermed er avhengige av at interessen vekkes i undervisningen. Motivasjon er dermed også dynamisk. Quinlan (2019) finner at den situasjonsbaserte interessen hos studentene kan vekkes av foreleser (kunnskap, engasjement etc.). Deltakernes interesse eller motivasjon for deltakelsen brukes som en forklaringsfaktor i analysen og da som et grovt skille mellom indre og ytre motivasjon, hvor motivasjon skapes i samspill med de øvrige arbeidsoppgavene man har som universitetsansatt.

Den politiske målsettingen om at flere undervisere skal ha en universitetspedagogisk bakgrunn, som også er premisset for kursets rammer, gir først og fremst ytre motivasjon for deltakelse. Likevel gir flere av kursdeltakerne uttrykk for et ønske om å utvikle egen undervisning – altså en form for indre motivasjon – til tross for at kursdeltakelsen er obligatorisk. Ved å bruke indre og ytre motivasjon som analytiske kategorier kan vi skille mellom den opplevde relevansen for å utvikle kvalitet og innhold i egen undervisning og de mer kontante ytre kravene om å tilegne seg den formelle universitetspedagogiske kompetansen som kreves for å kvalifisere seg til fast stilling og/eller opprykk.

Metode

Dataene i studien er generert fra en spørreundersøkelse som ble sendt ut til alle kursdeltakere ved universitetspedagogiske kurs ved NTNU med oppstart henholdsvis høst 2019 og vår 2020. Den er i all hovedsak kvantitativ, men har også åpne spørsmål som gir oss noen kvalitative data. Totalt besvarte 82 av 135 kursdeltakere spørreskjemaet (61 %), som ble sendt ut til to omtrent like store grupper av deltakere. Vi benyttet onlineplattformen Nettskjema for å samle inn data. Plattformen sikrer trygg datalagring som tilfredsstiller kravene i GDPR-regelverket. Undersøkelsen var frivillig og anonym og ble distribuert som en lenke på e-post ved siste fellessamling, det vil si etter første semester og før deltakerne skulle bestemme hvilke valgfrie kursmoduler de ønsket å ta. De dataene som analyseres i studien, består altså av kursdeltakernes opplevelse av kursets første semester. Alle informanter fikk informasjon om at det var deres egen undersøkelse, og de sto dermed fritt til å skrive inn tilbakemeldinger som ikke direkte skulle rapporteres til organisator. Dette var trolig avgjørende for å få en nyansert tilbakemelding fra de ansatte.

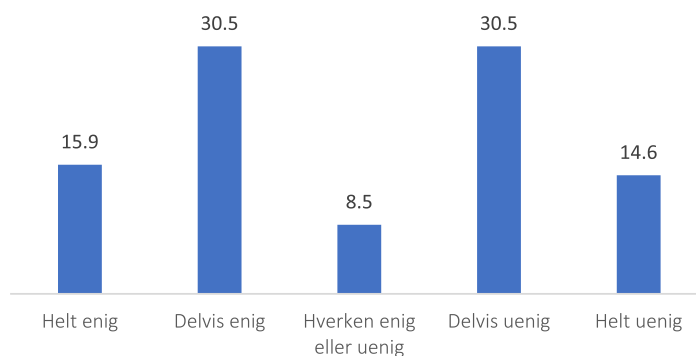
Svarene gitt på de tre åpne spørsmålene er relativt omfattende. Mens noen tilbakemeldinger er korte og stikkordspregede, skriver andre lengre refleksjoner om kurset. To av spørsmålene omhandler hva de opplevde som mest positivt og mest utfordrende, mens det siste åpne spørsmålet ba om egne refleksjoner knyttet til kursets innhold og organisering. Disse tilbakemeldingene har vi analysert sammen med den kvantitative delen av undersøkelsen, og de må forstås som en del av det helhetlige datagrunnlaget studien bygger på.

