



Førelsing i kjemi ved Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet, september 2014. Foto: Eivind Senneset.

# Kapittel 5

## Universitetspedagogikken: Undervising om undervising

*Cecilie Boge*

Då studentane strøynde til universiteta på 1960-talet, var det ikkje berre talet på studentar som auka, også samansetjinga av studentmassen endra seg. Mange av dei nye studentgruppene hadde andre bakgrunnar samanlikna med tidlegare studentar, og dei fleste nye studentane skulle ut i eit arbeidsliv utanfor akademia og skuleverket. Undervisinga ved universiteta kom under diskusjon og eksponerte behovet for ein eigen pedagogikk for høgare utdanning. I dette kapitlet er etableringa av universitetspedagogikk ved UiB tema, både som opplæringstilbod til universitetslærarane og som forskingsfelt.

Mot slutten av januar 1985 meldte Bergens Tidende om «Elendige resultater ved juridisk eksamen» ved UiB. Berre ein tredjedel av studentane som hadde meldt seg til eksamen i førsteavdeling i desember året før, hadde bestått.<sup>1</sup> Eit par dagar seinare følgde Aftenposten opp med ei sak om at det ikkje berre var jusstudiet som hadde dårlege resultat; også fleire andre fag hadde problem med høge stryktal. På tannlegestudiet strauk 40 prosent av førsteårsstudentane, til grunnfagseksamen i nordisk strauk 35 prosent, medan kvar fjerde grunnfagsstudent i engelsk og historie strauk haustsemesteret 1984.<sup>2</sup> Dekanus Mons Sandnes Nygard ved Det juridiske fakultet peika på ressursituasjonen og utdaterte undervisingsformer som hovudårsaker til strykprosenten. Studentane la på si side vekt på manglande forventningsavklaring og for liten kontakt mellom lærarar og studentar: «Studentene leser og leser, men får ikke hjelp til å bruke kunnskapene sine [...]»<sup>3</sup>

Det akademiske kollegium (DAK) tok straks tak i problemet og vedtok å setja i gang ei gransking ved fakulteta for å finna årsakene til dei høge stryktala, med vekt på å vurdere begynnarnivået for universitetsstudiet, omfanget i pensumkrava samt undervisings- og eksamensformene som blei nytta.<sup>4</sup> Resultatet av denne fakultetsvise granskinga gav ingen eksakte svar, men sirkla rundt forklaringar som handla om studentanes (manglande) forkunnskap og studiemotivasjon, økonomiske ressursar og eksamensordningar.<sup>5</sup> Som ei oppfølging av undersøkinga sende Studentrådet eit konkret forslag til DAK om å få årsakene til stryk nærare kartlagde.<sup>6</sup> Universitetsdirektøren tok oppmodinga, og hausten 1985 fekk professor i pedagogisk psykologi Hans-Jørgen Gjessing (1920–1992) i oppdrag å skissera eit prinsippnotat og eit prosjektforslag om UiB som utdanningsinstitusjon (UNIBUT). DAK stilte seg bak forslaget frå Gjessing, og prosjektet blei sett i gang 1. januar 1986, eitt år etter at avisene hadde vore prega av nyheitssakene om strykprosenten.<sup>7</sup> For første gang skulle undervisinga ved universitetet forskast på.

1 Bergens Tidende (BT) 22.01.1985: 12.

2 Aftenposten 26.januar 1985 «Høy strykprosent på Universitetet i Bergen» (C. Carsen).

3 BT 22.01.1985: 12.

4 Det akademiske kollegium, DAK, sak 22/1985.

5 Gjessing & Ogden 1988: 12.

6 Gjessing & Wilhelmsen 1989: 21.

7 DAK-sak 202/1985.

I dette kapitlet er blikket vendt innover mot universitetets eige opplæringstilbod for universitetslærarar og forskning om universitetsundervisning, noko som i svært liten grad blei omtalt i UiB-historia frå 1996. UNIBUT-prosjektet undersøkte undervisninga midt på 1980-tallet og kom med klare oppmodingar til vidare arbeid, både om studieførebuande tiltak for å motverka stryk og fråfall, og mindre bruk av forelesingar og fleire «studieaktiverande» tilbod, men også pedagogisk skoloring og auka undervisningskompetanse. Etableringa av universitetspedagogikken ved UiB blir underøkt, både som opplæringstilbod og som forskingsfelleskap. Kva kjenneteikna det bergenske universitetspedagogiske tilbodet, og korleis blei det mottatt av lærarane ved UiB? Korleis stilte institusjonen og lærarane seg til innføringa av krav om utdanningsfagleg utdanning? Kva kunnskap og forskning er formidla av universitetspedagogane til lærarane ved UiB, slik det har blitt formidla i kursverksemda og publikasjonane utgjevne av dei tilsette ved Program for læringsforskning, seinare Program for universitetspedagogikk?

Ifølgje den svenske historikaren Anders Ahlbäck har ikkje tradisjonell universitetshistorieskriving vist særleg interesse for det universitetspedagogiske feltet, noko som også gjeld norsk universitetshistorieskriving.<sup>8</sup> Ahlbäck forklarar fråværet med at denne forteljinga bryt med den dominerande suksesshistoria om universiteta som kunnskapens høgborg der ny vitskap veks fram, nye akademiske disiplinar blir utvikla, og der universitetet som organisasjon ekspanderer:

Questions about the possible reluctance towards a professionalization of teaching and resistance towards research-based knowledge about student learning processes might be difficult to master into this narrative.<sup>9</sup>

Finn vi tilsvarande motstand mot universitetspedagogisk kunnskap ved Universitetet i Bergen? Universitetspedagogane Kirsten Hofgaard Lycke og Gunnar Handal frå UiO peikar i ein artikkel

8      Universitetspedagogikk som fag eller miljø er ikkje nemnt i dei ni banda av *Universitetet i Oslo 1811–2011* (2011–2013) og *Turbulens og tankekraft – historien om NTNU* (2010). I *Universitetet i Bergens historie* 1996, band 2, blir universitetspedagogikken nemnt under omtalen av professor Kjell Raaheim. Teigen 1996: 712.

