

Suzen, E., Lindgaard, O. M., & Gepperud, G. (2026). Profesjonell utvikling: Å skape en arena for pedagogiske refleksjoner blant faglig ansatte i høyere utdanning. I E. B. Dalland & E. Suzen (Red.), *Studentaktive læringskontekster i høyere utdanning: Kompetanseutvikling i praksisfelt* (s. 297–320). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa761111>

11

## **Profesjonell utvikling**

*Å skape en arena for pedagogiske refleksjoner  
blant faglig ansatte i høyere utdanning*

**Elisabeth Suzen, Oddlaug Marie Lindgaard og Gunnar Grepperud**

**Sammendrag:** Kompetansen til faglige ansatte ved universiteter og høyskoler har avgjørende betydning for kvaliteten på læringsprosessen og studentenes læringsutbytte. De siste årene har det vært økende oppmerksomhet rundt pedagogisk kompetanse blant faglige ansatte, som et virkemiddel for å sikre kvalitet i høyere utdanning. Pedagogisk kompetanse skal utvikles gjennom deltakelse i ulike universitetspedagogiske kurs.

I denne studien undersøkte vi læringserfaringene til 48 universitetsansatte ved Nord universitet gjennom et tre måneders pedagogisk kurs. Deltakerne førte refleksjonsdagbok, loggførte den praktiske delen av kurset og fullførte en digital evaluering ved kursets slutt. Kurset ble gjennomført som en kombinasjon av asynkron og synkron undervisning, samt praktiske øvelser.

Studien fokuserte på deltakernes egenrapporterte læringserfaringer, slik disse kom til uttrykk i refleksjonsdagbøker, loggføringer og evalueringsskjemaer. Funnene viser at deltakerne opplevde at kurset bidro til deres profesjonelle utvikling ved å anerkjenne undervisningserfaringene deres, legge til rette for kollegaveiledning og erfaringsdeling, inneha pedagogiske praksiser som inspirerte til refleksjon, stimulere til refleksjon over erfaring og læring i fellesskap, og tilby relevant og meningsfullt didaktisk innhold.

*Nøkkelord:* profesjonell utvikling, pedagogisk kompetanse, faglig utvikling, blended learning, reflekterende praktiker

**Abstract:** The competence of academic staff at universities and university colleges plays a crucial role in the quality of the learning process and students' learning outcomes. In recent years, there has been an increasing focus on pedagogical competence among academic staff as a means of ensuring quality in higher education. Pedagogical competence is intended to be developed through participation in various university pedagogical courses.

In our study, we examined the learning experiences of 48 university staff members at Nord University over the course of a three-month pedagogical training program. Participants kept a reflection journal, logged the practical components of the course, and completed a digital evaluation at the end. The course was delivered as a combination of asynchronous and synchronous instruction, along with practical exercises.

The study focused on participants' self-reported learning experiences as articulated in reflective journals, logs, and evaluation forms. The findings indicate that participants perceived the course to contribute to their professional development by validating their teaching experiences, facilitating peer supervision and experience-sharing, embodying pedagogical practices that inspired reflection, encouraging collective reflection on experience and learning, and providing relevant and meaningful didactic content.

*Keywords:* professional development, pedagogical competence, academic development, blended learning, reflected practitioner

## Innledning

I løpet av de siste tiårene har universitet og høyskolesektoren gjennomgått omfattende endringer, inkludert et økt fokus på pedagogisk kompetanse blant undervisere. Kvaliteten på læringsprosessene og studentenes suksess henger sammen med og påvirkes av undervisningspersonalets rolle og kompetanse. Den pedagogiske kompetansen til faglig ansatte spiller en vesentlig rolle i gjennomføringen av undervisning og bidrar til å styrke studentenes læring (Hakim, 2015). Institusjoner for høyere utdanning har et samfunnsoppdrag om å utdanne høyt kvalifiserte samfunnsdeltakere og profesjonsutøvere (Sugrue et al., 2017), og innsatsen for å forbedre utdanningskvaliteten har økt betydelig de siste tiårene. Det økte fokuset på ansattes profesjonelle utvikling har samtidig intensivert debatten og forskningen omkring kvalitet i høyere utdanning (Brooks, 2005; Harvey & Williams, 2010; Westerheijden, 2007). Likevel finnes det verken én universell løsning eller et enkelt svar på spørsmålet om hvordan man best kan forbedre kvaliteten i høyere utdanning.

Underviserrollen i høyere utdanning er i rask endring, og for å møte disse endringene er det nødvendig med en hensiktsmessig profesjonalisering av undervisere (Bos & Brouwer, 2014). Refleksjon, samt beslektede begreper som reflekterende praksis og kritisk refleksjon, har dessuten fått økende betydning innen en rekke akademiske disipliner (Van Beveren et al., 2018).

I dette kapittelet presenterer vi en studie basert på et pedagogisk kurs for faglig ansatte ved Nord universitet, arrangert både i 2020 og 2021. Forskningsspørsmålet vårt er: *Hvilke tiltak kan iverksettes eller vurderes for å skape en arena for pedagogiske refleksjoner blant faglig ansatte?*

## Kvalitet i høyere utdanning

Funn fra ulike studier om undervisningskvalitet har identifisert flere sentrale faktorer for «god undervisning» i høyere utdanning: omsorg for og tilgjengelighet for studentene, undervisernes entusiasme og interesse, tydelig organisering og mål, tilbakemelding og fremovermelding, oppmuntring til studentenes selvstendighet og aktiv deltakelse, en passende arbeidsmengde

og relevante vurderingsformer, samt tilrettelegging for et faglig utfordrende læringsmiljø (Biggs & Tang, 2011; Damşa & de Lange, 2019; Gibbs, 2016). Disse faktorene bør også inngå i de ulike pedagogiske kursene for nye undervisere. Ramsden (1991) hevdet at det er umulig å bli en god underviser kun ved å ta et kurs i forelesningsmetode; ambisiøse undervisere må i stedet reflektere over hele sin pedagogiske praksis. De må tilstrebe dyp og ikke overfladisk læring, helhet fremfor fragmentering, og kontekst fremfor en ureflektert oppsamling av fakta. Denne forståelsen av læring samsvarer både med en fenomenologisk filosofi og en pragmatisk og konstruktiv forståelse.

