



# Én form passer ikke alle – høskoleansattes motiver for og erfaring med kurs i høskolepedagogikk

## One size does not fit all – Motives and experiences with a pedagogy course for employees in higher education

Sigbjørn Litleskare

*Førsteamanuensis, Institutt for folkehelse- og idrettsvitenskap, Høgskolen i Innlandet*  
[sigbjorn.litleskare@inn.no](mailto:sigbjorn.litleskare@inn.no)

Thorsteinn Sigurjonsson

*Førsteamanuensis, Institutt for folkehelse- og idrettsvitenskap, Høgskolen i Innlandet*  
[thorsteinn.sigurjonsson@inn.no](mailto:thorsteinn.sigurjonsson@inn.no)

Dag André Nilsen

*Doktorgradsstudent, Institutt for folkehelse- og idrettsvitenskap, Høgskolen i Innlandet*  
[dag.nilsen@inn.no](mailto:dag.nilsen@inn.no)

Ingeborg Barth Vedøy

*Førsteamanuensis, Institutt for folkehelse- og idrettsvitenskap, Høgskolen i Innlandet*  
[ingeborg.vedoy@inn.no](mailto:ingeborg.vedoy@inn.no)

### Sammendrag

Den praktiske konsekvensen av at det i 2019 kom en forskriftsendring som la større vekt på utdanningsfaglig kompetanse ved opprykk for ansatte i høyere utdanning, var at høskoler og universiteter igangsatte kurs i høskolepedagogikk og påla sine ansatte å gjennomføre dette ved ansettelse og opprykk. For å undersøke i hvilken grad dette bidrar til økt opplevd utdanningskvalitet, ble det sendt invitasjon om deltakelse til 850 e-postadresser til vitenskapelig ansatte ved en høskole i Norge. Totalt 209 personer svarte og utgjorde utvalget i undersøkelsen. Dataene indikerte at mange tar kurset i tilknytning til opprykk og ansettelse, og kun halvparten av dem som har tatt kurset, har gjort dette med motiv om å bedre sin pedagogiske kompetanse. De som har gjennomført kurs i høskolepedagogikk, er «I noen grad» enig i at kurset bidro til å styrke deres egen pedagogiske kompetanse. Ansatte i høyere stillingskategorier og ansatte fra fakultet med antatt høy pedagogisk kompetanse så mindre verdi i kurset enn andre ansatte. Ansatte opplever også at det finnes bedre løsninger for å øke utdanningskvaliteten ved institusjonen. Studien antyder at forskriften og implementeringen av denne i begrenset grad bidrar til økt utdanningskvalitet, og at det finnes alternative løsninger som antas å være bedre.

Nøkkelord

høskolepedagogikk, undervisningskvalitet, vitenskapelig ansatte

### Abstract

In 2019, a change in Norwegian regulations placed greater emphasis on educational competence in higher education. The practical consequence was that universities now require employees to attend a course in 'Teaching and Learning in Higher Education' to be eligible for employment and promotions. To investigate the extent to which this contributes to increased quality of education, an invitation was sent to 850 scientific employees at a university

college in Norway. A total of 209 people responded, comprising the study sample. The results indicated that many take the course as a means for promotion, and only half of course participants have done so with the intent of improving their pedagogical competence. Those who have completed the course agree “To some extent” that the course strengthened their own pedagogical competence. Employees in higher positions and employees from the faculty with the assumed highest pedagogical competence saw less value in the course than other employees. Employees also indicate that there are better solutions for increasing the quality of education. The study suggests that the implementation of the regulations provide a limited contribution to increased quality of education, and that there are alternative solutions that might be better.

#### Keywords

teaching and learning in higher education, teaching quality, scientific staff in higher education

## Introduksjon

For å sikre pedagogisk kvalitet i høyere utdanning ble det i 2005 vedtatt at alle som ansettes i vitenskapelige stillinger, forplikter seg til å gjennomgå en bestemt opplæring innen en viss tidsfrist dersom tilstrekkelig kompetanse ikke kan dokumenteres. Dette er regulert i forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger (Forskrift om ansettelse og opprykk, 2021). En endring av forskriften 1.9.2019 medførte at utdanningsfaglig kompetanse og erfaring også skulle vektlegges ved ansettelse og opprykk (Endr. i forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger, 2019). Noe av hensikten med endringene var et ønske om at pedagogisk kompetanse og undervisningserfaring skulle få større betydning for ansatte i høyere utdanning (Regjeringen, u.å). Denne betoningen av pedagogisk basiskompetane er ifølge Lycke og Handal (2018) en viktig anerkjennelse av at kvalitet i undervisningen forutsetter at lærerne i UH-sektoren har pedagogisk kompetanse, og at pedagogiske kvalifikasjoner kan utvikles. Det er allikevel fortsatt uklart om forskriftsendringen og om økt formell kompetanse i seg selv bidrar til økt undervisningskvalitet. Pleschová og Simon (2013) viser til at andre land har respondert på kravet om bedret utdanningskvalitet i UH-sektoren. Beaty (2005) peker på at man på 2000-tallet innførte forpliktelser om utvikling av undervisningsstandarder ved nyansettelser i Storbritannia og i Skottland, men uten enighet om hva disse standardene skulle være. Det «å kvalifisere ansatte» omhandler to ulike, men ikke nødvendigvis motstridende argumenter når det gjelder målet om økt utdanningskvalitet. Det omhandler argumentet om å (a) formelt kvalifisere for ansettelse og opprykk i henhold til de krav som eksplisitt fremkommer i forskriften, og (b) å kvalifisere ansatte og fagmiljøer til å løse undervisnings- og formidlingsoppgaver. Øhra og Tholin (2018) viser at deltakerne på kurset i universitets- og høyskolepedagogikk (UH-pedagogikk) sier at opplæringen kvalifiserer dem gjennom relevante teorier, språk og begreper. Slik sett kan kurset bidra til å styrke deltakernes identitet som underviser (Øhra & Tholin, 2018).