9      Ahlbäck 2018: 127–128.

frå 2018 på den same utfordringa.<sup>10</sup> Dei forklarar motstanden dels med at mange universitetslærarar har knapt med tid til å bruka på universitetspedagogisk kursing, men også at den akademiske fri- domen tradisjonelt har betydd at kvar lærar bestemmer over eiga undervising. Undervisinga er dessutan forankra i ein fagleg praksis, og mange universitetslærarar har hatt ei avgrensa tru på at personar med pedagogisk bakgrunn utanfor eige fagmiljø kan ha noko å bidra med til nettopp deira undervising.<sup>11</sup> Historikaren Kim Helsvig pei- kar på at skepsisen mot og synet på pedagogikken som styringsverk- tøy i Noreg også kan sporast tilbake til den opprivande konflikten om pedagogikkfaget ved Pedagogisk forskningsinstitutt (PFI) ved UiO tidleg på 1970-talet. Her opponerte radikale og antiautoritære studentar mot den etablerte pedagogikken, som blei sett på som ein positivistisk styringsreiskap for Arbeiderpartiets statsapparat.<sup>12</sup>

Men før eg skal dykka ned i etableringa av det universitetspe- dagogiske tilbodet ved UiB og mottakinga det fekk, blir det peda- gogiske utdanningstilbodet UiB har hatt til studentar som skulle bli lærarar og lektorar i skuleverket, undersøkt. Dette pedagogiske tilbodet eksisterte i over 30 år før universitetspedagogikken blei etablert som fag.

### Det pedagogiske seminar og lektorutdanninga

Frå 1956 var det pedagogiske fagmiljøet ved UiB samla i Det peda- gogiske seminar, som tilbød praktisk-pedagogisk utdanning til framtidige lektorar i ungdomsskulen og gymnaset. Ønsket om å få eit tilbod i praktisk pedagogikk hadde vore uttalt lenge før UiB starta ordinær undervising hausten 1948, ettersom mange av stu- dentane ved Bergens Museum og Norges Handelshøyskole (NHH) ville ut i skuleverket.<sup>13</sup> I 1950 blei det sett ned ein komite ved UiB som arbeidde med å få i stand eit pedagogisk tilbod, og frå og med haus-

10 Lycke & Handal 2018.

11 Sjå t.d. Lycke & Handal 2018: 201.

12 Helsvig 2005. Denne konflikten hadde utspring i studentopprøret mot Ottosen-komi- teen, sjå også kap. 3 i bind 1.

13 Studentar ved NHH som tok handelslæreksamen, deltok på den pedagogiske und- ervinga saman med studentar frå UiB. Dette utdanningstilbodet blei avvikla i 1974/75. Kjenes 2007: 22; Bjørsvik & Nilsen 2011: 55; Etablering av grunnfagsstudium i pedagogikk 1973: 16.

tsemesteret 1951 kunne UiB tilby Den ekstraordinære pedagogiske utdanningen, organisert og undervist i samarbeid med Pedagogisk Seminar i Oslo.<sup>14</sup> Det blei tilsett rettleiarar/fagmetodikk-lærarar og øvingslærarar; dei fleste hadde stillingar i skuleverket og blei time-lønna av universitetet.<sup>15</sup> Fram til 1988 var Det pedagogiske seminar ei eining direkte under DAK, leia av ein rektor og eit styre. I 1988 blei seminaret omgjort til Institutt for praktisk pedagogikk (IPP), organisert som eit ordinært institutt med instituttstyrar og instituttstyre ved Det psykologiske fakultet.

Etter den kraftige studentauken i løpet av 1960-talet vaks også interessa for pedagogikk både hos studentane og blant byens lærarar som ønskte pedagogisk påfyll.<sup>16</sup> Det pedagogiske spørsmålet kom på dagsordenen i DAK, og i 1971 blei det oppnemnt ein komite leia av professor i pedagogisk psykologi Hans-Jørgen Gjessing. Komiteen hadde som mandat å greia ut om opprettinga av pedagogikk som eit eige grunnfagsstudium. Parallelt med komiteens arbeid i Bergen blei det utarbeidd forslag til ei ny lov om lærarutdanning, som blei vedtatt i 1973. I tråd med den nye lova blei lærarutdanninga ved lærarhøgskulane, som primært utdanna ålmenlærarar til grunnskulen, utvida frå to til minimum tre år, der pedagogikkdelen til saman utgjorde eitt år. Dermed var lektorutdanninga ved universiteta dei einaste som utdanna lærarar med berre eit halvt års pedagogisk utdanning. For å svara på det aukande behovet for pedagogisk kompetanse i samfunnet foreslo komiteen å oppretta pedagogikk som grunnfagsstudium, med vidare utbygging av eit mellomfagsstudium. Dette skulle kunne la seg realisera i det eksisterande samfunnsvitenskaplege og praktisk-pedagogiske fagmiljøet.<sup>17</sup> Komiteen peika også på at det universitetspedagogiske feltet var forsømt ved UiB, og antyda ei løysing der «AV-avdelingen og arbeidet med universitetspedagogiske utrednings- og eventuelt forskningsoppgaver inngår i et pedagogisk fagmiljø».<sup>18</sup>

Verken komiteens visjonar om eit pedagogisk og audiovisuelt

14 Fram til opprettinga av Det pedagogiske seminar ved UiB i 1956 måtte studentane til Oslo for å ta eksamen. Kjenes 2007: 23–24.

15 Hausten 1951 blei det tilsett lektorar i faga norsk, tysk, engelsk, fransk, historie, matematikk, kjemi, biologi og geografi, Kjenes 2007: 28. Etter kvart blei det tilsett pedagogar og fagdidaktikarar ved Det pedagogiske seminar, Kjenes 2007: 150–151.