Ramsden (1991) definerte god undervisning som

God undervisning fremmer høy kvalitet i studentenes læring. Den motvirker overfladiske tilnærminger til læring, slik som såkalte «imiterende fag», og stimulerer i stedet til aktivt engasjement med fagstoffet. En slik undervisningsform tillater ikke studentene å unngå forståelse, men tvinger dem heller ikke til utenat læring; den veileder dem med respekt mot en ny måte å se verden på (s. 86).

Etter kvalitetsreformen i høyere utdanning tidlig på 2000-tallet (ofte omtalt som «Kvalitetsreformen») og oppfølging i ulike stortingsdokumenter, økte fokuset på undervisningskvalitet og pedagogisk kompetanse. Dette førte til at universiteter og høyskoler i større grad begynte å formulere egne krav og insentiver for pedagogisk opplæring og kompetanse, med krav om dokumentasjon. Blant en rekke tiltak og initiativer la institusjonene økt vekt på profesjonell utvikling for faglig ansatte, med mål om å sikre undervisning av høy kvalitet (Harvey & Williams, 2010).

### **Et kurs for universitetslektorer ved Nord universitet**

Ved Nord universitet utviklet og gjennomførte vi et tre måneders pedagogisk kurs, primært rettet mot nye ansatte og/eller midlertidig ansatte. Vår forskning omhandler dette kursopplegget, som ble gjennomført i 2020 og 2021. Kursmodellen besto av digitale seminarer (både asynkrone og synkrone), individuell forberedelse, pedagogiske kollegaobservasjoner og -veiledning, refleksjonsdagbøker, gruppearbeid og diskusjoner. I utviklingen av kurset valgte vi å benytte en blended learning-tilnærming, der nettbasert, fysisk og

selvstyrt læring ble kombinert. Serrano et al. (2019) påpeker at en hensiktsmessig sammensetning av sentrale elementer i læringsmiljøet kan gi bedre læringserfaringer og -utbytte.

På grunn av begrensninger og restriksjoner knyttet til COVID-19-pandemien, ble størsteparten av kurset gjennomført digitalt. Kun veiledningsdelen – kollegaobservasjonene og de pedagogiske samtalene – kunne gjennomføres fysisk i klasserom.

Dette var et kort og grunnleggende kurs, spesielt tilpasset nye og/eller midlertidige ansatte. Hensikten var å gi deltakerne et grunnlag for å forstå rammene og forutsetningene for undervisning i høyere utdanning, samt å tilby en arena for å diskutere og videreutvikle egen undervisningskompetanse. Kurset var også ment som en modellering av god kursgjennomføring, hvor vi ønsket å «praktisere det vi predikerte». Kursene hadde som mål å styrke underviserens dannelsesbevissthet og videreutvikle deres evne til kritisk refleksjon. For å legge til rette for dette, valgte vi fire retningslinjer for kurset:

- Deltakerne måtte få anledning til å diskutere egne undervisningserfaringer med hverandre. Et av formålene med kurset var å synliggjøre deltakernes praksiserfaringer og gjøre dem mer bevisste på den tause kunnskapen som kan ligge til grunn for deres undervisningspraksis.
- Det var avgjørende å bruke undervisningserfaringer som er nærliggende for deltakerne. Det var viktig for oss å utforme et kurs med forelesere og innledere som stod nær deltakernes arbeidshverdag. Derfor valgte vi i stor grad foredragsholdere fra vårt eget universitet, noe som innebar at de fleste av innleiderne var kollegaer av deltakerne. Vi antok at denne nærheten ville skape større rom for erfaringsdeling, økt opplevelse av tilhørighet og dermed flere muligheter for undervisningsutvikling og fremtidig kollegialt samarbeid.
- Det var viktig å inkludere en praksisdelt der deltakerne får autentiske læringserfaringer. Deltakerne skulle planlegge en undervisningsøkt, observere hverandres undervisning og gi og motta veiledning. Denne praksisdelen var i hovedsak selvstyrt. Kollegaveiledning gjennom observasjon er ikke et nytt verktøy innen faglig utvikling (Bell & Thomson, 2018; O'Leary & Savage, 2020), men begrepet observasjon har vært brukt på ulike måter i teori og forskning (Warren, 2021). Vi ønsket å tydeliggjøre at observasjon kan forstås som en holdning preget

av åpenhet og interesse for å lære av andre (McPherson et al., 2015). Dette må støttes ved å gi underviserne autonomi til å styre prosessen selv, samtidig som vi som undervisningsutviklere tilrettelegger for en struktur og et rom for felles refleksjon og erfaringsutveksling (Warren, 2021).

- Vi utformet en læringssti for kurset hvor deltakerne lærer gjennom erfaring. I tråd med Deweys prinsipp om læring gjennom erfaring (Dewey, 1916/1997), la vi opp til en læringsvei hvor deltakerne skulle oppleve undervisning og lære gjennom aktiv deltakelse. Som undervisningsutviklere har vi et ansvar for å fremme god undervisningspraksis, støtte faglig ansatte i deres utvikling og bidra til å implementere universitetets strategiske retning (Gibbs et al., 2000). Vi benyttet modellering av praksis som en underliggende strategi for å introdusere faglig ansatte til både muligheter og utfordringer knyttet til studentaktiv og fleksibel læring. Dette ble realisert gjennom en fleksibelt tilrettelagt læringssti, utformet for å fremme læring. Modellering er et kraftfullt læringsverktøy innen enhver profesjonell disiplin (Edwards et al., 2000), og vi ønsket å anvende dette prinsippet i kursgjennomføringen.

Kursmodellen bygget på en pedagogisk forståelse forankret i pragmatismen og sosiokulturell teori, med særlig vekt på Deweys erfaringsbegrep (Dewey, 1910/1997, 1916/1997, 1930/1998). Deweys pragmatisme var basert på menneskers kvalitative erfaring, hvor alle fenomener betraktes som hendelser (Dewey, 1934/2005). Det var viktig for oss å inkludere dette perspektivet, og å sørge for at deltakerne fikk læringserfaring både gjennom refleksjon over tidligere erfaringer og gjennom nye erfaringer, hvor de kunne støtte og veilede hverandre.