Endringen i forskriften innebar nye krav til pedagogisk kompetanse i undervisningsstillinger og nye krav for opprykk til førsteamanuensis og professor. For ansettelse og opprykk i stilling som førsteamanuensis kreves det at en har gjennomført et 200 timers kurs i UH-pedagogikk, og at en dokumenterer sin grunnleggende kompetanse i undervisning og veiledning på universitets- og høyskolenivå i form av en «systematisk og samlet fremstilling som vurderes ved institusjonene». For ansettelse i stilling som professor kreves det i tillegg dokumentasjon for (a) kvalitetsutvikling i egen undervisning og veiledning over tid, (b) bred erfaring med veiledning fortrinnsvis på master-/ph.d.-nivå og (c) deltakelse i utvikling av utdanningskvalitet i fagfellesskap. For høyskolelærer, høyskolelektor og dosent er det et krav om praktisk-pedagogisk kompetanse i form av enten utdanning eller undervisning og veiledning. Med denne lovendringen ble dermed kravene til UH-pedagogikk strammet inn

både når det gjelder omfang, systematikk og dokumentasjon. Universitets- og høskolerådet utarbeidet veiledende retningslinjer for pedagogisk basiskompetanse for å ha et felles grunnlag for sektorens arbeid med å styrke kvaliteten på undervisningen (Universitets- og høskolerådet, u.å.). Ut ifra disse må den enkelte institusjon utforme mer presise kvalifikasjonsmål som er tilpasset de gjeldende behov. Implementeringen av forskriften kan derfor være noe ulik ved ulike utdanningsinstitusjoner, men Universitets- og høskolerådets retningslinjer og læringsutbytter reduserer mulighetene til større tilpasninger ved den enkelte institusjon. Flere institusjoner krever at alle ansatte i undervisningsstillinger skal gjennomføre et 200 timers kurs i UH-pedagogikk med mindre tilsvarende kompetanse kan dokumenteres, uavhengig av stillingskategori (se f.eks. Høgskolen i Østfold, u.å.; Universitetet i Oslo, u.å.). Det betyr at det potensielt er stor variasjon i sammensetningen av deltakere på kursene når det gjelder stillingskategori, faglig bakgrunn, pedagogisk formalkompetanse og undervisningserfaring. Dette gjelder trolig også i mindre grad ved institusjoner som har en snevrere tilnærming til hvilke ansatte som må gjennomføre kurset. Trowler og Bamber (2007) viste til at obligatorisk opplæring bare kan ha en sjanse for «suksess» om målene for opplæringen er avklart og det er enighet om dette blant dem som er involvert i implementeringen. Det er dermed et spørsmål om slike kurs ivaretar den enkelte deltakers ønsker og behov, og om det bidrar til økt utdanningskvalitet. En syntese av tidligere forskning peker på at kollegaveiledning eller tiltak rettet direkte mot spesifikke grupper av ansatte kan være mer effektive tiltak for å bedre undervisningskvalitet, og at dette er tiltak som i større grad imøtekommer behovet til den spesifikke ansatte (Prebble et al., 2004).

Bruken av ordene «kvalitet» og «utdanningskvalitet» i forskriften kan i seg selv være problematisk uten en tydelig definisjon, og kan gjøre at begrepene fremstår som noe uklare og ikke nødvendigvis synonyme med pedagogisk kvalitet. Det er allikevel verdt å bemerke at begrunnelsen for flere reformer i universitets- og høyskolesektoren de siste tiårene ofte er knyttet til begrepet kvalitet (Bleiklie & Frølich, 2014), selv om det, ut fra vår kjennskap, ikke eksisterer noen entydig definisjon av kvalitet i høyere utdanning. Tidligere kunnskapsminister i Norge, Torbjørn Røe Isaksen, har ved flere anledninger poengtert dette, og han har bl.a. uttalt at en entydig definisjon «ikke fungerer for et så komplekst og mangefasettert fenomen» som begrepet kvalitet (2016). Begrepets sammensatte betydning kommer også frem på Kunnskapsdepartementets nettside for satsingsområdet «Kvalitet i høyere utdanning», der det fremkommer at «[f]or å kunne si noe om kvalitet må man derfor for det første vite hvilke egenskaper man ønsker å vurdere og deretter hva disse egenskapene skal vurderes i forhold til» (2017). Med dette som bakgrunn har vi derfor valgt å lene oss på Røe Isaksens innlegg i Norsk studentorganisasjon i 2016, der han innleder med å si at kvalitet «[ . . . ] er vanskelig å beskrive, men man vet hva det er når man ser det» (Fimland, 2016). At kvalitet er noe vi skal kunne kjenne igjen når vi ser det, er en vanlig oppfatning av kvalitet, da kvalitet sees i sammenheng med mål og verdier (Harsvik & Skulberg, 2012). Selv om vi ikke alltid vet hva vi legger i begrepet, vet vi at det handler om hva som er godt eller dårlig (Eriksen, 2017). Dette bygger på menneskets evne til objektivt å kunne vurdere kvalitet, som ofte ligger til grunn for diskusjoner om kvalitet i høyere utdanning (Eriksen, 2017). Med dette som bakgrunn mener vi at de vitenskapelig ansatte best kan svare på om implementeringen av forskriften bidrar til økt pedagogisk kvalitet for seg selv og sin enhet. Denne artikkelen har dermed som mål å analysere kursdeltakernes opplevelse av kurset i UH-pedagogikk som et samlet uttrykk for om implementeringen bidrar til økt utdanningskvalitet.

I møte med læringssituasjoner har enhver kursdeltaker med seg en etablert forforståelse av det fenomenet vedkommende skal lære om. Forforståelse av læring er vist å være en viktig faktor for hvordan den enkelte velger å gjennomføre sin undervisning (Kember & Kwan, 2000),

og det er vist at ansatte i høyere utdanning sin forforståelse av læring varierer i stor grad, f.eks. fra læring som kunnskapsoverføring til læring i form av fasilitering (Kember & Kwan, 2000). Det er også vist at denne forforståelsen varierer mellom fagdisipliner og mellom organisatoriske enheter (Knight & Trowler, 2000; Lindblom-Ylänne et al., 2006). For at den lærende skal internalisere informasjonen som presenteres, og anvende denne i praksis, er det avgjørende at læreren lykkes med å utfordre den lærende sin forforståelse og møter de lærende på deres fysiske, psykiske og sosiale utviklingsnivå (Strømsø et al., 2018; Brattenborg & Engebretsen, 2021). I et kurs i UH-pedagogikk som er sammensatt av kursdeltakere med potensielt stor variasjon i deltakernes alder samt faglige, pedagogiske og vitenskapelig kompetanse, kan dette bli en krevende øvelse. Denne variasjonen kan også skape utfordringer med å tilrettelegge for et læringsmiljø som bidrar til motivasjon for læring. Motivasjon for læring skapes blant annet ved at man opplever muligheter til å utøve, utvide og utrykke sin egen kompetanse (Willems & Lewalter, 2012). Utfordringene med å tilpasse et kurs for deltakere med stor variasjon i bakgrunn samsvarer med tidligere forskning som har vist varierende effekt av slike kurs i andre land (Stes et al., 2010; Ödalen et al., 2019). Tidligere forskning viser også at de med mest erfaring er dem som er minst interessert i å utvikle egen kompetanse (Stes et al., 2010; Ödalen et al., 2019). Dette kan sees i sammenheng med at personer som allerede er eksperter innen et felt, er mindre interessert i å utvikle kompetanse innen et annet felt (Akkerman & Bakker, 2011; Postareff & Nevgi, 2015). Ved et slikt resonnement kan implementeringen av forskriften bidra til begrensede muligheter for læring og lavere motivasjon når deltakere skal gjennomføre samme kurs uavhengig av forforståelse og kompetanse, selv om en tidligere studie har vist at kurset i UH-pedagogikk kan bidra til et skifte ifra undervisning til læring og fra lærersentrerte til studentsentrerte tilnærminger (Øhra & Tholin, 2018).