16 Kjenes 2007: 79.

17 Etablering av grunnfagsstudium i pedagogikk 1973: 81.

18 AV står for audiovisuell. Sst.: 47.

fagmiljø eller forslaget om oppretting av eit grunnfagsstudium i pedagogikk blei realisert. Fagdidaktikar Haakon Kjenes meiner dette blant anna skuldast at det relativt nyoppretta SV-fakultetet ikkje var i stand til å oppretta eit nytt fagområde.<sup>19</sup> Fram til opprettinga av Det psykologiske fakultet i 1980 låg Psykologisk institutt ved SV-fakultetet. Det pedagogiske seminar gjekk på slutten av 1970-talet og tidleg på 80-talet gjennom i ei turbulent tid med mange utgreingar om organisering, plassering og eksistens. I 1985 blei det foreslått at heile den praktisk-pedagogiske utdanninga skulle flyttast ut frå UiB og over til Bergen lærerhøgskole for å styrka utdanninga, noko som skapte stor oppstandelse.<sup>20</sup>

Først i 1987 blei organiseringsdiskusjonen landa, då DAK vedtok at Det pedagogiske seminar skulle omorganiseras til Institutt for praktisk pedagogikk, og dette instituttet skulle høyra til Det psykologiske fakultet. Utfallet var skuffande for pedagogane, som hevda seg overkøyrt av psykologane – dei som utgjorde det store fleirtalet ved fakultetet.<sup>21</sup> Resultatet var at turbulensen heldt fram etter omorganiseringa, med nye komitear og utgreingar, og det kulinerte med at Institutt for praktisk pedagogikk blei lagt ned i 2004, då som del av ei større omorganisering av UiBs utdanningsvitenskaplege verksemd.<sup>22</sup> Fagdidaktikarane blei overførte til deira respektive fagmiljø ved dei ulike fakulteta, medan universitetspedagogane, pedagogane som var tilsette for å undervisa på masterprogrammet i pedagogikk, Senter for forskning om helsefremmende arbeid, miljø og livsstil (HEMIL) og Senter for barnevernsstudier blei flytta over til det nyoppretta Institutt for utdanning og helse. Seks år seinare, i 2010, blei HEMIL-senteret og dei som underviste på masterprogrammet i barnevern, igjen skilde ut som ei eiga eining, og pedagogane og universitetspedagogane fekk sitt eige institutt, Institutt for pedagogikk, men denne gongen utan fagdidaktikarane.<sup>23</sup>

Praktisk-pedagogisk utdanning er ei av dei eldste utdanningane ved UiB, men trass i dette har fagdidaktikarar og pedagogar levd eit omflakkande liv, både organisatorisk og fysisk i form av at

19 Kjenes 2007: 84.

20 Grunngevinga for flytting var å styrka det praktisk-pedagogiske tilbodet gjennom samordning av Det pedagogiske seminar og Bergen lærerhøgskole. Sjå Kjenes 2007: 92 flg.

21 Kjenes 2007: 82.

22 Universitetsstyret, sak 23/2004.

23 Binder 2020.

dei stadig var på flyttefot etter kvart som fakulteta ekspanderte og fekk behov for meir plass.<sup>24</sup> Mikalsen, Rognaldsen & Aase peikar på at utgreiingane og konfliktane har vore mange, medan støttespelarane og løysingane har vore få.<sup>25</sup> To sentrale konfliktlinjer synest å ha prega denne utviklinga: forholdet mellom fag og pedagogikk og mellom forskning og utdanning. Pedagogane og mange av fagdidaktikarane ønskte seg eit eige fag- og forskingsmiljø på linje med andre fag og andre universitet, men det var liten vilje ved institusjonen til å få dette til. Ein av grunnane var nok at det fanst pedagogiske fagmiljø både ved Bergen lærarhøgskole og etter kvart også ved Bergen lærerakademi, og universitetsleiinga var lite interessert i å byggja ut eit tilsvarande tilbod ved UiB.

Kim Helsvig framhevar mange av dei same konfliktlinjene og utfordringane ved UiO, men med motsett forteikn. Det frittståande Pedagogisk seminar i Oslo blei oppretta i 1907, men trass i ønske frå både seminaret og skiftande politiske leiingar var UiO lite interessert i å ta seminaret inn ved universitetet. Dette endra seg i 1973 etter at den nye lova om lærarutdanning blei innført, då universitetsleiinga såg behovet for å styrka den pedagogiske utdanninga for UiOs lærarstudentar. I 1988 blei Pedagogisk seminar innlemma i UiO, tilpassa og akademisert som Senter for lærerutdanning og skoletjeneste.<sup>26</sup> Også i Oslo var dette eit resultat av spenningar mellom «praktisk-pedagogiske og akademisk fagorienterte perspektiver på universitetets rolle i lærerutdanningen».<sup>27</sup> Ifølgje Helsvig førte spenningane til at avstanden mellom universitetet og skuleverket auka grunna akademiseringa av lærarrolla, og ved at lærarutdanninga blei ein meir perifer del av UiOs verksemd enn den hadde vore. Det hang saman med at universitetet i større grad utdanna kandidatar til andre delar av arbeidslivet enn skuleverket. Ein konsekvens var at lærarhøgskulane og dei nye distriktshøgskulane på 1970- og -80-talet overtok som førsteval for studentar som ville bli lærarar.<sup>28</sup>

Same året som Pedagogisk seminar blei innlemma i UiO, fekk

24 Kjenes 2007: 154 flg.

25 Det har vore sett i gang ei rekkje ulike komitéar og utgreiingsarbeid; mellom 1971 og 2004 vart det sett ned heile 9 ulike utval som omhandla pedagogisk seminar, i tillegg til at seminaret sjølv leverte ei rekkje arbeid og tilsvaer. Sjå Mikalsen, Rognaldsen & Aase 2007: 160–161.