Faglitteraturen om refleksjon viser ofte til John Dewey, som definerte refleksjon som en tenkemåte som er systematisk og forankret i vitenskapelig undersøkelse (Dewey, 1910/1997). Deweys helhetlige perspektiv forutsetter visse holdninger hos den reflekterende, slik som åpenhet, helhjertethet og ansvarlighet (Van Beveren et al., 2018). Refleksjon kan dermed ikke reduseres til en enkel logisk og rasjonell problemløsningsprosess eller et sett med teknikker undervisere kan anvende (Zeichner & Liston, 2013). Refleksjonsbegrepet ble videreutviklet av Donald Schön (2017), som introduserte «refleksjon-i-handling» som en ny erkjennelsesteori for profesjonsutøvelse. Denne vekt-

legger kunnskapen som utvikles gjennom praksis og utfordrer den teknisk-rasjonelle forståelsen som dominerende kunnskapsform innen profesjonsfeltet. En rekke utdanningsforskere har siden utviklet nye refleksjonsbegreper basert på teoriene til Dewey og Schön. Vår forståelse bygger på en praktisk tilnærming til refleksjon, der målet er å fremme profesjonell utvikling og bevissthet.

Den reflekterte praktiker utgjør et sentralt element i profesjonelle læringsfellesskap (Fullan, 2001). Land (2001) plasserer refleksiv praksis i kjernen av det akademiske utviklingslandskapet, og beskriver det som både politisk, kritisk, systemorientert og individrettet. Slik kan faglig utvikling finne sted gjennom refleksjonspraksiser på både personlig og mellommenneskelig nivå. Systematisk refleksjon over egen undervisningspraksis har først og fremst betydning for individuell utvikling, men kan deretter bringes inn i den pedagogiske samtalen i en lokal kontekst, som en faggruppe eller avdeling (Allern, 2011; Prosser, 2008).

Kursinnholdet vårt tok utgangspunkt i didaktiske kategorier, der didaktikken er innvevd i så godt som alle profesjonelle aktiviteter knyttet til undervisning (Gundem, 2000). Vi valgte fem sentrale didaktiske temaer: utdanningspolitikk, undervisningsplanlegging, omvendt undervisning (flipped classroom), kollegaveiledning og formativ og summativ vurdering. For hvert tema fikk deltakerne følgende:

- Asynkront materiale, inkludert videoer, artikler, papirer, presentasjoner, bokkapitler og instruksjoner som skulle gjennomgås før økten;
- Synkrone seminarer levert av kollegaer fra Nord universitet eller andre universiteter. Faglig ansatte presenterte sine erfaringer som undervisere i relasjon til det spesifikke temaet for seminaret. Under presentasjonen ble det ført diskusjoner med deltakerne.
- Refleksjonsdagbøker, skrevet av deltakerne for å reflektere over egne tanker, erfaringer, læring og videre ideer for egen undervisning. Disse notatene ble publisert på en digital plattform, hvor deltakerne kunne kommentere hverandres notater.

Med utgangspunkt i det teoretiske fundamentet beskrev vi også følgende prinsipper for kurset:

- Ha en praktisk tilnærming – med andre ord, fokusere primært på hva en underviser kan gjøre og mulighetsrommet;
- Fokusere på de mest vanlige undervisningsformene innen høyere utdanning og vise noen eksempler på videreutvikling;
- Synliggjøre undervisningskompetanse ved Nord universitet;
- Skape en arena for refleksjon og diskusjon om undervisning og læring;
- Gi et eksempel på kursinnhold og struktur for læring ved bruk av det valgte læringsstyringssystemet (LMS);
- Tilbudet måtte kunne gjennomføres online og skulle ha et omfang tilsvarende 40 timer.

Kurset besto av fem synkrone digitale møter, flere asynkrone deler og kollegaveiledning, som til sammen utgjorde 40 timer. Deltakerne ga og mottok veiledning og tilbakemelding fra kollegaer som observerte deres undervisning. Veiledningen fokuserte på ulike aspekter ved planlegging (læringsutbytte, innhold, arbeidsmetoder, interaksjon og formativ vurdering). De akademiske utviklerne av dette kurset kom fra Nord universitet og Universitetet i Tromsø (UiT). Siden UiT hadde forberedt seg på de nasjonale forskrifter og hadde både erfaring med og innsikt i forskriftens intensjoner, var det viktig for Nord universitet å utvikle kurset i samarbeid med UiT.

Med utgangspunkt i retningslinjene og prinsippene for kurset, samt det teoretiske rammeverket, valgte vi å unngå det lineære perspektivet som ofte brukes i konteksten av høyere utdanning. I stedet la vi til rette for et interaktivt perspektiv (Bos & Brouwer, 2014), og utformet et kurs der praksis på undervisning, diskusjon og refleksjon over læringsaktiviteter var kjerneområder. Vi ønsket også å vektlegge refleksjon og videreutvikling blant deltakerne; en stor del av kurset ble brukt til refleksjon over undervisning og læringsaktiviteter. Selv om deltakerne kunne hatt nytte av enkle overlevelsestips om undervisning, ønsket vi å utforske mer enn slike enkle tips og støtte en dypere læring av og forståelse for undervisning. Som Ramsden (1991) skrev:

Vi snakker ikke om noen få overlevelsestips om undervisning og vurdering som presenteres i et en-dags kurs for medarbeiderutvikling (...) men om en lang og krevende progresjon mot profesjonell kompetanse. (s. 250, *egen oversettelse*)

Videre, som Dewey (1938/2005) skrev for mange tiår siden:

Ingenting har ført pedagogisk teori inn i større vanære enn troen på at det dreier seg om å dele ut oppskrifter til lærere som skal følges i undervisningen. (s. 170).

## Metode

Dette var en kvalitativ hermeneutisk fenomenologisk studie med fokus på undervisernes selvrapporterte læringserfaringer i forbindelse med deltakelse på et pedagogisk kurs for akademisk ansatte. Deltakerne skrev refleksjonsdagbøker fra de synkrone delene av kurset og loggførte praksisdelen; til sammen leverte de fem obligatoriske refleksjonsinnleveringer og en tredelt praksislogg. I tillegg besvarte deltakerne et digitalt spørreskjema ved kursets slutt, som inneholdt både lukkede og åpne spørsmål. Spørreskjemaet var utformet for å fange opp deltakernes refleksjoner og tanker om kursets innhold, struktur og egne læringserfaringer. Dette var vesentlig for oss, både med tanke på kvalitetsutvikling av kurset og videre kompetanseutvikling blant ansatte, inkludert oss selv.