Undersøkelsen ble besvart av 27 menn (32,9 %) og 55 kvinner (67,1 %). Respondentene var spredt over 8 (av totalt 9) fakulteter ved NTNU. 30,5 prosent kommer fra Fakultet for medisin og helsevitenskap, mens 24,4 prosent kommer fra Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap. 34,1 prosent av utvalget hadde mindre enn 3 års undervisningserfaring, 19,5 prosent 3–5 års undervisningserfaring, mens de resterende 46,3 prosentene altså hadde mer enn 6 års undervisningserfaring. I tillegg oppgav 34,1 prosent at de hadde undervisningserfaring utenom universitets- og høgskolesektoren. Det var altså en betydelig andel av kursdeltakerne som hadde mye erfaring som undervisere.

Analyse

I spørreskjemaet ber vi deltakerne om å si hvor enig eller uenig de er i følgende påstand: «Det oppleves som tidssløseri å delta på samlingene.» Dette er variabelen vi benytter som avhengig variabel i analysen, og den er et operasjonelt mål på opplevd relevans.

Som det går frem av figuren under, er det god spredning i opplevelsen av tidssløseri. Det er videre en relativt liten andel som har plassert seg i midtkategorien «hverken enig eller uenig», noe som tyder på at deltakerne relativt enkelt har greid å ta stilling til om de heller mer mot en positiv enn en negativ opplevelse av kursets relevans. Andelen som er enig i at det er sløseri av tid (46,4 %), er like stor som de som er uenige (45,1 %). Som det fremgår av tabell 1, er det imidlertid relativt stor forskjell når det gjelder hvor stort læringsutbytte deltakerne opplever at de ulike elementene kurset består av, gir. I den videre analysen vil vi søke å forklare hvorfor noen er fornøyde med kurset, mens andre opplever det som sløsing med tid.



Figur 1. Enighet i påstanden «det oppleves som tidssløseri å delta på samlingene». Prosent. N (82).

Tabell 1. Opplevelse av læringsutbytte av ulike elementer ved kurset. Gjennomsnittsverdier (1= ikke noe utbytte/læring, 10= meget stort utbytte/læring). Prosentandel verdi 1 og 2 og verdi 9 og 10.

| | Gjennomsnitt | Standardavvik | Andel verdi 1 og 2 | Andel verdi 9 og 10 | N |
|--|--------------|---------------|--------------------|---------------------|----|
| Kollegaveiledningen | 7,73 | 2,315 | 3,6 | 45,1 | 82 |
| Erfaringsutveksling med andre kurs-deltakere i grupper, pauser og lignende | 6,73 | 2,490 | 10,0 | 26,3 | 80 |
| Gruppeoppgaver i undervisningen | 6,33 | 2,200 | 12,2 | 20,7 | 82 |
| Prosjektet | 5,86 | 2,240 | 7,6 | 11,4 | 79 |
| Oppgaver du har gjort og levert til samlingene | 4,98 | 2,247 | 17,3 | 2,5 | 81 |
| Forelesninger | 4,77 | 2,368 | 21,0 | 3,7 | 81 |

Av de ulike elementene i kurset er det forelesningene som vurderes å ha gitt lavest læringsutbytte – kun 3,7 prosent har valgt de to svaralternativene som indikerer meget høyt utbytte av forelesningene. Oppgaver som ble gjort til hver samling, har nær tilsvarende lavt læringsutbytte som forelesningene. Derimot får gruppeoppgavene under samlingen noe høyere skår. Her er gjennomsnittsverdien tilnærmet lik som for erfaringsutveksling i pauser. Disse to elementene har det til felles at man her diskuterte ulike temaer knyttet til undervisning som de fleste vurderer at gir et godt læringsutbytte, nemlig kollegaveiledningen.

De kvalitative dataene gjenspeiler også variasjonen i erfaringer. Den kollegiale veiledningen og erfaringsutvekslingen peker seg ut som det mest positive med kurset, enten knyttet til gruppearbeid ved samlinger eller som kollegaveiledning. I kurset deles deltakerne opp i mindre grupper som har observert og diskutert eget og andres undervisningsopplegg i praksis.

Av totalt 60 skriftlige tilbakemeldinger på spørsmål om positive aspekter finner vi at 39 først og fremst fremhever kollegial utveksling. Det oppleves som meningsfylt å høre om og lære av hverandres erfaringer.