26 Helsvig 2011: 34.

27 Sst.: 35.

28 Sst.: 45.



UiB for første gong eit pedagogisk institutt, då Pedagogisk seminar ved UiB blei omgjort til Institutt for praktisk pedagogikk. Med dette blei også den første stillinga i pedagogikk utlyst ved UiB. Professor Stieg Mellin-Olsen blei tilsett i 1991 og hadde ambisjonar om å utvikla tidlegare Pedagogisk seminar til eit «moderne forskningsinstitutt innenfor praktisk pedagogikk».<sup>29</sup> Mellin-Olsen gjekk bort allereie i 1995. Då alle fagdidaktikarane blei flytta ut til dei respektive fag-institutta i 2004, gjekk avgjerdsla imot alle utgreingar, høyringar og dei tilsette sjølv. Fordelen med denne modellen har vore at dei respektive faga har fått større innverknad på utforminga av lærarutdanninga, og fagdidaktikarane har blitt integrert i fagmiljøa dei høyrer heime i, noko dei set stor pris på.<sup>30</sup> Fagdidaktikken som disiplin på tvers av undervisingsfaga har derimot tapt på flyttinga ettersom didaktikarane blei spreidde på fire fakultet. Samstundes blei koplinga mellom fagdidaktikarane og det pedagogiske fagmiljøet svekt fordi pedagogane blei verande ved Det psykologiske fakultet. Denne desentraliserte modellen ved UiB skil seg frå modellen ved dei andre breiddeuniversiteta i Noreg, UiO, NTNU og UiT, som alle har lærarutdanninga og didaktikarane samla ved eitt og same institutt.<sup>31</sup>

Våren 2021 blussa dei desse konfliktane opp igjen. Då vedtok universitetsstyret å etablera eit fakultetsuavhengig lektorsenter for den femårige integrerte lektorutdanninga som har eksistert ved UiB sidan 2004.<sup>32</sup> Lektorsenteret er forankra ved studieavdelinga i sentraladministrasjonen, noko representantar for pedagogikkmiljøet var sterkt imot.<sup>33</sup> Dekanane ved HF- og MN-fakulteta stilte seg bak denne plasseringa. For dei var det viktig at lektorsenteret ikkje var knytt til eit bestemt fakultet.<sup>34</sup> Lektorsenteret opna 1. januar 2022 og er plassert ved Muséplass, i Langes gate 1.

29 Kjenes 2007: 154.

30 Mikalsen, Rognaldsen & Aase 2007: 162–164.

31 UiO: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet; NTNU: Institutt for lærerutdanning ved Fakultet for samfunnsfag og utdanningsvitenskap; UiT: Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning. Dei to sistnemnde institusjonane har dessutan fusjonert med lærarutdanningsinstitusjonar.

32 Universitetsstyret, sak 76/2021. Ordninga skal evaluerast innan to år.

33 «Et senter til besvær» av Astrid Tolo, Sølvi Lillejord og Helene M. Kjærgård Eide. Innlegg i Khrono 12.06.2021, <https://khrono.no/et-senter-til-besvaer/587399>

34 «Oppklaringer om nødvendig reorganisering» av Jørgen Sejersted og Helge Dahle. Innlegg i Khrono 15.06.2021, <https://khrono.no/oppklaringer-om-nodvendig-reorganisering/587995>

## Universitetspedagogisk kompetanse på dagsordenen

Lenge var universitetslærarane dei einaste lærarane innan det norske utdanningssystemet som kunne undervisa utan formell pedagogisk utdanning. Dette fungerte på eit vis så lenge universiteta berre utdanna rundt éin prosent av befolkninga og samstundes rekrutterte til forholdsvis få karrierevegar utanfor universiteta sjølv. Med den store veksten i studentra og omveltingane som skjedde i løpet av 1960-talet, blei både det å vera student og universitetslærer noko heilt anna enn tidlegare. Studentpopulasjonen blei meir samansett, særleg med omsyn til kjønn, sosial bakgrunn, interesser og motivasjon for ein akademisk karriere. I tillegg var denne nye studentmassen kritisk til hierarkia og det etablerte, og ikkje minst til måten universiteta organiserte utdanninga på.<sup>35</sup> (Se også kapittel 4 og 5 i bind 1). Ved UiO blei pedagogikkfaget politisert og direkte involvert i studentopprøret ettersom studentane såg på Pedagogisk forskingsinstitutt (PFI) som «en fabrikk for utdanning av en ukritisk pedagogisk ekspertise».<sup>36</sup> Resultatet av den opprivande konflikten ved PFI var at pedagogikkfaget blei splitta i to frå og med 1974, då Sosialpedagogisk studiealternativ (SPA) blei ein parallell undervisnings- og forskingsdisiplin ved PFI. Men det var ikkje berre interessa for pedagogikkfaget som vaks; forskinga og fagkunnskapen auka i alle universitetsfag og blei stadig meir differensiert med ny kunnskap og nye metodar. Dette fekk konsekvensar for undervisinga som skulle formidla denne nye og spesialiserte kunnskapen, samanlikna med den faglege oversikten og breidda som hadde karakterisert universitetslærarens kvardag tidlegare.<sup>37</sup>

I 1970-åra starta ein diskusjon som handla nettopp om i kva grad lærarane sin undervisningskompetanse burde vera eit kriterium for tilsetting ved universitetet. Under ei drøfting i den europeiske rektorsamanslutninga (CRE) i 1974 blei det konkludert med at «teaching ability should be a significant part in the appointment and promotion of their staff».<sup>38</sup> Fire år seinare, i 1978, foreslo Det nasjonale kontakt- og informasjonsorganet for universitetspedago-

35 Sjå også kap. 3 i bind 1 og kap. 1 i bind 3, Uten danning ingen utdanning?

36 Helsvig 2005: 243.

37 Lycke & Handal 2018: 192.

38 Sst. 2018: 193.

gikk, KIUP (ein av komitéane under Det norske universitetsrådet), å etablera eit permanent og obligatorisk grunnseminar i universitetspedagogikk ved alle institusjonane som var medlem av universitetsrådet.<sup>39</sup>

### *Grunnseminar i universitetspedagogikk*

UiO starta opp kurs i universitetspedagogikk allereie på midten av 1960-talet. Ved UiB hadde AV-avdelinga halde fakultetsvise pedagogiske kurs i bruk av audiovisuelle læremiddel sidan etableringa av avdelinga i 1972. Leiaren av AV-avdelinga, Lars Skjold Wilhelmsen (1938–2018), var utdanna geofysikar, men interesserte seg tidleg for universitetspedagogiske spørsmål. Han arbeidde for at AV-avdelinga skulle vera ein teknisk-pedagogisk ressurs for lærarane ved UiB. Wilhelmsen publiserte fleire hefte og bøker om studieteknikk, studiestart, læring, fjernundervising og juridisk fagdidaktikk.<sup>40</sup>