Med dette som bakgrunn ønsket vi derfor å undersøke følgende problemstillinger:

1. Opplever ansatte at implementeringen av forskriften, herunder kurset i UH-pedagogikk, har bidratt til økt pedagogisk kvalitet for dem selv og deres enhet?
2. Er denne opplevelsen ulik på tvers av stillingskategorier og av organisatoriske enheter?

Vi har i denne studien sett på én institusjon som har implementert forskriften og gjennomført kurs i UH-pedagogikk.

## Metode

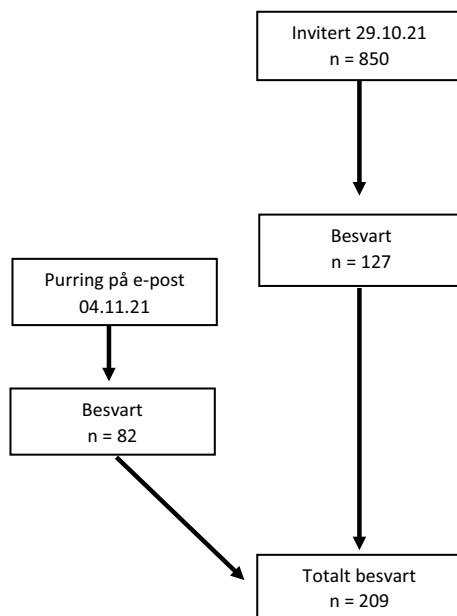
Tilnærmingen i denne studien er forankret i forskningsspørsmålet om implementeringen av forskriften bidrar til økt utdanningskvalitet. For å innhente data har vi valgt en kvantitativ tilnærming til forskningen.

### Om kurset

Kurset i UH-pedagogikk ved denne spesifikke institusjonen ble gjennomført over 10 måneder og bestod av seks samlinger. Omfanget av kurset tilsvarte 15 studiepoeng med en forventning om 200 timers arbeidsbelastning for deltakerne. Læringsutbyttene var i overensstemmelse med Universitets- og høyskolerådets retningslinjer, og kurset var delt i fire hovedtemaer: pedagogisk grunnlagstenkning og danning, planlegging av undervisning og læring, pedagogisk bruk av IKT, og pedagogisk profesjonalitet. Undervisning og læring innen disse temaene var basert på forelesninger, gruppearbeid, praktisk øvelse og faglige diskusjoner.

## Populasjon, utvalg og godkjenninger

Populasjonen bestod av alle vitenskapelige ansatte ved en institusjon for høyere utdanning i Norge. Det ble sendt invitasjon om deltakelse til 850 e-postadresser, hvorav totalt 209 personer svarte og utgjorde utvalget i undersøkelsen (figur 1).



**Figur 1.** Flytskjema for rekruttering og deltakelse

Informert samtykke ble innhentet ved at deltakerne gjennomførte undersøkelsen. I informasjonsskrivet ble det informert om at deltakelse var frivillig og anonymt. Da data fra undersøkelsen likevel kan inneholde indirekte identifiserbare opplysninger, ble prosjektet meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD, referansenummer 701109). Prosjektet ble også godkjent av prorektor for utdanning ved institusjonen. Fakultetsnavnene som benyttes, er fiktive, men gjenspeiler likevel fagområdene som har tilhørighet til de aktuelle fakultetene.

## Design og fremgangsmåte

Studien ble organisert som en tverrsnittstudie der aktuelle deltakere ble rekruttert via e-post. E-posten inneholdt kortfattet informasjon om prosjektet, en direkte link til selve spørreskjemaet og et vedlegg med mer utfyllende informasjon. Mottakerne ble opplyst om at samtykke til deltakelse gis ved å klikke på lenken til spørreskjemaet og å fylle ut og sende inn dette. Sju dager etter utsending av første invitasjon ble det sendt ut en ny e-post med en vennlig påminnelse. Datainnsamlingen foregikk i perioden 29.10.21–10.11.21. Oversikt over deltakelse er vist i figur 1.

## Spørreskjema

Spørreskjemaet inneholdt spørsmål om relevant bakgrunnsinformasjon og de spurtes preferanser, meninger og holdninger tilknyttet pedagogisk utviklingsarbeid. Forut for datainnsamlingen ble det gjennomført en pilot blant fire vitenskapelige ansatte som hadde ulik stillingskategori og pedagogisk bakgrunn. Basert på deres tilbakemeldinger ble det gjort justeringer av spørreskjemaet for å bedre spørsmålenes validitet og reliabilitet. Spørreskjemaet inneholdt både kategoriske spørsmål og spørsmål med svarkategorier som kan

rangordnes, samt ett skalaspørsmål («Hvor mange år har du arbeidet ved et universitet/en høyskole?»). For de rangordnede spørsmålene «Hvor opptatt er du av å utvikle din pedagogiske formalkompetanse?», «Hvor opptatt er du av å utvikle din anvendte pedagogiske kompetanse?», «I hvilken grad bidro kurset i UH-pedagogikk til å styrke din pedagogiske kompetanse?» og «I hvilken grad er du enig i at et kurs i UH-pedagogikk styrker det pedagogiske arbeidet på din nærmeste enhet» ble det benyttet en Likert-skala med fem svarkategorier som tilsvarte «I svært liten grad», «I liten grad», «I noen grad», «I stor grad» og «I svært stor grad».