«[Det mest positive med kurset har vært] praktisk info om underviser-forpliktelser, demo av ulike læringsformer, utfordringer til å tenke på hva man kan gjøre annerledes i egen undervisning og input fra foreleser og kolleger om hva man kan vurdere som kan passe til egen undervisning, aller mest verdifullt har vært gode diskusjoner med kolleger om en rekke ulike former for undervisning.»
(Kursdeltaker)

En faktoranalyse² viser at kurselementene i tabell 1 fordeler seg i to faktorer. Vi har derfor laget to indekser³ som måler henholdsvis det vi kan operasjonalisere som eksplisitt læring (opplevd læringsutbytte av forelesninger, oppgaver utført til samlingene og prosjektet, Chronbachs Alpha 0,753), og implisitt læring (opplevd læringsutbytte av gruppeoppgaver i undervisningen, kollegaveiledning og erfaringsutveksling med de andre kursdeltakerne i pauser, Chronbachs Alpha 0,800). Disse indeksene vil vi ta med som forklaringsvariabler i en regresjonsanalyse, og de inkluderer i tillegg variabler som omhandler organisering og motivasjon.

Opplevelsen av hvordan kurset er utformet

Opplevd utbytte av kurset henger sammen med hvordan det er utformet. Det er flere spørsmål i skjemaet som måler opplevelse av ulike sider ved utformingen (tabell 2). Vi har satt sammen disse seks spørsmålene til en indeks (kalt organisering av kurset). Alle seks spørsmål er påstander med svaralternativene helt enig, delvis enig, hverken enig eller uenig, delvis uenig og helt uenig (Chronbachs Alpha 0,867).

Tabell 2. Opplevelse av kursets utforming. Gjennomsnittsverdier (1 = helt uenig, 5 = helt enig). Prosentandel helt/delvis enig og helt/delvis uenig.

| | Gjennomsnitt | Standardavvik | Andel helt/delvis enig | Andel helt/delvis uenig | N |
|---|--------------|---------------|------------------------|-------------------------|----|
| Det er tydelig hva jeg skal lese før samlingene | 3,62 | ,603 | 96,3 | 1,2 | 81 |
| Det er tydelig hvordan jeg skal forberede meg til samlingene | 3,37 | ,882 | 87,8 | 7,3 | 82 |
| Jeg finner informasjonen jeg trenger, i Blackboard (NTNUs læringsplattform) | 3,07 | 1,016 | 80,5 | 8,6 | 82 |
| Informasjonen om oppgaver har vært god og tydelig | 2,45 | 1,259 | 54,9 | 30,5 | 82 |
| Kurset er i dag organisert på en hensiktsmessig måte | 2,33 | 1,129 | 51,9 | 26,0 | 81 |
| Opplegget er hensiktsmessig lagt opp | 2,21 | 1,163 | 52,1 | 28,1 | 82 |

- Principal component analysis, varimax Kaiser rotasjon. Faktor 1: egenverdi 2,905, forklart varians 48,414. Faktor 2: egenverdi 1,446, forklart varians 24,104. Med unntak av gruppeoppgaver i undervisningen falt aktivitetene tydelig inn i en av de to faktorene. Gruppeoppgaver i undervisningen ladet noe sterkere inn i faktor 2 (0,654) enn faktor 1 (0,533), og vi valgte å inkludere denne i variabelen for implisitt læring selv om det kunne vært argumentert for å ta denne ut.
- På enkelte av spørsmålene er det noen få som ikke har svart (missing). Disse er kodet til gjennomsnittsverdien og inkludert i indeksene. Dette gjelder for alle variabler som inngår i regresjonsanalysen, og er nødvendig når vi i utgangspunktet har et relativt lite utvalg respondenter.

Det synes som at informasjonsflyten før samlingene er relativt positivt opplevd av deltakerne, mens det er noe større misnøye med informasjon om oppgaver, organisering og utforming. I de kvalitative dataene finner vi flere kursdeltakere som beskriver forvirring knyttet til kursets innhold og misnøye med kursutformingen. Flere svar (14 av 58) etterspør tydeligere sammenheng mellom kursets ulike deler. Det oppleves som forvirrende, uklart og med liten sammenheng. Det savnes informasjon om kursets formål, og det mangler kobling til den enkeltes fagbakgrunn. Dette synes å gjøre at kursdeltakerne blir mindre motiverte til å gjennomføre arbeidet de blir pålagt i for- og etterkant av samlingene.