Vi gjennomførte en tematisk analyse av det skriftlige materialet. Første steg i analysen var å gå gjennom refleksjonsnotatene, praksisloggene (memoene) og de skriftlige svarene på åpne spørsmål. Deretter hentet vi ut betydningsfulle utsagn eller setninger som best beskrev hvordan deltakerne opplevde fenomenene (Creswell, 2007, s. 61). Neste steg var å kombinere utsagnene til overordnede temaer, og bruke dem som grunnlag for å beskrive deltakernes opplevelser. Vi analyserte dataene gjennom direkte tolkning, der vi søkte etter mønstre i materialet. I denne delen benyttet vi abstraksjon (gruppering av lignende utsagn fra deltakerne), subsumpsjon (underliggende gjentakende temaer i utsagn som fortjener egen status), polarisering (forskjeller mellom utsagnene), frekvens (hvor ofte de forekom) og funksjon (om utsagnet hadde en underliggende mening) (Smith et al., 2009). På det siste nivået av analysen utviklet vi en teoretisk diskusjon om de viktigste tendensene i materialet, i tråd med fortolkende fenomenologi (Webster-Wright, 2010).

Kurset var primært rettet mot nyansatte undervisere, men både nybegynnere og erfarne undervisere deltok på kursene våre i 2020 og 2021. Dette skyldtes blant annet at ikke alle de ulike kurstilbudene ved universitetet var tilgjengelige ennå, og vi åpnet derfor for større bredde blant deltakerne på grunn av høy etterspørsel. Deltakerne var akademisk ansatte fra fire fakulteter: Fakultet for utdanning og kunst, Fakultet for sykepleie og helsefag, Fakultet for samfunnsvitenskap og Handelshøgskolen.

**Tabell 11.1**

*År med undervisningserfaring blant deltakerne*

ÅR	PROSENT
Mindre enn ett år	18,5 %
1–3 år	21 %
4–6 år	10,5 %
7–9 år	10,5 %
10–15 år	10,5 %
Mer enn 15 år	29 %

Som forskere ga vi deltakerne skriftlig informasjon om forskningen og dens formål, om hvem som ville ha tilgang til deres informasjon, den tiltenkte bruken av resultatene og konsekvensene av å delta i forskningsprosjektet. Deltakerne ga skriftlig samtykke til at deres refleksjonsdagbøker, logger og evalueringsskjemaer kunne brukes til forskningsformål. Forskningen fulgte retningslinjene for forskningsetikk fastsatt av NESH (Nasjonalt etisk råd for samfunnsvitenskap og humaniora). For å sikre anonymitet ble ingen navn eller kursklasser nevnt.

For å opprettholde anonymitet, konfidensialitet og følge COVID-19-reguleringene, benyttet vi et digitalt spørreskjema. Vi brukte webskjemaet Nettskjema, en datainnsamlingsløsning utviklet av Universitetet i Oslo, Norge. Webskjemaet lagrer ikke IP-adresser, brukernavn eller annen informasjon om deltakerne, og sikrer dermed anonymitet.

## Funn og diskusjon

De viktigste funnene presenteres etter tema, og sammen beskriver de refleksjonstemaene og selvrapporterte læringserfaringer deltakerne møtte gjennom kurset. De følgende fem temaene kom frem gjennom analysen av dataene.

### Anerkjennelse av deres undervisningserfaringer

Målet med kurset var ikke å lære noe radikalt nytt, men å anerkjenne og videreutvikle deltakernes kompetanse som undervisere. Vi ønsket å fremheve deres undervisningserfaringer, sette ord på dem, dele dem og hjelpe dem med å bli mer bevisste på sin tause undervisningskunnskap. Refleksjonsdagbøkene, loggene og evalueringsskjemaene viste at anerkjennelse av deltakernes erfaringer, inkludert tilpasning og utvikling av deres undervisningskompetanse, var et av suksesskriteriene i kursmodellen.

Deltakerne fremhevet kurset som en utvikling av egen kompetanse. Noen hadde allerede betydelig undervisningserfaring, men de satte likevel pris på kurset og rapporterte en læringsprosess med nye motivasjoner. Ett sitat fra refleksjonsdagbøkene uttalte:

*Alle diskusjonene med dere som kursansvarlige og de andre deltakerne har gitt meg impulser og inspirasjon til å vurdere og se min undervisning i et nytt lys.*

Dette støttes av Deweys refleksjon over erfaringer for læring (1910/1997).

Deltakerne rapporterte at de ble mer bevisste på sin egen rolle som undervisere og som tilretteleggere for læring. De rapporterte at kurset ga dem muligheten til å reflektere videre over læringsprosesser generelt og over egen praksis spesielt. En av deltakerne uttalte også at denne refleksjonen ikke bare var ønskelig, men nødvendig:

*Jeg følte at jeg nådde målet om å utvikle meg videre som profesjonell universitetslektor, hovedsakelig fordi kurset tvinger deg til å reflektere, vurdere og diskutere din egen praksis.*

De fleste deltakerne bemerket at det å dele erfaringer i kursgruppen og i mindre grupper i break-out rom var viktige aspekter ved deres egen læringsprosess. En deltaker bemerket at:

*Det har vært interessant å lytte til erfaringer fra kollegaer ved universitetet. Jeg tror dette har vært den mest nyttige delen av kurset så langt når det gjelder hva jeg kan ta med meg videre i min egen undervisning.*

Ramsden (1991) fremhevet betydningen av dypere læring blant undervisere, en læring som gjør det mulig å tenke på egen undervisning i lys av en endret forståelse og et mer helhetlig perspektiv. Denne tilpasningen av erfaringer kan finne sted gjennom refleksjon (Dewey, 1910/1997). Deltakerne oppga at kurset ga dem mulighet til å reflektere over hva de ønsket at studentene skulle lære, og hvordan de kunne tilrettelegge for denne læringen gjennom planlegging, struktur og ulike former for vurdering.

Gjennom den helhetlige tilnærmingen opplevde deltakerne ulike erfaringer og refleksjoner knyttet til det å innta et mer helhetlig syn som lærende. Deltakerne kom også med kommentarer knyttet til egne følelser som ansatte, og verdsatte muligheten til å få lære. En deltaker uttrykte dette slik: «Jeg følte meg ivaretatt som ansatt ved universitetet, og at dere ser meg som en underviser.»