## Analyse

Resultatene er presentert som median (kvartiler) for data på ordinalnivå og som modus i form av antall (%) for data på nominalnivå. Det ble gjort statistiske analyser for å vurdere potensielle signifikante forskjeller mellom ulike stillingskategorier og organisasjonsenheter. For å analysere forskjeller mellom stillingskategorier ble vitenskapelig ansatte plassert i følgende grupper: 1) høyskolelektorer/-lærere og stipendiater, 2) førsteamanuenser/-lektorer og postdoktorer og 3) professorer/dosenter. For å vurdere forskjeller mellom fakulteter ble tre fakulteter ekskludert fra analysene på grunn av få deltakere fra disse fakultetene (Film og TV, Landbruk og bioteknologi og Kreativ teknologi og media). For å vurdere potensielle signifikante effekter mellom tre grupper ble det benyttet en Kruskal-Wallis. Ved signifikant resultat av Kruskal-Wallis ble det benyttet Dunn's test med Bonferroni-korreksjon for å avgjøre hvilke grupper som var signifikant forskjellige. Sentraltendens og spredningsmål er oppgitt som median (Mdn) og kvartilavvik (KvA). Signifikansnivå ble satt til  $p < 0,05$ . Alle analyser ble utført i IBM SPSS Statistics versjon 27.

## Resultater

### Utvalget

Totalt deltok 209 vitenskapelig ansatte ved én norsk vitenskapelig institusjon i denne undersøkelsen. Utvalget bestod av høyskolelærere, høyskolelektorer, førstelektorer, førsteamanuenser, postdoktorer, dosenter og professorer med ulik grad av pedagogisk formalkompetanse (tabell 1). Gjennomsnittlig arbeidserfaring ved høyskole/universitet var 12 år med en spredning fra 1 til 39 år. Deltakerne representerte alle de seks fakultetene ved høyskolen (tabell 1).

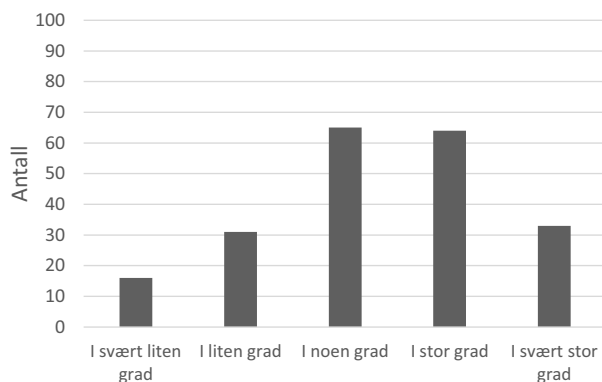
**Tabell 1.** Deltakernes stillingskategori, fakultetstilhørighet og pedagogisk formalkompetanse både i antall deltakere og i prosent

Stillingskategori	n (%)	% stillingskategori i organisasjonen
Høyskolelærer	2 (1.0 %)	2.4 %
Høyskolelektor	68 (32.5 %)	31.2 %
Stipendiat/doktorgradsstudent	11 (5.3 %)	11.9 %
Postdoktor	3 (1.4 %)	1.8 %
Førstelektor	15 (7.2 %)	4.7 %
Førsteamanuensis	74 (35.4 %)	28.7 %

Stillingskategori	n (%)	% stillingskategori i organisasjonen
Dosent	3 (1.4 %)	1.1 %
Professor	26 (12.4 %)	18.2 %
Annen	7 (3.3 %)	-
Fakultetstilhørighet	n (%)	% av vitenskapelig ansatte ved fakultetet
Film og TV	8 (5.7 %)	21.6 %
Landbruk og bioteknologi	14 (6.7 %)	15.2 %
Kreativ teknologi og media	12 (5.7 %)	21.8 %
Helse- og sosialvitenskap	67 (32.1 %)	30.9 %
Pedagogikk og utdanning	58 (27.8 %)	20.9 %
Handel og økonomi	50 (23.9 %)	19.7 %
Pedagogisk formalkompetanse*	n (%)	
Ingen	46 (22.0 %)	
Ett år PPU	29 (13.9 %)	
Kurs i UH-pedagogikk	91 (43.5 %)	
Lærerutdanning 1–3 år	10 (4.8 %)	
Lærerutdanning 4–5 år	17 (8.1 %)	
Pedagogisk utdanning 1–3 år	9 (4.3 %)	
Pedagogisk utdanning 4–5 år	8 (3.8 %)	
Doktorgrad innen pedagogikk	16 (7.7 %)	
Annen pedagogisk utdanning	32 (15.3 %)	
Levert pedagogisk portefølje	13 (6.2 %)	

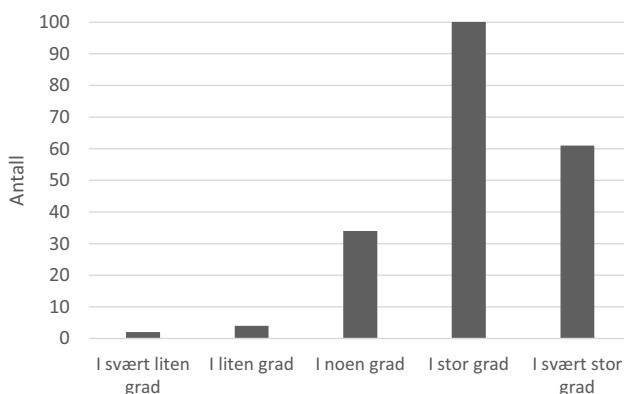
\*På spørsmålet om pedagogisk kompetanse var det mulig med flere svar, og det er derfor ikke inkludert tall for prosent av vitenskapelig ansatte på dette spørsmålet. PPU = praktisk pedagogisk utdanning.

På spørsmål om i hvor stor grad deltakerne er opptatt av å utvikle sin pedagogiske formalkompetanse, svarte 23 % at de var opptatt av dette i liten eller i svært liten grad, 31 % i noen grad og 46 % i stor eller i svært stor grad (Figur 2). På dette spørsmålet var det signifikante forskjeller mellom ansattgruppene ( $\chi^2(2) = 22,158, p < 0,001$ ). Videre analyser viste at høyskolelektorer/-lærere/stipendiater (Mdn = 4, KvA = 3–4) i større grad enn både førsteamanuenser/-lektorer (Mdn = 3, kvartilavvik = 3–4,  $p = 0,030$ ) og professorer/dosenter (Mdn = 2, KvA = 1–3,  $p < 0,001$ ) er opptatt av å utvikle sin pedagogiske formalkompetanse. Resultatene viste at også førsteamanuenser/-lektorer i større grad enn professorer/dosenter er opptatt av å utvikle sin pedagogiske formalkompetanse ( $p = 0,013$ ). Det var ingen signifikante forskjeller mellom de tre fakultetene på dette spørsmålet ( $\chi^2(2) = 0,545, p = 0,761$ ).