Deltakernes forventninger kan oppsummeres som *didaktisk relevans*. Det er en utbredt oppfatning at det fagspesifikke må ligge til grunn for all undervisning, og mange gir uttrykk for et ønske om at kurset skal gi konkrete tips til bedre og mer varierte undervisningsformer. Denne forventningen handler om tilgang til en didaktisk verktøykasse som er allmenn og kan benyttes uavhengig av eller tilpasset til ens eget fag. Det oppleves derfor som forvirrende når utviklingen av gode undervisningspraksiser ikke inngår i kurset. Som en informant skriver: «[Det var] masse teori i begynnelsen og jeg skulle gjerne hatt litt praktiske tiltak som faktisk kan brukes.» Følelsen av at kurset er bortkastet tid, kan trolig forklares for mange med at det didaktiske læringsutbyttet ikke står i forhold til arbeidstiden kursdeltakelsen krever, og de forventninger man hadde til kursets innhold.

Motivasjon for deltakelse

Respondentene ble bedt om å angi hvor viktig fire ulike grunner var for deltakelse. Vi finner at det faktum at «man må ta kurset en eller annen gang uansett», er den viktigste grunnen.

For en betydelig del av utvalget er den viktigste motivasjonen for deltakelse styrt av formålstenlighet. Det er et kurs man må ta om man ønsker en karriere i academia, og da er det like greit å ta det så fort som mulig. Hele 58,8 prosent oppgir at det at man uansett må ta kurset på et eller annet tidspunkt, er en helt avgjørende grunn for deltakelse. Legger vi til de som har svart at dette er en veldig viktig grunn, er prosentandelen hele 80. Det er i tillegg en betydelig andel (33 %) som oppgir pålegg fra leder som en viktig grunn. Samlet er altså «tvangsaspektet» og dermed ytre motivasjon, sentralt. Dette er selvsagt ikke et godt utgangspunkt for læring, og det er all grunn til å tro at dette også påvirker hvordan man vurderer utbyttet av kurset.

Det å føle behov for pedagogisk kompetanse og føle seg usikker som underviser er begge indre motiver for deltakelse. I hvilken grad man føler selvsikkerhet som underviser, er en av flere faktorer som er med på å forme styrken på vitenskapelig ansattes identitet som lærer versus forsker (Nevgi & Löfström, 2015, s. 54). Men som vi ser av tabell 3, er det langt færre som oppgir dette som et viktig grunnlag for deltakelse – henholdsvis 38 og 9 prosent. At de indre motivasjonsfaktorene er av langt mindre betydning, kan i seg selv tyde på at innføringen av obligatoriske undervisningspedagogiske kurs ikke dekker noe behov hos de universitetsansatte. Men det kan også være et utslag av at læreridentiteten jevnt over er svakere hos vitenskapelig ansatte enn identiteten som forsker er, og at man derfor ikke ser behovet for pedagogisk utvikling.

Tabell 3. Ulike grunners betydning for å delta på kurset. Gjennomsnitt (1 = helt avgjørende, 5 = ikke viktig i det hele tatt) og prosentandel «helt avgjørende».

| | Gjennomsnitt | Standard- avvik | Andel svart «helt avgjørende» | N |
|--|--------------|--------------------|----------------------------------|----|
| Følte meg usikker som underviser | 4,36 | 1,297 | 1,3 | 77 |
| Ble pålagt av leder | 3,67 | 1,872 | 21,5 | 79 |
| Følte behov for pedagogisk kompetanse | 3,25 | 1,470 | 9,1 | 77 |
| Må ta kurset en eller annen gang uansett | 1,85 | 1,332 | 58,8 | 80 |

Med utgangspunkt i de fire grunnene for deltakelse er det konstruert en indeks for indre motivasjon bestående av «behov for pedagogisk kompetanse» og «følte seg usikker som underviser» (Chronbachs Alpha 0,846). De to variablene som måler ytre motivasjon (må ta kurset uansett og pålagt av leder), har en Chronbachs Alpha på 0,302, noe som betyr at de måler to ulike former for ytre motivasjon. Disse er derfor beholdt i sin opprinnelige form i den multivariate analysen.