I samband med KIUP sitt forslag i 1978 om oppretting av eit grunnseminar i universitetspedagogikk blei det sendt med eit 15 siders forslag til korleis eit slikt grunnseminar kunne sjå ut, signert fungerande formann Johs. Sandven, til dagleg professor i pedagogikk ved UiO. Forslaget frå KIUP, som mellom anna inneheldt forslag til namn på grunnseminaret, prinsipp for etablering, omfang, innhald og organisering, blei sendt til høyring ved fakulteta og institutta ved UiB i januar 1979.<sup>41</sup> Alle fakulteta var positive til å etablera eit slikt seminar, men fleire peika på at ein lokal komite burde utarbeida eit konkret forslag for UiB. Resultatet blei at DAK i november 1979 vedtok å setja ned eit nytt utval med representantar frå alle fakulteta,

39 Notat frå universitetsdirektøren til DAK, 16.11.79. Saksgrunnlag til DAK-sak 478/1979, mappe 330, 1978–1982. KIUP var rådgivande organ for Universitetsrådet og medlemsinstitusjonane i spørsmål som handla om universitetspedagogisk forskings- og utviklingsarbeid og om universitetslærarane sine pedagogiske kvalifikasjonar. Utvalet skulle arbeida for auka kontakt og dela universitetspedagogikk-informasjon mellom institusjonane, i tillegg til å etablera internasjonale kontaktar innan feltet. Nyborg 2007: 76.

40 Sjå t.d. Årsmelding 1981: 377, Wilhelmsen 1983, 1991, 2014, Manger & Wilhelmsen 1991. Etter at Wilhelmsen gjekk av som rektor for Det pedagogiske seminar, var han mellom anna leiar for Senter for etter- og vidareutdanning (SEVU) og pedagogisk konsulent ved Det juridiske fakultet.

41 Etablering av grunnfagsstudium i pedagogikk (1973), Brev frå KIUP til UiB 30.11.1978, brev til fakulteta frå universitetsdirektøren, 04.01.79. Grunnlag for DAK-sak 478/1979, mappe 330, 1978–1982.

Det pedagogiske seminar og AV-avdelinga for å utarbeida eit konkret rammeforslag til eit grunnseminar i universitetspedagogikk. Kjell Raaheim (1930–2017), professor i kognitiv psykologi, blei oppnemnt som utvalseiar.<sup>42</sup> Raaheim hadde vore interessert i universitetspedagogiske spørsmål ei god stund og hadde publisert fleire bøker, om studentanes læring og universitetets undervisning.<sup>43</sup>

Utvalet Raaheim leia, utarbeidde eit forslag til grunnseminar som skulle vara i eitt semester og ha oppstart kvar vår. Målet med opplegget var å gi deltakarane eit teoretisk grunnlag for å reflektera rundt samspelet i undervisningssituasjonar, samt å læra å analysa ulike faktorar som påverka dette samspelet. I tillegg skulle deltakarane få ei praktisk innføring i å planleggja og gjennomføra eigen undervisning etter dei måla dei sette seg.<sup>44</sup> Forslaget var basert på å utnytta eksisterande ressursar ved fakulteta ved å nytta timelærarar som allereie var i faste stillingar. Ettersom Det pedagogiske seminar ikkje hadde ressursar og kapasitet til å ta seg av dette grunnseminaret i universitetspedagogikk, foreslo utvalet at AV-avdelinga skulle få det administrative ansvaret. Fakulteta var også denne gongen positive til opprettinga av eit slikt seminar, men dei fleste såg helst at grunnseminaret var tilknytt Det pedagogiske seminar heller enn til AV-avdelinga. Grunngevinga var at AV-avdelinga var ei administrativ eining, og fakulteta meinte grunnseminaret prinsipielt burde vera samla med dei andre pedagogane i eit fagleg organ – mange peika på eit framtidig Pedagogisk institutt.<sup>45</sup> DAK-vedtaket i januar 1982 speglar dette ønsket, og grunnseminaret i universitetspedagogikk blei oppretta som ei 3-årig prøveordning. AV-avdelinga fekk mellombels ansvar for seminaret, og DAK ville koma tilbake til den endelege plasseringa av ansvaret for dette opplæringstilbodet. Grunnseminaret var frivillig for universitetslærarar i faste stillingar, og undervisningsplikta kunne «eventuelt reduseres» medan dei deltok på seminaret.<sup>46</sup>

Grunnseminaret inneheldt undervisingsdagar på universitetsområdet og på eit hotell eit stykke utanfor Bergen. Det var eit

42 Notat frå universitetsdirektøren til DAK, 06.02.80. Grunnlag for DAK-sak 15/1982, mappe 330, 1978–1982.

43 Sjå Raaheim 1977 og Raaheim 1979.

44 *Innstilling fra utvalget for utredning av permanent grunnseminar i universitetspedagogikk*, 04.05.81. Vedlegg til DAK-sak 15/1982, mappe 330, 1978–1982.

45 Brev frå SV-fakultetet til DAK, 30.10.91, og brev frå MN-fakultetet til DAK 26.11.91, jnr. 3137/A/81, mappe 330, 1978–1982.