**Figur 2.** Antall svar for hvert av svaralternativene på spørsmålet «Hvor opptatt er du av å utvikle din pedagogiske formalkompetanse?». n = 209

Deltakerne er tilsynelatende mer opptatt av å utvikle sin anvendte pedagogiske kompetanse, hvor tallene viser at 3 % er lite eller svært lite opptatt av dette, 16 % i noen grad og 81 % i stor eller svært stor grad (Figur 3). Også her var det signifikante forskjeller mellom ansattgruppene ( $\chi^2(2) = 10,380$ ,  $p = 0,006$ ). Professorer/dosenter (Mdn = 4, KvA = 3–5) var i mindre grad opptatt av anvendt pedagogisk kompetanse enn både høskolelektorer/-lærere (Mdn = 4, KvA = 3–5,  $p = 0,006$ ) og førsteamanuenser/-lektorer (Mdn = 4, KvA = 3–4,  $p = 0,010$ ). På dette spørsmålet var det ingen signifikant forskjell mellom høskolelektorer/-lærere og førsteamanuenser/-lektorer ( $p = 0,999$ ). Det var ingen signifikante forskjeller mellom de tre fakultetene på dette spørsmålet ( $\chi^2(2) = 0,586$ ,  $p = 0,746$ ).

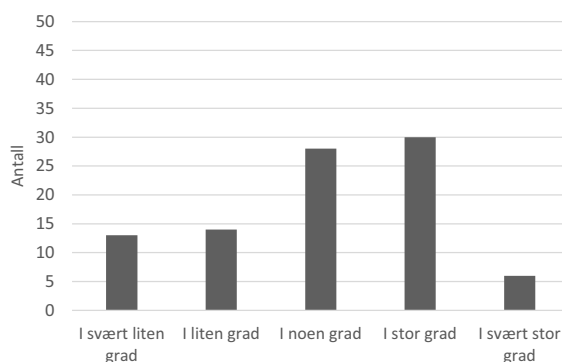


**Figur 3.** Antall svar for hvert av svaralternativene på spørsmålet «Hvor opptatt er du av å utvikle din anvendte pedagogiske kompetanse?». n = 209

Av dem som har gjennomført kurs i UH-pedagogikk, er det omtrent lik fordeling mellom dem som oppgir årsaken å være krav knyttet til fast ansettelse/opprykk ( $n = 64$ ) eller ønsket om å bedre egen pedagogiske kompetanse ( $n=59$ ). Kun åtte deltakere opplyste om at de har gjennomført kurset av andre årsaker.

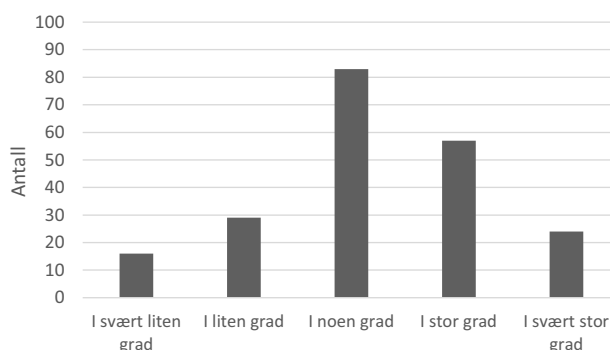
Når det gjelder egenopplevd pedagogisk kompetanse, viser resultatene at de som har gjennomført kurs i UH-pedagogikk, «I noen grad» er enig i at kurset bidro til å styrke den pedagogiske kompetansen, med en median på 3 (KvA 2–4; Figur 4). Det var relativt stor spredning på dette spørsmålet, med 30 % som mente at kurset bidro i liten eller i svært liten grad, 31 % i noen grad og 40 % i stor eller i svært stor grad. Med bakgrunn i at det kun er 91 personer som hadde gjennomført kurset i UH-pedagogikk, var det verken mulig eller hensiktsmessig å undersøke forskjeller mellom ansattgrupper eller fakulteter.





**Figur 4.** Antall svar for hvert av svaralternativene på spørsmålet «I hvilken grad bidro kurset i UH-pedagogikk til å styrke din pedagogiske kompetanse?». n = 91

Med tanke på de ansattes opplevelse av om kurset i UH-pedagogikk styrker det pedagogiske arbeidet på deres nærmeste enhet, svarte deltakerne i studien at de «I noen grad» er enig i dette, med en median på 3 (KvA 2–4; Figur 5). Totalt svarte 22 % at et kurs i UH-pedagogikk styrker det pedagogiske arbeidet ved enheten i liten eller i svært liten grad, 40 % i noen grad og 39 % i stor eller i svært stor grad. Analysene viste at det var en signifikant forskjell mellom ansattgrupper på dette spørsmålet ( $\chi^2(2) = 10,335$ ,  $p = 0,006$ ). Resultatene viste videre at høgskolelektorer/-lærere/stipendiater (Mdn = 3, KvA = 3–4) i større grad enn førsteamanuenser/-lektorer (Mdn = 3, KvA = 2–4,  $p = 0,039$ ) og professorer/dosenter (Mdn = 3, KvA = 2–3,  $p = 0,014$ ) mener at kurset i UH-pedagogikk styrker det pedagogiske arbeidet på deres enhet. På dette spørsmålet var det ingen signifikant forskjell mellom førsteamanuenser/-lektorer og professorer/dosenter ( $p = 0,826$ ), men det var en signifikant forskjell mellom de tre fakultetene ( $\chi^2(2) = 19,796$ ,  $p = 0,001$ ). Ansatte ved Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk (Mdn = 3, KvA = 2–4) var mindre enig i at kurset bidrar til å styrke det pedagogiske arbeidet på deres nærmeste enhet sammenlignet med Fakultet for helse- og sosialvitenskap (Mdn = 4, KvA = 3–4,  $p = 0,001$ ). Det var ingen signifikant forskjell mellom Handelshøgskolen og Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk (Mdn = 3, KvA = 3–4,  $p = 0,162$ ) eller Fakultet for helse- og sosialvitenskap ( $p = 0,978$ ). Blant dem som har tatt kurset, var 33 % i stor til svært stor grad enig i at kurset styrker det pedagogiske arbeidet på deres nærmeste enhet.