Opplevelse av tidssløseri

For å undersøke hvilke faktorer som forklarer deltakernes opplevelse av kursets relevans, har vi gjennomført en regresjonsanalyse (tabell 4) som inkluderer de forklaringsvariablene vi har presentert over, samt undervisningserfaring.⁴ Selv om det er slik at «reduction in sample size is far more likely to reduce the likelihood of finding any significant relationships than to increase it (Speed, 1994, s. 91), har utvalgsstørrelse betydning for hvor mange uavhengige variabler man bør inkludere i modellen. En tommelfingerregel er at det bør være minst ti-tolv observasjoner (enheter) per variabel, det vil si at vi med sju variabler i modellen ligger i grenseland for hva som er akseptabelt. En forfølgelse av samme problemstilling med større utvalg hadde derfor vært av interesse.

Tabell 4. Opplevelse av deltakelse på undervisningspedagogisk kurs som tidssløseri. Lineær regresjon. Justert R^2 0,502 (Forklart varians) N (82⁵)

| | Ustand. B | St.avvik | Stand. B | t-verdi | Sig |
|---|-----------|----------|----------|---------|------|
| Konstant | 3,132 | 1,023 | | 3,061 | ,003 |
| Undervisningserfaring (5 eller flere år ref.kat.) | ,458 | ,236 | ,170 | 1,944 | ,056 |
| Indre motivasjon | -,256 | ,145 | -,170 | -1,769 | ,081 |
| Ytre motivasjon: Pålagt av leder | -,170 | ,081 | -,177 | -2,097 | ,040 |
| Ytre motivasjon: Må uansett ta kurset | ,220 | ,106 | ,182 | 2,066 | ,042 |
| Utbytte eksplisitte læringsarenaer | ,088 | ,030 | ,358 | 2,952 | ,004 |
| Utbytte implisitte læringsarenaer | ,007 | ,020 | ,032 | ,367 | ,715 |
| Organisering av kurset | -,100 | ,031 | -,356 | -3,271 | ,002 |

4. Kjønn og fakultetstilknytning er ikke inkludert i regresjonsmodellen fordi de ikke forklarer noe av variansen i den avhengige variabelen.

5. Se sluttnote iii.

Undervisningserfaring og indre motivasjon, og opplevd utbytte av implisitte læringsarenaer, har det til felles at de ikke gir et signifikant⁶ bidrag til modellen. Det er de andre variablene, som måler andre former for motivasjon og vurdering av læringsutbytte samt organisering av kurset, som i størst grad forklarer hvorfor noen mener at kursdeltakelsen var sløsing med tid. Samlet sett forklarer de sju uavhengige variablene som er inkludert i modellen, 50,2 prosent av kursdeltakernes ulike oppfatninger av kurset som mer eller mindre sløsing med tid.

Av de tre variablene som måler motivasjon for deltakelse, er det kun de to ytre motivasjonsfaktorene som har signifikant forklaringskraft. Bivariat fant vi også signifikant sammenheng mellom indre motivasjon og i hvilken grad man opplevde kurset som bortkastet eller ikke. De som hadde høy indre motivasjon, mente i større grad enn dem med lav indre motivasjon at deltakelsen var bortkastet. Våre data indikerer at forventninger ikke ble innfridd, og skuffelsen kan bunne i at de opplever at kurset ikke er tilstrekkelig didaktisk rettet.

Den bivariante signifikante sammenhengen mellom indre motivasjon og opplevelse av kursutbytte gjenfinnes altså ikke i regresjonsmodellen og kan trolig forklares av sammenhengen mellom undervisningserfaring og motivasjon. En bivariat analyse viser at desto kortere undervisningserfaring en har, desto høyere er den indre motivasjonen for kursdeltakelse. Tilsvarende sammenheng finner vi ikke mellom undervisningserfaring og ytre motivasjon for deltakelse.