For oss var det viktig å møte deltakerne i deres egne utviklingssoner (Vygotsky, 1978), der de hadde potensial for videre utvikling basert på tidligere erfaringer. Som den danske eksistensfilosofen Søren Kierkegaard uttalte: Dersom man virkelig ønsker å lykkes med å lede et menneske til et bestemt mål, må man først finne vedkommendes nåværende ståsted og begynne derfra (Kierkegaard & Kierkegaard, 1946). For videre utvikling - både individuelt og institusjonelt - er det avgjørende at de involverte anerkjenner og verdsetter andres erfaringer. Denne verdsettelsen kan påvirke motivasjonen for utvikling (Deci & Ryan, 2012). Det enhver skylder et annet menneske, er anerkjennelsen av og respekten for dets status som en person som er i stand til å handle ut fra fornuft (Honneth, 1996). Honneths (1996) teori om anerkjennelse tilsier at det å anerkjenne menneskers egenskaper og deres evne til å bidra til fellesskapet, vil styrke deres egenverd. For å skape en vellykket pedagogisk utvikling blant faglig ansatte i høyere utdanning, må prosessen være lavterskel, forankret i et støttende miljø og fremme refleksjon (Curzon & Harding, 2002).

## Kollegaveiledning

Den delen av kurset som fikk svært god tilbakemelding fra deltakerne, var den som omhandlet gjennomføring og veiledning av deltakernes egen undervisningsøkt. Følgende sitater fra evalueringsskjemaet illustrerer dette:

- Jeg synes det var en god øvelse og ga rom for å tenke gjennom hva man faktisk gjør i undervisningen på en ny måte. Det var også fint å kunne se hva andre gjør, og hvordan jeg kan bruke det de gjør.
- Dette er noe jeg kunne sett for meg mer av i det daglige. Det var nyttig med innspill fra en kollega, samtidig som vi også spilte på hverandre i undervisningen. Det ga en dynamikk som studentene også ble en del av.
- Meningsfullt og lærerikt. Jeg synes vi burde skape flere slike situasjoner, hvor vi prøver å utvikle hverandres ferdigheter.

Refleksjonsfasen i kollegabasert læring, spesielt den muntlige debrifingen, utgjør en vesentlig del av læringsprosessen (Boud et al., 2014). Praktikere som har tatt i bruk kollegabasert læring i høyere utdanning, har vist at utfordrende problemstillinger kan løftes frem og diskuteres i slike læringsformer (Boud et al., 2014). Kollegabasert læring kan i stor grad bidra til utvikling av kunnskap og ferdigheter, men utformingen av læringsopplegget må tilpasses de ulike fakultetenes kontekst (Boud et al., 2014). For å sikre at kursmodellen vår oppnådde dette, ønsket vi å legge til rette for autonomi og gi deltakerne rom til å gjøre egne tilpasninger knyttet til gjennomføringen av kollegabasert læring. Undervisere får sjelden mulighet til å observere hverandre «i aksjon». Samtaler og refleksjon rundt undervisning kan dessuten ofte bli beskrivende og snevre (Warren, 2021). Kollegaveiledning kan være et verdifullt verktøy for å motvirke dette smale perspektivet (Warren, 2021). For enkelte deltakere var dette første gang de ble observert av en kollega:

*Det var nytt for meg å få direkte tilbakemelding på hvordan undervisningen fungerte, for eksempel med tanke på tempo og samhandling med studentene. Det var verdifullt å få slik konkret tilbakemelding.*

Dette sitatet knytter seg til en annen viktig erfaring fra observasjonen: undervisere kan lære av hverandre selv om de kommer fra ulike fagområder. De

utgjør en samlet profesjon og har mye til felles, og faktorer som bidrar til fragmentering i universitetssektoren kan utfordre den faglige utviklingen. Autonomi i læringsprosessen bidro igjen til økt kritisk tenkning og en reflekterende tilnærming til livslang læring. Særlig for nyutdannede undervisere må forståelser av undervisning og læring vise seg nyttige i deres egen praksis for at de skal fungere, og deretter tilpasses den enkeltes kontekst (Bos & Brouwer, 2014). Det er avgjørende å tilrettelegge for at undervisere kan bygge videre på sine egne personlige teorier i sine spesifikke kontekster, og veiledningsdelen av kurset hadde som hensikt å støtte denne prosessen. Undervisernes egenrapporterte læringserfaringer tyder på at kollegaveiledningen – og kurset som helhet – bidro til deres profesjonelle utvikling.

### **Modellering av en læringssti**

Vi etablerte en kursmodell der vi la vekt på å modellere kurset som en inspirasjon for deltakerne, slik at de kunne gjenkjenne noen av de praksisene vi illustrerte, og dermed lære gjennom erfaring – uten å gi inntrykk av å presentere «beste praksis». Læringsstien for kurset, altså struktur, rekkefølge og krav til deltakerne, la til rette for erfaringer som grunnlag for refleksjon, noe som innebar at modellen fungerte etter hensikten. Kommentarer fra deltakerne inkluderte:

- Jeg liker å få slike konkrete eksempler på struktur og ikke bare høre 'du bør ha struktur'.
- Smart! Jeg likte læringsstien i Canvas!

Forberedelser til samlingene innebar utdeling av asynkront læremateriell senest to uker før de synkrone forelesningene. Det var viktig for oss å inkludere denne typen blended og asynkron undervisning i kurset. Vi ønsket å gi et eksempel på struktur i både innhold og læringsforløp gjennom bruk av det valgte læringsplattformen (LMS). Et av våre mål var å gi deltakerne erfaring med undervisningsformer som «flipped classroom», for å inspirere til bruk av slike teknikker i deres egen undervisning. Den omvendte undervisningen har et utgangspunkt i blended learning, da den utnytter fleksibiliteten i nettbasert læring (Ng, 2021).