46 Vedtak i DAK-sak 1519/82.

ambisiøst og omfattande undervisningsopplegg som kravde mykje tid både til førebuing og deltaking i sjølve undervisinga. Etter ein felles innføringsdel som handla om undervisningsplanlegging, læring og undervisningsrolla, måtte deltakarane velja fem mindre kurs relevante for eiga undervising. Ved semesterslutt blei grunnseminaret avslutta med eksamen der deltakarane kunne velja blant oppgitte prøveformer.<sup>47</sup> Våren 1983 deltok 15 tilsette på grunnseminaret, året etter blei kurset avlyst, det meldte seg for få deltakarar. Hausten 1984 starta kurset for andre gong, men ein tredjedel av deltakarane trekte seg før oppstart. Det tredje og siste kurset blei også avlyst på grunn av for få deltakarar, og med det var grunnseminaret i universitetspedagogikk ved UiB historie.<sup>48</sup> Det er vanskeleg å seia noko om kvifor så få tilsette tok dette kurset. Det kan ha samband med at for mange universitetslærarar var det vanskeleg å bruka eit heilt semester på eit slikt tilbod, særleg dersom dei ikkje fekk redusert undervisinga i perioden. Det kan også hengja saman med at kursa kan ha vore lite kjende for universitetslærarar, at det var for omfattande, eller at det ikkje blei oppfatta som verdifullt nok til å bruka så mykje tid på.

Parallelt med oppstarten av det andre kurset føregjekk det ein diskusjon om AV-avdelingas framtidige funksjon og organisering i lys av den teknologiske utviklinga og UiBs planar om å etablere ei medieutdanning. Dette låg bak ei utgreiing om AV-avdelinga si organisatoriske plassering ved universitetet og kva rolle avdelinga skulle ha i organisasjonen. Dåverande dekan ved HF-fakultetet, Magnus Rindal, blei sett til å leia arbeidet.<sup>49</sup> Utvalet hadde som mandat å vurdera om AV-avdelinga skulle trekkjast ut av den administrative linja og i staden fungera som eit senter for medieutvikling og universitetspedagogikk. I innstillinga anbefalte fleirtalet i utvalet at eit slikt senter blei etablert direkte under DAK, og at senteret skulle ha ei sterk fagleg tilknytning til det nyetablerte mediefaget og til

47 Brev til universitetsdirektøren frå AV-avdelingas Kontaktutval med revidert opplegg for grunnseminaret i universitetspedagogikk 20.04.82. Vedlegg til DAK-sak 15/1982, mappe 330, 1978–1982.

48 Notat om universitetspedagogikk ved UiB, 18.08.87. Del av det førebuande saksarbeidet for DAK-sak 48/1988, Mappe 203, 1988–90.

49 Dei andre i utvalet var student Trond Berg-Nilssen, professor Bjørn Christiansen (PS), førsteamanuensis Henry J. Mæland (Juss), første konsulent Åse Gran Pedersen (MN), førsteamanuensis Sigurd H. Seim (MED), fakultetssekretær Kjell Sælen (PS) var sekretær for utvalet, avdelingstannlege Tore Tangerud (OD), førstesekretær Terje Tverås (EDB-senteret), AV-sjef Lars Skjold Wilhelmsen (AV-avd.), førsteamanuensis Helge Østbye (SV) og første konsulent Einar Ådland (Seksjon for medietjeneste).

eit framtidig universitetspedagogisk fagmiljø.<sup>50</sup> Innstillinga frå Rindal-utvalet blei send til høyring saman med ei utgreiing knytt til spørsmålet om å flytta Det pedagogiske seminar ut frå UiB og over til Bergen lærerhøgskole. Berre Studentrådet var positivt til utvalets forslag. Resten av høyringsrunden drukna i støyen rundt den føreslåtte flyttinga av Det pedagogiske seminar, og ideen om eit pedagogisk mediesenter forsvann.<sup>51</sup> I 1985 gjekk dessutan Skjold Wilhelmsen over frå å vera leiar av AV-avdelinga til å bli rektor på Det pedagogiske seminar, og AV-avdelinga mista den drivande krafta bak forslaget. Interessant nok har likevel UiB no fått eit senter som liknar på det Rindal-utvalet foreslo, med etableringa av UiB læringslab i Media City Bergen (MCB) i 2017. UiB læringslab er ei tverrfagleg, matriseorganisert eining som støttar utvikling av digital undervisning, vurdering og formidling ved UiB. Læringslaben rettleiar universitetslærarar og fagmiljø i emne- og programutvikling, bruk av digitale verktøy i undervisninga, utvikling av etter- og vidareutdanningstilbod, i tillegg til formidling og medieproduksjon.

### *UiBs eiga utdanning under lupa*

Ein direkte konsekvens av mediemarksemda rundt dei høge stryktala ved universitetet i 1984/85 var, som vi såg innleiingsvis, det treårige forskingsprosjektet Universitetet som utdanningsinstitusjon (UNIBUT). Universitetsleiinga ønskte seg eit prosjekt som kunne samla «relevant empirisk materiale som belyser situasjonen ved vårt eget universitet».<sup>52</sup> Professor Gjessing ved Institutt for pedagogisk psykologi fekk ansvar for å leia prosjektet og fekk med seg forskarane Ole-Johan Eikeland, Terje Manger, Terje Ogden og rektor Lars Skjold Wilhelmsen. Det er uvisst kvifor ikkje professor Kjell Raaheim blei invitert med i prosjektet, trass i at han hadde forska på undervisning på universitetet i over 10 år då UNIBUT-prosjektet blei etablert.<sup>53</sup>

50 Mindretalet (Tangerud), ønskte i tillegg å leggja universitetets eksterne informasjonsarbeid til dette senteret. Utredning om AV-avdelingens fremtidige funksjon og organisasjonstillknytning (30.11.1984) (Rindal-utvalet). Vedlegg til DAK-sak 229/1985.

51 Notat om universitetspedagogikk ved UiB, 18.08.87. Del av det førebuaende saksarbeidet for DAK-sak 48/1988, mappe 203, 1988–90.

52 Sitert i Gjessing og Ogden 1988: 15.

53 Ifølgje sonen, Arild Raaheim (i samtale 01.06.21), opplevde Kjell Raaheim dette som underleg.

Resultatet av dei mange og ulike undersøkingane som blei gjennomførte, blei åtte rapportar som spenner frå undersøkingar om karakternivå, overgangsproblematikk (frå gymnas til universitet), om ulike former for undervising og pedagogisk kompetanse hos lærarane, samt eit par meir fakultetsspesifikke rapportar.<sup>54</sup> Mest relevant her er resultatata frå Rapport nr. 4 *Universitetslærarar og undervising*, skriven av Terje Manger.<sup>55</sup>

Den 10. november 1987 blei det sendt ut eit spørjeskjema til alle vitenskapleg tilsette med undervisningsoppgåver ved UiB. Her blei universitetslærarane spurde om ulike tema knytte til undervisningsforhold, studentanes faglege nivå, studentevalueringar, rettleiingsarbeid, samarbeid med kollegaer, pedagogisk utdanning, arbeidsmengd og trivsel i stillinga, for å nemna noko. Svarprosenten varierte frå 70 prosent ved Det matematisk-naturvitenskaplege fakultet til heile 93 prosent ved Det psykologiske fakultet.