Det at man «må ta kurset en eller annen gang uansett», gir signifikant utslag både bivariat og i regresjonsmodellen: Jo viktigere at «man uansett må gjennomføre kurset», er som motivasjon for deltakelsen, desto mer oppleves kurset som bortkastet tid. For den andre faktoren for ytre motivasjon (pålagt av leder å ta kurset) er sammenhengen motsatt: Jo sterkere det å være pålagt å ta kurset er som motivasjonsfaktor, desto mindre oppleves kursdeltakelsen som bortkastet tid.

Videre ser vi at opplevelse av hvordan kurset er utformet, også påvirker synet på hvorvidt kurset er sløsing med tid. Sammenhengen er som forventet: Jo mer fornøyd man er med måten kurset er organisert på, jo mindre opplever man kurset som tidssløseri. Dette er i seg selv ikke overraskende, men i en regresjonsmodell er hensikten også å kontrollere for andre sammenhenger.

Avslutningsvis viser regresjonsmodellen at jo mer fornøyd man er med læringsutbyttet av de eksplisitte læringsarenaene (forelesninger, oppgaver utført til samlingene og det utviklingspedagogiske prosjektet), jo mindre opplever man kurset som bortkastet tid. Når det gjelder utbytte av de implisitte læringsarenaene (gruppeoppgaver i undervisningen, kollega-veiledning og erfaringsutveksling med de andre kursdeltakerne i pauser), har dette ingen forklaringskraft på opplevd relevans. Det vil altså si at den positive erfaringen mange av deltakerne hadde med de implisitte læringsarenaene, ikke er tilstrekkelig til at den totale nytteverdien av kursdeltakelsen vurderes som positiv.

De kvalitative dataene gir en mer utdypende forståelse av hva misnøyen med kurset bunner i. Et gjennomgående tema er opplevelsen av å ikke bli tatt på alvor som faglig autoritet samt å ikke få benyttet tid og kompetanse på en hensiktsmessig måte. Det følgende utspillet viser en klart irritert kursdeltaker som hverken finner organisering eller innhold tilfredsstillende:

6. Med signifikant menes $p < 0.05$.

«Opplegget er under enhver kritikk! [...] Det virker ikke som man skjønner hvilket publikum man snakker til. Det føles helt meningsløst å bli fortalt at det er viktig at man reflekterer over egen undervisning. Jeg kjenner ikke en eneste person som ikke gjør det. Det er å slå inn vid åpne dører! [...] Videre er det også helt meningsløst å poengtere overfor en gruppe forskere at det er viktig å være kritisk. Det er jo det forskere er! Jeg beklager, men med dette kurset ble alle mine fordommer mot ped. bekreftet. Dette er bortkastet tid.» (Kursdeltaker)

Slik kritikk kan også leses som et ønske om å endre kursets innhold. Det er likevel uttrykk for sterk frustrasjon, noe som kan forklare spredningen på den avhengige variabelen i modellen. Det er en sammensatt gruppe som deltar på kurset, og for enkelte oppleves det altså ikke som særlig relevant.

Flere savner tydeligere differensiering mellom deltakernes ulike faglige og erfaringsmessige bakgrunn og kjenner at den generelle brede pedagogikken ikke treffer deres behov for egenutvikling:

«Det har vært demotiverende at jeg, med bakgrunn i utdanning/ped./fagdidaktikk har måttet gjennomføre samme kurs som ansatte helt uten slik bakgrunn. Det burde tilbys differensierte kurs som skiller mellom ansatte uten lang undervisningserfaring/høyere utdanning innen utdanning og de som står mer på bar bakke. Da kunne kurset gått dypere inn i universitetspedagogikk versus mer generelle undervisningsprinsipper.» (Kursdeltaker)

Her ser vi hvordan faglighet kommer i spill når ansatte som har pedagogisk bakgrunn, opplever at deres implisitte kompetanse blir degradert i møte med universitetspedagogikken. Noen rapporterer om store engasjementsvariasjoner internt i veiledningsgrupper, mens andre stiller spørsmål om hvem målgruppen for kurset er. Flere påpeker videre at det er lite hensiktsmessig med forelesninger til en gruppe undervisere som allerede har mye kunnskap og erfaring fra undervisning. Denne gruppen kursdeltakere virker altså å være irritert over den generiske utformingen av rammene for hva man skal tilegne seg av kunnskap, og føler trolig at de ikke er kursets målgruppe.