Det foregikk en kontinuerlig veksling mellom deltakernes rolle som forelesere og deres rolle som studenter i kurset. Flere av deltakerne klarte

å gjøre denne prosessen eksplisitt og reflekterte over læringen knyttet til den. Nesten alle deltakerne fremhevet den berikende effekten av å erfare hvordan det er å være «student» i kurssammenheng. Lunenberg, Korthagen og Swennen (2007) peker på den viktige rollen modellering spiller for lærerutdanneren. Det tilsvarende spørsmålet i møte med fagansatte, som vi ellers stiller oss selv ifm studenter, var følgende: Hva ønsker vi at undervisere skal vite om undervisning? (Ramsden, 1991, s. 220). For både studenter og fagansatte handler det om undervisningens mål. Målene må være tydelige; et godt definert mål hjelper underviseren å forstå hva som forventes. Læringsmål og vurdering av om de er nådd er ikke adskilte elementer, men nært knyttet til undervisningen selv og dens planlegging (Ramsden, 1991). Allikevel er ikke dette et argument for å ha konkrete, målbare mål for undervisning, for et læringsmål kan med fordel være helhetlig og abstrakt, men da kreves det andre vurderingsformer for å vurdere i hvilken grad det er nådd for studentene.

Det asynkrone lærematerialet ga deltakerne muligheter til å forberede seg på ulike måter til temaene og de synkrone samlingene. Dette designet – i tråd med en flipped classroom-modell – bygger på en spesifikk kombinasjon av e-læring og fysisk tilstedeværelse. Det er en spesiell type blended learning, hvor deltakerne får tilgang til nettbaserte forelesninger i forkant av samlingene (Thai et al., 2017). En av deltakerne i kurset skrev:

*Jeg likte at jeg kunne komme forberedt til samlingene og selv bestemme når jeg skulle gjøre forberedelsene. Det var også en forventning at man kom forberedt, ettersom flipped classroom var et sentralt tema i kurset.*

Tidligere forskning har vist at flipped classroom bidrar til at studentene lærer i sitt eget tempo; de bruker mer tid på forberedelser og blir mer involvert i klasseromsaktiviteter (Johnson, 2013; Kong, 2014). En deltaker kommenterte:

*Måten vi har arbeidet på i kurset, må jeg bli flinkere til å ta i bruk med mine egne studenter.*

En nøkkelkompetanse for en profesjonell underviser er evnen til å reflektere over egen praksiserfaring (Klafki, 1998; Schulman, 2004). En av deltakerne rapporterte følgende:

*Den største aha-opplevelsen med denne undervisningsøkten var bruken av videoforelesning som flipped classroom. Etter at vi hadde flipped classroom på kurset, bestemte jeg meg for å teste det ut. En tydelig forskjell fra tidligere forelesninger var at jeg opplevde at studentene var mye mer 'tilstede' og aktive fra første stund i forelesningen.*

De fremhevet den pedagogiske utviklingen de erfarte – også blant dem med bakgrunn innen pedagogikk. En deltaker fra det pedagogiske fagfeltet skrev i evalueringen:

*Kurset har vært flott. Selv om jeg har jobbet med pedagogikk ved universitetet i nesten 30 år, fikk jeg likevel impulser til nye ideer og innspill, så det var veldig fint å delta.*

Dermed uttrykte flere deltakere, selv med lærerutdanning og/eller faglig bakgrunn i pedagogikk, at de lærte noe nytt gjennom å delta i kurset.

### **Læring fra hverandre**

I en lærende organisasjon bør det være et kontinuerlig fokus på å lære fra hverandre og å lære sammen (Senge, 2014). Deltakerne etterspurte kontinuerlige læringsveier og fellesskap ved universitetet, særlig praksisfellesskap. Gjennom pedagogiske observasjoner og samtaler fant de måter å bli oppmerksomme på sin tause kunnskap og handlinger, noe som gjorde dem i stand til å forme og omforme sine fremvoksende akademiske identiteter (Warren, 2021). Å forstå akademikerens ståsted er essensielt for å forbedre utdanningspraksis (Pajares, 1992), til det punktet at individenes epistemologiske ståsted i stor grad påvirker deres oppfatninger av undervisning og forskning (Brew, 2003). En av deltakerne skrev:

*Når jeg tenker fremover, vil det være viktig å bygge nettverk innen vår egen organisasjon. I tillegg vil jeg inspirere mine kolleger til å bygge en kultur for deling ved å gjøre det selv. Å ha en bevisst holdning til egen kontinuerlig profesjonell læringsprosess bør være*

*et tema for alle Nord-ansatte fra tid til annen. Derfor vil teamet av kolleger være viktig for å legge til rette for en slik prosess.*

Stensaker (2018) drøftet begrepet akademisk utvikling som kulturelt arbeid, og knyttet det til en utvikling innen akademisk utvikling som etterspør en mer helhetlig tilnærming til feltet. De ulike aspektene ved akademisk arbeid – forskning, undervisning og administrasjon – må sees i nær sammenheng gjennom en dypere forståelse av praksis (Boud & Brew, 2013; Stensaker, 2018). Deltakerne satte pris på de delene av kurset som fokuserte på sammenhengen mellom politikk, undervisning og forskning, og verdsatte den helhetlige tilnærmingen til kvalitet i høyere utdanning.

Land (2001) presenterte den reflekterende praktikerens rolle som én orientering innen akademisk utviklingsarbeid. Denne tilnærmingen søker å fremme en kultur for selv- og kollegaevaluering samt kritisk refleksjon blant kolleger, for å hjelpe dem å håndtere usikre og tvetydige organisatoriske omgivelser. Kommunikasjon med andre undervisere med ulik bakgrunn bidrar til utviklingen av akademisk identitet (Warren, 2021), og kan åpne for nye måter å konseptualisere læring og arbeid på (McPherson et al., 2015). Refleksjon står sentralt i aktivitetene til et praksisfellesskap, og identitet utvikles gjennom deltakelse i dette fellesskapet (Wenger, 1998).

### **Det didaktiske innholdet**

Basert på undervisernes egenrapporterte læringserfaringer fremstod kursinnholdet som velfungerende. Deltakerne fremhevet flere temaer de satte spesielt pris på, men generelt uttrykte de tilfredshet med alle emnene. Sitater og resultater fra evalueringsskjemaet inkluderte blant annet følgende utsagn:

*Jeg syntes alle temaene hadde interessant og meningsfullt innhold, de hadde alle aspekter jeg satte pris på.*

Deltakerne ble bedt om å vurdere sitt eget læringsutbytte knyttet til de ulike temaene i kurssets økter, hvor 1 indikerte svært lavt og 5 svært høyt læringsutbytte, se Tabell 11.2:

**Tabell 11.2***Egenrapportert læringsutbytte fra ulike kurstemaer*

Kursinnhold	1	2	3	4	5
Utdanningspolitikk	–	21 %	37 %	29 %	13 %
Undervisningsplanlegging	2 %	16 %	13 %	40 %	29 %
Omvendt undervisning	5 %	10 %	25 %	39 %	21 %
Formativ og summativ vurdering	5 %	–	25 %	45 %	25 %

(1 = svært lavt, 5 = veldig høyt)

Nesten alle deltakerne fremhevet den berikende effekten av å erfare ulike undervisningsteknikker, diskutere god praksis i kursmøtene og delta i kolle-gabasert læring. I den praktiske delen av kurset – kollegaveiledningen – viste funnene at eksperimentering med nye undervisnings- og læringsteknikker utgjorde en sentral utviklingsmulighet. Underviserne ble stimulert til å utforske ulike pedagogiske teknikker, ikke som et krav, men som en utforskende metode for videre utvikling.