Verken før eller sidan har ei så omfattande undersøking om lærarane ved UiB blitt gjennomført, og funna er interessante, kanskje først og fremst fordi dei seier noko om allmenngyldige erfaringar. Dei vitenskapleg tilsette kjente på tidspresset og fordelinga av tid mellom dei to delane av stillinga. Dette gjaldt også på slutten av 1980-talet: Lærarane rapporterte at dei underviste meir enn dei forska, mens studentane rapporterte at dei oppfatta at lærarane brukte for lita tid på denne delen av arbeidet.<sup>56</sup>

Trass i at det ikkje var eit krav om universitetspedagogisk kompetanse for tilsetjing ved UiB då undersøkinga blei gjennomført, viste UNIBUT-undersøkinga at ein tredjedel av lærarane hadde ei eller anna form for formell pedagogisk utdanning, pedagogisk seminar, universitetspedagogikk-kurs eller andre pedagogiske kurs, t.d. frå Forsvaret. Dei fleste tilsette med pedagogisk utdanning heldt til ved Det historisk-filosofiske fakultetet, mens nesten ingen ved Det juridiske fakultet hadde noka form for pedagogisk utdanning. Eit interessant trekk er at dei som hadde formell pedagogisk kompetanse, brukte meir tid på undervisinga si, men det er uklart om dette skuldast at desse hadde meir undervising i stillinga enn dei utan pedagogisk kompetanse. Eit anna funn frå undersøkinga er at

---

54 Gjessing & Wilhelmsen 1989: 26–27.

55 Manger 1988.

56 Sst.: 29.

dei som allereie hadde pedagogisk utdanning, var mest positive til at det burde stillast krav til nettopp slik kompetanse ved tilsetjing.<sup>57</sup> Fleirtalet av lærarane meinte undervisningskvalifikasjonar burde vega meir ved tilsetjing og personlege opprykk enn det gjorde då undersøkinga blei gjennomført i 1987.

### *Universitetspedagogisk basiskompetanse*

Kva er gyldige kvalifikasjonar for vitenskapleg tilsette ved universitetet? Og korleis vurderer ein desse kvalifikasjonane ved tilsetjingar? Dunja Blažević drøftar kva som kjenneteiknar den ideelle forskaren, gjennom omgrepet «the scientific personae», i kapittel 7 i bind 2. Som vitenskapleg tilsett skal ein turnera to svært ulike roller i éi og same stilling. Forskardelen er kjenneteikna av å vera fri, kreativ og kollegial, medan undervisningsdelen er meir regelbunden og har tradisjonelt vore ei privatsak. Desse skilnadene har berre auka etter kvart som utdanningsfeltet har blitt meir gjennomregulert og komplekst, mellom anna som følgje av tilpassinga til det europeiske utdanningssystemet i kjølvatnet av Bologna-prosessen.

Som Astrid Forland viser i UiB-historia frå 1996, sleit fleire UiB-fag med studentrekruttering rundt 1980 som følgje av konkurranse frå distriktshøgskulane, medan andre fag opplevde ein stor studentauke.<sup>58</sup> For å svara på desse og andre aktuelle utfordringar blei det sett i gang eit stort arbeid med å utarbeida den første langsiktige strategiplanen for UiB, *Universitetsplan år 2000*. Arbeidet var resultat av eit universitet i ei brytingstid med behov for å reflektera over eiga rolle som forskings- og utdanningsinstitusjon. Tilsvarende prosess føregjekk samstundes ved UiO, men i motsetnad til strategiarbeidet i Bergen skulle den langsiktige og ambisiøse *Perspektiver mot år 2011* frå 1987 enda i ei djup og lammande konflikt ved UiO.<sup>59</sup> Visjonen for UiB som utdanningsinstitusjon var å auka universitetets relevans for samfunnet ved å gjera utdanningane meir yrkesretta. Både yrkesrelevans, UNIBUT-prosjektet og utvikling av eit universitetspedagogisk miljø fekk

57 Sst.: 61–62.

58 Forland 1996: 453 flg.

59 Sjå kapittel 4 i Helsvig 2011.



eigne punkt i *Universitetsplan år 2000 – Del 2 Faglig utvikling*, vedtatt av DAK 14. desember 1987.<sup>60</sup>

I denne delrapporten blei det slått fast at UiBs lærarar skal ha høge kvalifikasjonar slik at universitetet kan tilby god undervising for studentane. Dette skulle sikrast ved at universitetet ville arbeida for at alle lærarane skulle få tilbod om «universitetspedagogisk skolering, og slik skolering bør gjøres obligatorisk for nytilsatte».<sup>61</sup> For å sikra eit tilfredsstillande fagleg nivå på desse kursa skulle det arbeidast for å utvikla eit fagmiljø i universitetspedagogikk ved UiB. Det blei foreslått premiering på to måtar for å vektlegga pedagogisk verksemd og for å heva det pedagogiske nivået: ved at pedagogiske kvalifikasjonar systematisk skulle vera meritterande ved tilsetjing i undervisningsstillingar, og ved å gi dei tilsette frikjøp eller permisjon med lønn for å utvikla undervisningsopplegg.<sup>62</sup>