**Figur 5.** Viser antall svar for hvert av svaralternativene på spørsmålet «I hvilken grad er du enig i at et kurs i UH-pedagogikk styrker det pedagogiske arbeidet på din nærmeste enhet?». n = 209

Avslutningsvis kunne deltakerne, for å kartlegge i hvilken grad de ønsket å videreutvikle sin pedagogiske kompetanse, og hva de eventuelt ønsket, velge mellom ulike forhåndsdefinerte svar i tillegg til en åpen utfylling. Av dem som ønsker å videreutvikle sin pedagogiske

kompetanse, oppgir hovedtyngden at de ønsker å gjøre dette gjennom «Ulike metoder/tiltak tilpasset mitt miljø/min enhet» (tabell 2).

**Tabell 2.** Ønske om metode for videre utvikling av pedagogisk kompetanse blant deltakerne presentert som antall (n)

Metoder	N
Ønsker ikke å videreutvikle pedagogisk kompetanse	14
Kurs i UH-pedagogikk	60
Andre kurs innenfor pedagogikk, veiledning osv.	78
Ulike metoder/tiltak tilpasset mitt miljø/min enhet	112
Annet	33

Note: Med bakgrunn i at spørsmålet åpner for flere svar er svarfordelingen ikke oppgitt i prosent.

## Diskusjon

Innledningsvis viste vi til at vi ønsket å undersøke om vitenskapelig ansatte ved en høyskole i Norge opplever at implementeringen av forskriften, herunder kurset i UH-pedagogikk, har bidratt til økt pedagogisk kvalitet for dem selv og deres enhet, og om denne opplevelsen er ulik på tvers av stillingskategorier og organisatorisk enhet. Som våre resultater viser, er deltakerne i varierende grad interessert i å utvikle sin pedagogiske kompetanse, noe som indikeres av at en stor andel svarte at de gjennomførte kurset kun for å kvalifisere seg for opprykk. Deltakere som har gjennomført kurset, er delte i sine meninger om kurset er et godt tiltak for å bedre pedagogisk kvalitet både for seg selv og for det pedagogiske arbeidet ved nærmeste enhet, men generelt er de «I noen grad» enig i at kurset bidro til bedret pedagogisk kvalitet og arbeid. Resultatene viser at deltakere i høyere stillingskategorier og deltakere fra fakultet med antatt høy pedagogisk kompetanse (Fakultet for pedagogikk og utdanning) ser mindre verdi i kurset enn andre deltakere. Muligheten den enkelte kursdeltaker har til å utvide sin egen kompetanse, kan være spesielt utsatt for de mest kompetente på et kurs i UH-pedagogikk, siden hovedhensikten med kurset er å oppfylle minstekravet til pedagogisk kompetanse. Kurset skal gjøre deltakerne fortrolige med grunnleggende begreper, modeller og teori som bidrar til innsikt i hva læring er, og hvordan man kan fremme studenters læring i egen undervisning. Øhra og Tholin (2018) viste at deltakere på kurset i UH-pedagogikk opplever at emnet har hatt en kvalifiserende funksjon for dem gjennom introduksjon til relevante teorier, språk og begreper. Siden kurset skal bidra til å oppnå en minstekompetanse, kan det imidlertid begrense de mest kompetente deltakernes mulighet til å utvide deres egen kompetanse, noe som kan ha negative konsekvenser for motivasjonen og dermed læringsutbytte etter endt kurs. At kurset i UH-pedagogikk ikke er en form som passer alle, kan også vises i at deltakerne bemerket at det finnes andre tiltak som kan være bedre egnet, f.eks. tiltak som er spesifikt innrettet mot den enkelte enhet.

Noen av deltakerne oppga å være svært interessert i å utvikle sin pedagogiske kompetanse, og noen så kurset i UH-pedagogikk som et middel til å oppnå dette. Imidlertid var andre i svært liten grad interessert i å utvikle egen kompetanse, og en stor andel anså kurset kun som et middel til å kvalifisere for opprykk. Disse funnene viser at et felles kurs i UH-pedagogikk har et vanskelig utgangspunkt for å lykkes fordi deltakerne har varierende motiver for å utvikle sin pedagogiske kompetanse og for å gjennomføre kurset. Blant dem

som har gjennomført kurset, var det stor spredning på spørsmål om nytteverdien av kurset for både seg selv og sin nærmeste enhet. Noe av variasjonen i svarene på disse spørsmålene kan forklares med ulikheter i studiedeltakernes forutsetninger. I tråd med tidligere forskning var ansatte i høyere stillingskategorier minst interessert i å utvikle egen kompetanse (Postareff & Nevgi, 2015). Dette har tidligere blitt satt i sammenheng med teorier om «boundries» innen utdanning (Akkerman & Bakker, 2011; Postareff & Nevgi, 2015; Vilppu et al., 2019). Ansatte i høyere stillingskategorier er ansett som eksperter innen sitt fagfelt, og det er da mindre sannsynlig at man er interessert i å utvikle kompetanse innen et annet felt (Akkerman & Bakker, 2011). I tillegg har ansatte i høyere stillinger vanligvis mer undervisningserfaring, og tidligere forskning viser at det kan ha negativ påvirkning på motivasjonen for å endre sin undervisningstilnærming (Postareff & Nevgi, 2015). For å overkomme disse utfordringene må et kurs i UH-pedagogikk møte slike deltakere der de er, og bistå dem i å krysse «boundries» fra eget fagfelt og over til pedagogikken og å akseptere at de er noviser innen dette feltet (Akkerman & Bakker, 2011). Dette krever en annen tilrettelegging enn for deltakere i lavere stillingskategorier, som ikke nødvendigvis er eksperter innen sitt felt, og som har begrenset med undervisningserfaring. Dette kan også forklare hvorfor det er ansatte i de laveste stillingskategoriene og ansatte som ikke har tilhørighet til det pedagogiske fakultetet, som er mest enig i at kurset bidrar til økt pedagogisk kompetanse ved deres enhet. Disse ansatte er ikke påvirket av «boundries» i like stor grad, og sannsynligheten er større for at de aksepterer at de er pedagogiske noviser. I tillegg er dette et kurs i pedagogisk basiskompetanse, og det er mulig at mer erfarne ansatte i høgskolen allerede har tilegnet seg denne basiskompetansen på andre måter. Uansett viser resultatene tydelig at kurset er best egnet for ansatte i lavere stillingskategorier som har lite undervisningserfaring, mens andre ansatte har mindre utbytte av et slikt kurs. Disse funnene antyder at man bør se på andre løsninger for å imøtekomme forforståelsen, ønskene og behovene til mer erfarne ansatte, og å bistå dem med å krysse «boundries» og akseptere at de er pedagogiske noviser (når det er tilfellet).