Dewey la særlig vekt på tenkning og betydningen av refleksjon for læring, og så på refleksjon som en type tenkning med iboende læringsverdi (Dewey, 1910/1997). Å reflektere over erfaringer gjør det mulig for mennesker å finne mening. Refleksjon spiller dessuten en sentral rolle i å skape forståelse av opplevelser (Boud et al., 1993). Våre funn støtter denne forståelsen av refleksjon som en meningsskapende prosess, der deltakerne rapporterte læringsverdi i slike aktiviteter og prosesser:

*Det var bra å skrive et refleksjonsnotat for å utfordre seg selv til å formulere hva man hadde tenkt og lært.*

I kurset valgte vi hovedsakelig å benytte forelesere fra vårt eget universitet. Vi antok at det ville være fruktbart å hente inspirasjon fra personer som står deltakerne nær i deres arbeidsliv. Dette kunne også bidra til videre akademisk utvikling som kulturelt arbeid innenfor universitetet.

## Avslutning

I vår studie ønsket vi å undersøke hvordan man kan skape en arena for pedagogiske refleksjoner blant faglig ansatte. Våre funn pekte på flere faktorer som bør tas i betraktning i akademisk utviklingsarbeid, basert på deltakernes erfaringer. Deltakerne uttrykte en opplevelse av å bli sett som undervisere, en aksept for og respekt for deres undervisningserfaring, samt en verdsettelse av muligheten for videre utvikling og forståelse. Å legge til rette for refleksjon som grunnlag for videre utvikling ble en sentral del av kurset. Læring og utvikling henger sammen (Vygotsky, 1978), og skjer gjennom refleksjon over erfaringer (Dewey, 1916/1997).

Funnene fra kurset viser at deltakerne opplevde betydelig profesjonell utvikling gjennom en anerkjennende og reflekterende tilnærming. Kurset bygget på deltakernes eksisterende undervisningserfaringer og fremmet bevissthet om egen praksis gjennom refleksjon og deling i trygge fellesskap. Kollegaveiledning ble løftet frem som særlig verdifull, da den ga konkrete tilbakemeldinger og åpnet for faglig dialog på tvers av disipliner. Kursmodellen, som inkluderte en strukturert læringssti og bruk av «flipped classroom», ble positivt mottatt og inspirerte deltakerne til å prøve nye undervisningsformer. Underviserne verdsatte også muligheten til å lære fra hverandre og utvikle faglige nettverk. Refleksjon og eksperimentering med ulike didaktiske teknikker ble trukket frem som sentrale elementer i opplevelsen av læringsutbytte, og deltakerne uttrykte tydelig motivasjon for videre utvikling i egen undervisningspraksis.

Deltakerne etterlyste læringsnettverk og en delingskultur internt ved universitetet. Akademisk utvikling krever en mer helhetlig tilnærming, og utvikling som kulturelt arbeid er nært knyttet til dette (Stensaker, 2018). Deltakerne verdsatte kollegabasert læring, og våre funn viste at det var fruktbart å sette sammen grupper med ansatte fra ulike fagområder og med varierende grad av undervisningserfaring. Underviserne som deltok i kurset hadde ulik erfaring med universitetsundervisning, og de representerte også til sammen fire ulike fakulteter. Til tross for disse forskjellene rapporterte alle at de opplevde kurset som en læringsstøtte som bidro til deres profesjonelle utvikling og ulike former for læringsutbytte. Samspeillet mellom temaer, struktur og læringsmetoder fremstod som faktorer som støttet denne utviklingen.

Kurset modellerte en læringsbane der deltakerne vekslet mellom rollen som underviser og som student. Flere av deltakerne klarte å gjøre denne prosessen eksplisitt og reflekterte over læringen knyttet til denne rolleutvekslingen. Lunenberg, Korthagen & Swennen (2007) understreker betydningen av modellering i lærerutdanning.

Intensjonen med akademisk utvikling er å heve kvaliteten på universitetsundervisningen, støtte mer studentaktive læringsformer og løfte undervisningens verdi. Studien vår viste at ved å tilby pedagogiske programmer og kurs kan universitetene øke den pedagogiske bevisstheten og støtte den profesjonelle utviklingen blant universitetslektorer. Mange akademikere har, uten opplæring i eller kunnskap om pedagogikk, få referansepunkter for sin undervisningspraksis (Ortlieb et al., 2010). Tidligere forskning har pekt på behovet for en mer helhetlig tilnærming til feltet (Stensaker, 2018), og våre funn støtter dette. Den reflekterende praktikerens utgjør en grunnstein i læringsfellesskap, og akademisk utvikling bør bygge på en kontinuerlig, helhetlig tilnærming som anerkjenner de ansatte. Universiteter bør legge til rette for gjensidig refleksjon i og over praksis, samt for felles deling av kunnskap og erfaringer.