Manglende timeressurs til å gjennomføre det pålagte kurset er et problem som kan skape stor ekstrabelastning på den enkelte underviser. Flere deltakere peker på utfordringer med å gjennomføre kurset fordi de ikke har fått satt av tid i egen arbeidsplan. En informant forteller om å måtte jobbe ettermiddager og fridager for å få gjennomført kurset. En annen beskriver stresset ved å skulle forberede seg til samlinger når de ordinære arbeidsoppgavene krever like mye som før. For denne gruppen kan altså kurset oppleves som en urettferdig ekstrabelastning, og deres syn på relevans kan naturligvis bli farget av dette.

Konklusjon

Regresjonsanalysen i kombinasjon med kvalitative vurderinger av kursdeltakernes opplevelse viser at det er en rekke hensyn knyttet til deltakernes forventninger og motivasjon som bør tas i den videre utviklingen av universitetspedagogiske kurs.

Når forventningen om et kurs med didaktisk innhold ikke innfris, skaper det misnøye, en følelse av manglende relevans og misbruk av tid. Kursets implisitte læringsarenaer møter forventningene om et didaktisk innhold og bør bygges ut i en videreutvikling av kurset. Selv om erfaringene med de implisitte læringsarenaer er positive, viser analysene at det ikke er nok til at den totale nytteverdien av kursdeltakelsen kommer ut i pluss.

Det er ikke enighet om hvorvidt opplevd kvalitet er et godt mål for å vurdere undervisning (Marsh, 2007), og dette kan betraktes som en begrensning med vår undersøkelse. Våre

data muliggjør heller ikke nærstudier av betydningen av motivasjon for hverken deltakelse eller utbytte, men det vil være interessant å se nærmere på dette. Deci og Ryans (2012, s. 227) selvbestemmelsesteori omhandler hvordan identitet kan variere fra noe som «tvinges» på oss utenfra, til å være internalisert som en del av vår identitet. Forskning har vist at vitenskapelig ansatte først og fremst har sin profesjonelle identitet knyttet til det å være fagperson på sitt felt, og at «research-intensive environments may facilitate the development of strong researcher identities, but the teacher identity for academics may remain undeveloped» (Nevgi & Löfström, 2015, s. 53). Ytre motivasjon kombinert med manglende didaktisk innhold er trolig mindre egnet om man vil nå målet om å heve undervisningens status. Når kurset er et lovfestet krav for opprykk, kan kursbeviset i seg selv bli målet. Et kursbevis er hverken ensbetydende med at undervisningen blir bedre, eller at man får økt oppmerksomhet om undervisning eller at det har «styrket kvalitetskulturen og det faglige fellesskapet om utdanning», slik det står nedfelt i Meld. St. 16 (2016-2017, s. 24). En slik oversetting fra politisk styring til lokal praksis er uheldig fordi økt kvalitet i undervisning er hele intensjonen med ordningen.

Vår konklusjon er todelt. For det første må fagligheten til de ansatte tas på alvor. Det ligger en fare for det Sørensen (2019) omtaler som homogenisering av universitetsvirkeligheten. Når en majoritet av kursdeltakerne ikke har indre motivasjon for å ta kurset, er det avgjørende at de finner det relevant for sin egen undervisningssituasjon og faglige utvikling. For det andre ser vi gjennom savnet av didaktisk relevans hvordan den *implisitte kunnskapen* trolig bør være selve kjernen i et slikt kurs. De positive tilbakemeldingene på kurset handler i hovedsak om kollegial veiledning, gruppeoppgaver og samarbeid. Dette er et sterkt signal om at universitetsansatte allerede har mye kunnskap om faglig formidling som de bør få et forum for å videreutvikle, et fellesskap for erfaringsutveksling. Manglende anerkjennelse av implisitt kunnskap gjør at det ikke oppleves som relevant for de kursene tross alt er til for. Vi foreslår derfor en tilnærming til universitetspedagogikk som også tar høyde for fagenes særegenheter og undervisernes ulike interesser og motiver, fremfor generiske kurs som i større grad handler om antall timer som benyttes.