Deltakerne i denne studien har selv uttrykt at det kan være nødvendig med metoder og tiltak som er tilpasset det enkelte fagmiljø, for å imøtekomme noen av disse utfordringene. Totalt 112 av 209 deltakere trekker frem dette som et tiltak de ønsker for å videreutvikle sin pedagogiske kompetanse. Dette samsvarer med en syntese av tidligere forskning som trekker frem nettopp slike tiltak som et av de mer effektive til å bedre utdanningskvalitet (Prebble et al., 2004). Slike tiltak er bedre egnet til å imøtekomme tidligere nevnte utfordring med at forforståelsen av hva god undervisning er, varierer mellom fagdisipliner og mellom organisatoriske enheter (Knight & Trowler, 2000; Lindblom-Ylänne et al., 2006). Slike tiltak kan være spesielt attraktive for ansatte ved enheter som har pedagogikk og undervisning som fagfelt, siden denne gruppen var mest negativ til i hvilken grad kurset i UH-pedagogikk bidrar til økt kompetanse på nærmeste enhet. I Finland har man allerede identifisert mangel på skreddersydde pedagogiske tiltak som en utfordring for ansatte i høyere utdanning (Vilppu et al., 2019). Resultatet er en finsk nasjonal digital læringsplattform kalt UNIPS (UNIPS, u.å.). En studie som har undersøkt effekten av slike digitale læringstiltak, viste at dette kan bidra til å endre forforståelsen av læring hos deltakerne, men ikke blant alle organisatoriske enheter eller for de mer erfarne ansatte (Vilppu et al., 2019). Altså har denne læringsplattformen mange av de samme utfordringene som kurset i UH-pedagogikk. En mulig forklaring på dette som andre studier har trukket frem, er at det er nødvendig med langvarige tiltak som er tett integrert med undervisningshverdagen til den enkelte ansatte, og som tilrettelegger for samarbeid og refleksjon (Teräs, 2016). Dette kan være en mer ressurskrevende løsning for å imøtekomme hensikten med forskriften, men dette kan også løses via digitale plattformer (Teräs, 2016) som gir mulighet til ressursbesparelser

ved at en oppretter nasjonale plattformer. Nasjonale digitale plattformer har den fordel at de ikke utløser ressursproblemer ved den enkelte institusjon, samtidig som det er mulig å skreddersy tiltak for bestemte målgrupper.

Når det skal vurderes om implementeringen av forskriften og kurset i UH-pedagogikk bidrar til økt opplevd utdanningskvalitet, kan det være relevant å se på deltakernes motiv for å delta på kurset. På dette spørsmålet var fordelingen omtrent lik for dem som ønsket å ta kurset knyttet til fast ansettelse/opprykk eller for å bedre sin pedagogiske kompetanse. Med dette som bakgrunn kan dataene indikere at mange tar kurset i tilknytning til opprykk og ansettelse, noe som kan undergrave den intensjonen i forskriften som omhandler det å utvikle en anvendt pedagogisk kompetanse. På den annen side kan kurset være med på å bidra til det Øhra og Tholin (2018) beskriver som selverkjennelse, igjennom at deltakerne på et slikt kurs får utvidet pedagogisk erkjennelse og et bidrag til å utvikle en kritisk meta-refleksjon. Slik sett kan kurset være et bidrag til å utvikle den enkeltes underviseridentitet ved å vektlegge dynamisk interaksjon mellom refleksjon over undervisningspraksis og dypere kunnskap om pedagogiske konstruksjoner.

### Styrker og svakheter

Usikkerheten knyttet til hvor mange av det totale antallet vitenskapelig ansatte ved utvalgte institusjon som har svart, fremstår som en svakhet ved studien. Det er allikevel verdt å bemerke at det er et høyt antall besvarelser som sikrer gode muligheter for statistiske analyser. Ved å gjøre en kvalitativ vurdering av utvalget er det også grunnlag for å si at dette fremstår som representativt for institusjonen, både når det gjelder ansatte i de ulike stillingskategorier (se tabell 1) og andelen av vitenskapelig ansatte ved det enkelte fakultet som har besvart (se tabell 1).

I denne studien vurderes implementeringen av forskriften kun basert på et kurs i UH-pedagogikk ved en bestemt institusjon. Det kan være noe variasjon i hvordan kursene gjennomføres ved ulike institusjoner, men både forskriften og Universitets- og høyskolerådets retningslinjer reduserer graden av variasjon mellom institusjonene. Muligheten for å generalisere spesifikke funn i denne studien til andre institusjoner er derfor noe begrenset, men hovedtrekkene i våre funn forventes å være representative for sektoren.

### Konklusjon

Intensjonen med forskriften var å verdsette utdanningsfaglig kompetanse og undervisningserfaring i større grad og å bidra til at institusjonene driver et kontinuerlig arbeid for undervisningskvalitet. Resultatene viser at det er stor variasjon i deltakernes vurderinger av i hvilken grad kurset i UH-pedagogikk har bidratt til økt pedagogisk kvalitet for dem selv og deres enhet. Videre ser deltakere i stillingskategorier som tilsier at de har lang erfaring i sektoren, og fra fakultet med antatt høy pedagogisk kompetanse minst nytteverdi i kurset. Dette antyder at implementeringen av forskriften bommer når det gjelder å verdsette utdanningsfaglig kompetanse og undervisningserfaring i større grad når ansatte med lang erfaring og høy pedagogisk kompetanse må gjennomføre samme kurs som noviser med mål om å oppnå pedagogisk basiskompetanse. I tillegg kan forskriften i seg selv bidra til å undergrave kursets funksjon. Disse grunnleggende konfliktene bør løses. Det er derfor et behov for mer forskning som gjør at en får bedre forståelse av årsakene til suksess eller manglende suksess. Ut ifra det kan en foreslå strategier for økt utdanningsfaglig kompetanse.