## Referanser

- Allern, M. (2011). Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) i Norge: Pedagogiske mapper som bidrag til pedagogisk diskurs. *Uniped*, 34(3), 20–29.
- Bell, A. & Thomson, K. (2018). Supporting peer observation of teaching: Collegiality, conversations, and autonomy. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(3), 276–284. <https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1212725>
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. McGraw-Hill Education.
- Bos, P. v. d. & Brouwer, J. (2014). Learning to teach in higher education: How to link theory and practice. *Teaching in Higher Education*, 19(7), 772–786. <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.901952>
- Boud, D. & Brew, A. (2013). Reconceptualising academic work as professional practice: Implications for academic development. *International Journal for Academic Development*, 18(3), 208–221.
- Boud, D., Cohen, R. & Sampson, J. (2014). *Peer learning in higher education: Learning from and with each other*. Routledge.
- Brew, A. (2003). Teaching and research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. *Higher Education Research & Development*, 22(1), 3–18. <https://doi.org/10.1080/0729436032000056571>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design* (2. utg.). Sage Publications.
- Curzon, P. & Harding, J. (2002). Spreading the word about pedagogic research: The virtual reading group. In R. MacDonald & J. Wisdom (Red.), *Academic and educational development: Research, evaluation and changing practice in higher education* (s. 152–163). Routledge.
- Damşa, C. & de Lange, T. (2019). Student-centred learning environments in higher education: From conceptualization to design. *Uniped*, 42(1), 9–26.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. I P. A. M. V. Lange, A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Red.), *Handbook of theories of social psychology* (s. 416–436). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446249215.n21>
- Dewey, J. (1910/1997). *How we think*. Dover Publications.
- Dewey, J. (1916/1997). *Democracy and education*. Free Press.
- Dewey, J. (1930/1998). What I believe. I L. A. Hickman & T. M. Alexander (Red.), *The essential Dewey. Volume 1. Pragmatism, education, democracy* (s. 22–28). Indiana University Press.
- Dewey, J. (1934/2005). *Art as experience*. Penguin Group.
- Dewey, J. (1938/2005). *Erfaring og opdragelse*. Christian Ejlens' Forlag.
- Edwards, H., Webb, G. & Murphy, D. (2000). Modelling practice – Academic development for flexible learning. *International Journal for Academic Development*, 5(2), s. 149–155.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. Routledge.
- Gibbs, G. (2016). Teacher engagement. *Uniped*, 39(2), 184–187.
- Gibbs, G., Habeshaw, T. & Yorke, M. (2000). Institutional learning and teaching strategies in English higher education. *Higher Education*, 40(3), 351–372.
- Gundem, B. B. (2000). Understanding European didactics. I M. Ben-Peretz, S. Brown & B. Moon (Red.), *Routledge international companion to education* (s. 235–262). Routledge.

- Hakim, A. (2015). Contribution of competence teacher (pedagogical, personality, professional competence and social) on the performance of learning. *The International Journal of Engineering and Science*, 4(2), 1–12.
- Harvey, L. & Williams, J. (2010). *Fifteen years of quality in higher education*. Taylor & Francis.
- Honneth, A. (1996). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. MIT Press.
- Johnson, G. B. (2013). *Student perceptions of the flipped classroom*. <https://open.library.ubc.ca/collections/24/items/1.0073641>
- Kierkegaard, S. A. & Kierkegaard, S. (1946). *Kierkegaard anthology*. Princeton University Press.
- Klafki, W. (1998). Characteristics of critical-constructive didaktik. I B. B. Gundem & S. Hopmann (Red.), *Didaktik and/or curriculum: An international dialogue*. Peter Lang.
- Kong, S. C. (2014). Developing information literacy and critical thinking skills through domain knowledge learning in digital classrooms: An experience of practicing flipped classroom strategy. *Computers & Education*, 78, 160–173. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.05.009>
- Land, R. (2001). Agency, context and change in academic development. *The International Journal for Academic Development*, 6(1), 4–20. <https://doi.org/10.1080/13601440110033715>
- Lunenberg, M., Korshagen, F. & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 586–601. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.001>
- McPherson, M., Budge, K. & Lemon, N. (2015). New practices in doing academic development: Twitter as an informal learning space. *International Journal for Academic Development*, 20(2), 126–136. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2015.1029485>
- Ng, E. M. W. (2021). Reflecting on leading flipped classroom practices in a liberal arts university in Hong Kong. *International Journal for Academic Development*, 26(4), 463–467. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.1895169>
- O’Leary, M. & Savage, S. (2020). Breathing new life into the observation of teaching and learning in higher education: Moving from the performative to the informative. *Professional Development in Education*, 46(1), 145–159. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1633386>
- Ortlieb, E. T., Biddix, J. P. & Doepker, G. M. (2010). A collaborative approach to higher education induction. *Active Learning in Higher Education*, 11(2), 109–118. <https://doi.org/10.1177/1469787410365655>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers’ beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Prosser, M. (2008). The scholarship of teaching and learning: What is it? A personal view. *International Journal for the Scholarship of Teaching & Learning*, 2(2).
- Ramsden, P. (1991). *Learning to teach in higher education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203413937>
- Schulman, L. S. (2004). Knowledge and teaching. Foundations of the new reform. I S. M. Wilson (Red.), *The wisdom of practice. Essays on teaching, learning, and learning to teach/Lee S. Schulman* (s. 217–248). Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.
- Serrano, D. R., Dea-Ayuela, M. A., Gonzalez-Burgos, E., Serrano-Gil, A. & Lalatsa, A.

- (2019). Technology-enhanced learning in higher education: How to enhance student engagement through blended learning. *European Journal of Education*, 54(2), 273–286. <https://doi.org/10.1111/ejed.12330>
- Smith, J. A., Flowers, P. & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis*. Sage Publications.
- Stensaker, B. (2018). Academic development as cultural work: Responding to the organizational complexity of modern higher education institutions. *International Journal for Academic Development*, 23(4), 274–285. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2017.1366322>
- Sugrue, C., Englund, T., Solbrenke, T. & Fosslund, T. (2017). Trends in the practices of academic developers: trajectories of higher education? *Studies in Higher Education*, 43, 1–18. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1326026>
- Thai, N. T. T., De Wever, B. & Valcke, M. (2017). The impact of a flipped classroom design on learning performance in higher education: Looking for the best «blend» of lectures and guiding questions with feedback. *Computers & Education*, 107, 113–126.
- Van Beveren, L., Roets, G., Buysse, A. & Rutten, K. (2018). We all reflect, but why? A systematic review of the purposes of reflection in higher education in social and behavioral sciences. *Educational Research Review*, 24, 1–9.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Warren, F. (2021). Diffracting peer observation: talking about differences, not looking for perfection. *International Journal for Academic Development*, 1–5. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.1998903>
- Webster-Wright, A. (2010). *Authentic professional learning* (Vol. 2). Springer.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems Thinker*, 9(5), 2–3.
- Zeichner, K. M. & Liston, D. P. (2013). *Reflective teaching: An introduction*. Routledge.