Referanser

- Allern, M., Mathisen, P., Raaheim, A., de Lange, T., Bjørke, G., Johansen, M. B. & Rønsen, A. K. (2012). *Universitets- og høyskolepedagogisk basiskompetanse – en utredning fra en arbeidsgruppe under UHped-nettverket*. Norsk nettverk for universitets- og høyskolepedagogikk.
- Beaty, L. (2005). Towards professional teaching in higher education: the role of accreditation. I P. Ashwin (red.), *Changing Higher Education. The Development of Learning and Teaching* (s. 11–28). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203479292-19>
- Biggs, J. B. (1989). Approaches to the Enhancement of Tertiary Teaching. *Higher Education Research & Development*, 8(1), 7–25. <https://doi.org/10.1080/0729436890080102>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. I P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (red.), *Handbook of theories of social psychology. Volume 1* (s. 416–436). Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446249215.n21>
- Endring i forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger (2019). *Forskrift om endring i forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger* (FOR-2018-09-12-1322). Lovdata <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2018-09-12-1322>
- Gilje, N. (2017). Den praktiske kunnskapens elementære former. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 21–33). Universitetsforlaget.
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of educational psychology*, 77(6), 631. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.77.6.631>

- Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9–34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Henard, F. & Leprince-Ringuet, S. (2008). *The path to quality teaching in higher education*. OECD. Online <https://www1.oecd.org/edu/imhe/44150246.pdf>
- Lai, L. (2004). *Strategisk kompetansestyling*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Lycke, K. H. & Handal, G. (2018). Kurs i universitetspedagogikk. *Uniped*, 41(03), 189–205. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-03-02>
- Marsh, H. W. (2007). Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases and usefulness. I R. P. Perry & J. C. Smart (Red.) *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (s. 319–383). Springer.
- Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/aee30e4b7d3241d5bd89db69fe38f7ba/no/pdfs/stm201620170016000dddpdfs.pdf>
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*. Daidalos.
- Nevgi, A. & Löfström, E. (2015). The development of academics' teacher identity: Enhancing reflection and task perception through a university teacher development programme. *Studies in educational evaluation*, 46, 53–60. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.01.003>
- NTNU. (2022). *Kvalitetssikringssystem for utdanning*. <https://innsida.ntnu.no/wiki/-/wiki/Norsk/kvalitetssikring+av+utdanning>
- Pedup. (2021). *Utdanningsfaglig basiskompetane*. <https://innsida.ntnu.no/wiki/-/wiki/Norsk/Pedup+-+Pedagogisk+utviklingsprogram>
- Polany, M. (1967). *The tacit dimension*. Doubleday Anchor.
- Quinlan, K. (2019). What triggers students' interest during higher education lectures? Personal and situational variables associated with situational interest. *Studies in Higher Education*, 44(10), 1781–1792. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1665325>
- Reber, A. S. (1967). Implicit learning of artificial grammar. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 6(6), 855–863. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(67\)80149-X](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(67)80149-X)
- Reber, A. S. (1993). *Implicit learning and Tacit Knowledge: An Essay on the Cognitive Unconscious*. Oxford University Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Speed, R. (1994). Regression Type Techniques and Small Samples: A Guide to Good Practice. *Journal of Marketing Management*, 10, 89–104. <https://doi.org/10.1080/0267257X.1994.9964262>
- Sørensen, K. H. (2019). Mas, mas, mas-over hele linja. I A. Tjora. (red.) *Universitetskamp* (s. 450–483). Scandinavian Academic Press.
- Tesfaye, M. (2013). *Kloge hænder*. Gyldendal A/S.
- UHR (2020). *Nasjonale veiledende retningslinjer for UH-pedagogisk basiskompetanse*. Universitet- og høyskolerådet. <https://www.uhr.no/temasider/karrierepolitikk-og-merittering/nasjonale-veiledende-retningslinjer-for-uh-pedagogisk-basiskompetanse/>
- Wittek, L. & Kvernbekk, T. (2011). On the Problems of Asking for a Definition of Quality in Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(6), 671–684. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.594618>