*Sigbjørn Litleskare og Thorsteinn Sigurjonsson har bidratt like mye til dette arbeidet, og Dag André Nilsen og Ingeborg Barth Vedøy har bidratt like mye til dette arbeidet.*

## Referanser

- Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Beatty, 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>
- Bleiklie, I. & Frølich, N. (2014). Styring, organisering og ledelse i høyere utdanningspolitikk. I N. Frølich, E. Hovdhaugen & L. I. Terum (red.), *Kvalitet, kapasitet & relevans. Utviklingstrekk i norsk høyere utdanning*. Cappelen Damm.
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2021). *Innføring i kroppsovingsdidaktikk* (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Endr. 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-2006-02-09-129). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2018-09-12-1322>
- Eriksen, J. (2017). *Struktur for kvalitet i høyere utdanning; En diskursanalyse av bruken av kvalitetsbegrepet i høyere utdanning under den blåblå regjeringen (2013-2017)* [Masteroppgave, Høgskolen i Østfold]. Brage Vitenarkiv. <https://hiof.brage.unit.no/hiof-xmlui/handle/11250/2454670>
- Fimland, Ø. (2016, 21. april). Kvalitet er som porno. *Khrono*. <https://khrono.no/samfunn/2016/04/isaksen-hos-nso>
- Forskrift om ansettelse og opprykk. (2021). *Forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger*. (FOR-2006-02-09-129). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-02-09-129>
- Harsvik, T. & Skulberg, H. (2012). *Kvalitetsbegrepet i norsk utdanning. Hva dreier det seg egentlig om?* Hentet 1. november 2021 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2012/kvalitetsbegrepet-i-norsk-utdanning.-hva-dreier-det-seg-egentlig-om-temanotat-32012/>
- Høgskolen i Østfold. (u.å.). *Krav til utdanningsfaglig kompetanse*. Høgskolen i Østfold. Hentet 11. april 2022 fra <https://www.hiof.no/om/jobb/utdanningsfaglig-kompetanse/>
- Kember, D. & Kwan, K. -P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28(5), 469–490. <https://doi.org/10.1023/A:1026569608656>
- Knight, P. T. & Trowler, P. R. (2000). Department-level Cultures and the Improvement of Learning and Teaching. *Studies in Higher Education*, 25(1), 69–83. <https://doi.org/10.1080/030750700116028>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Satsningsområde: Kvalitet i høyere utdanning*. Regjeringen. Hentet 22. april 2017 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/hoyereutdanning/innsikt/kvalitet-i-hoyere-utdanning/id2008162/>
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A. & Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31(3), 285–298. <https://doi.org/10.1080/03075070600680539>
- 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>
- Pleschová, G. & Simon, E. (2013). What We Know and Fail to Know about the Impact of Teacher Development. I E. Simon & G. Pleschová (Red.). *Teacher development in higher education* (s. 1–16). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203096826>
- Postareff, L. & Nevgi, A. (2015). Development Paths of University Teachers during a Pedagogical Development Course. *Educar*, 51(1), 37–52. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.647>
- Prebble, T., Hargraves, H., Leach, L., Naidoo, K., Suddaby, G. & Zepke, N. (2004). Impact of student support services and academic development programmes on student outcomes in undergraduate

- tertiary study: A synthesis of the research. [http://www.educationcounts.edcentre.govt.nz/\\_data/assets/pdf\\_file/0013/7321/ugradstudentoutcomes.pdf](http://www.educationcounts.edcentre.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0013/7321/ugradstudentoutcomes.pdf)
- Regjeringen. (u.å.). *Høring om endring i forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger*. Regjeringen. Hentet 11. april 2022 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-endring-i-forskrift-om-ansettelse-og-opprykk-i-undervisnings-og-forskerstillinger/id2583384/?expand=horingsbrev>
- Røe Isaksen, T. (2016, januar). *Fra struktur til kvalitet*. Innlegg presentert ved Kontaktkonferansen 2016, Oslo. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/kontaktkonferansen-2016-fra-struktur-tilkvalitet/id2470109/>
- Stes, A., Min-Leliveld, M., Gijbels, D. & Van Petegem, P. (2010). The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research. *Educational Research Review*, 5(1), 25–49. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.07.001>
- Strømsø, H. I., Hofgaard Lycke, K. & Lauvås, P. (2018). *Når læring er det viktigste* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Teräs, H. (2016). Collaborative online professional development for teachers in higher education. *Professional Development in Education*, 42(2), 258–275. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.961094>
- Trowler, P. & Bamber, R. (2007). Compulsory Higher Education Teacher Training: Joined-up policies, institutional architectures and enhancement cultures. *International Journal for Academic Development*, 10(2), 79–93. <https://doi.org/10.1080/13601440500281708>
- UNIPS. (u.å.). University Pedagogical Support. Hentet 11.april 2022 fra <https://unips.fi/>.
- Universitetet i Oslo. (u.å.). *Regler for praktiseringen av kravet om universitets UH-pedagogikk ved UiO*. Universitetet i Oslo. Hentet 11. april 2022 fra <https://www.uio.no/om/regelverk/personal/vitenskapelig/regler-basiskompetanse.html>
- Universitets- og høyskolerådet. (n.d.). *Nasjonale veiledende retningslinjer for UH-pedagogisk basiskompetanse*. Universitets- og høyskolerådet. Hentet 15. November 2022 fra <https://www.uhr.no/temasider/karrierepolitikk-og-merittering/nasjonale-veiledende-retningslinjer-for-uh-pedagogisk-basiskompetanse/>
- Vilppu, H., Södervik, I., Postareff, L. & Murtonen, M. (2019). The effect of short online pedagogical training on university teachers' interpretations of teaching–learning situations. *Instructional Science*, 47(6), 679–709. <https://doi.org/10.1007/s11251-019-09496-z>
- Willems, A. S. & Lewalter, D. (2012). Self-Determination and Learning. I N. M. Seel (red.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (s. 2993–2997). Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6\\_250](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_250)
- Ödalen, J., Brommesson, D., Erlingsson, G. Ó., Schaffer, J. K. & Fogelgren, M. (2019). Teaching university teachers to become better teachers: The effects of pedagogical training courses at six Swedish universities. *Higher Education Research & Development*, 38(2), 339–353. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1512955>
- Øhra, M. & Tholin, K. R. (2018). Refleksjoner fra deltakere ved et kurs i UH-pedagogikk: A Multidimensional Approach from Some Educators after Finished Course for Teaching in Higher Education. *Uniped*, 41(3), 275–288. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-03-08>