Parallelt med at UiB utvikla *Universitetsplan år 2000*, hadde Universitetsrådet og KIUP (Nasjonalt kontakt- og informasjonsorgan for universitetspedagogikk) starta eit arbeid for å gå gjennom praktiseringa av reglane for vurdering og vektlegging av pedagogiske kvalifikasjonar ved tilsetjing i vitskaplege stillingar. Målet var å samkøyra dette nasjonalt. I 1987 hadde KIUP utarbeidd eit forslag til felles reglar, og desse blei sende til drøfting ved dei ulike medlemsinstitusjonane.<sup>63</sup> Universitetsrådet vedtok samrøystes reglane i 1988 og anbefalte medlemsinstitusjonane å ta i bruk dei reviderte reglane for vurdering og vektlegging av pedagogisk kompetanse ved å ta dei inn i eigne tilsetjingsreglement.<sup>64</sup>

Krav om universitetspedagogisk kompetanse var også eit tema i to utgreingar i 1988: NOU 1988: 28 *Med viten og vilje* og NOU 1988: 32 *For et lærerrikt samfunn*. Professor i sosiolog ved UiB fram til 1982, Gudmund Hernes, leia det første, og amanuensis i nordisk språk ved UiB Ole-Jørgen Johannessen det andre. Begge utgreiingane handla om høgare utdanning, og begge var opptatt av å auka kva-

60 Universitetsplan år 2000 (1988): 9–12.

61 Sst.: 44.

62 Sst.: 45.

63 I regelutkastet blei det foreslått at for å bli erklært kompetent til ei stilling «kreves både en vitenskapelig og en pedagogisk basiskompetanse» og at «pedagogisk kompetanse ut over basiskompetansen teller med ved rangering av de søkere som er funnet kompetente». Vedlegg til brev frå Universitetsrådet til medlemsinstitusjonane, 23.11.87. Sentralarkivet, arkivboks 203 Regler og vilkår for tilsetjing (1988–90).

64 Brev frå Universitetsrådet til UiB, 13.06.1988, arkivboks 203.

liteten på utdanninga ved universiteta. Obligatorisk pedagogisk opplæring og vurdering av pedagogiske kvalifikasjonar var uttalte mål. Johannessen-utvalet peika dessutan på behovet for å endra undervisings- og arbeidsformene i fleire av dei klassiske lærarfaga, særleg gjaldt dette evna til å øva opp skriftleg og munnleg kommunikasjon, gruppearbeid og gruppeleing, samt å leggja vekt på innsikt, forståing og analytiske evner. Føringane er stadig like aktuelle for alle som driv med utdanningsutvikling på 2020-talet.<sup>65</sup> Utvalet var innforstått med at dette ville bli ressurskrevjande for universitetslærarane, særleg på fag med mange studentar. Likevel meinte det det vil la seg gjera, ettersom

en vesentlig hindring for utvikling og fornyelse er nok også vanetenking og uvilje mot endring. Utvalget er derfor overbevist om at en del positive tiltak kan settes i verk også innenfor dagens ressursrammer.<sup>66</sup>

Utdannings- og forskingsdepartementet følgde opp med St.meld. nr. 53 (1989–90) *Lærerutdanning ved høyskoler og universitet*. Der vektla departementet blant anna at dei nye reglane om krav til formell kompetanse blei følgde opp i praksis, og at universitetspedagogisk forskning, utvikling og undervisning skulle ivareta og forankrast ved universiteta.<sup>67</sup>

Trass i stor vilje til endring rundt 1990, både blant institusjonsleiarar og politikarar, skulle det gå nesten 20 år før det blei nedfelt eit nasjonalt krav om «grunnleggende kompetanse for undervisning og veiledning på universitets- og høyskolenivå».<sup>68</sup> Denne kompetansen kan, slik det står i forskrifta frå 2019, mellom anna oppfyllest ved å ta eit universitetspedagogisk kurs på minimum 200 timar. Det er vidare opp til kvar enkelt institusjon om og i kva grad desse krava skal spela ei rolle i rangeringa ved tilsetjing. I forskrifta om professoropprykk kom det samtidig ei endring slik at ein må dokumentera kvalitetsutvikling i eiga undervisning og rettleiing over tid, brei rettleiingserfaring på master og ph.d.-nivå, og at ein har del-

65 Jf. Meld. St. 16 (2016–2017), Meld. St. 16 (2020–2022).

66 NOU 1988: 32 *For et lærerrikt samfunn*: 114.

67 St.meld. nr. 53 (1989–90): 43.

68 Tilsettings- og opprykksforskrifta 2018: § 1-4, tredje ledd.

tatt i å utvikla undervisningskvalitet saman med kollegaer ved eigen institusjon.<sup>69</sup> Den nye forskrifta har vore omstridd, og krev mellom anna at alle institusjonar skal ha «nærare kriterium» for kva utdanningsfagleg kompetanse som er forventa av søkerane.<sup>70</sup>

Det har altså vore ei ønskt utvikling å heva statusen til undervisning, men det å få til ei slik kulturendring ved universiteta er eit tidkrevjande og dels utfordrande arbeid. I 2016 starta Det matematiske-naturvitenskaplege fakultet ved UiB ei ordning med merittering for universitetslærarar, som gir den pedagogiske kompetansegraden *Fremragende underviser (Excellent Teaching Practitioner)* etter forslag frå bioCEED, UiBs første Senter for framifrå utdanning.<sup>71</sup> Ordninga var inspirert av meritteringsordninga utvikla ved Lunds Tekniska Högskola (LTH) ved Lunds universitet. Målsetjinga har vore å synleggjera og verdsetja det systematiske og målretta arbeidet for utdanningskvalitet som skjer i fagmiljøa, samt å bidra til å utvikla ein kollegial og profesjonell undervisnings- og lærarkultur. Seinare har alle landets høgere utdanningsinstitusjonar sett i gang tilsvarende meritteringsordningar, etter initiativ frå politisk hald, men UiB er ein av få institusjonar som har denne ordninga fakultetsvis.<sup>72</sup> I kva grad ordninga vil vera med på å heva undervisningas status på eit overordna plan eller berre den enkelte lærar, står att å sjå.

### Utviklingsprogram i universitetspedagogikk

Kravet om universitetspedagogisk basiskompetanse for nytilsette ved UiB blei gjort gjeldande frå 1. juli 1990, etter at UiB hadde stabla på beina eit tilbod i universitetspedagogikk.<sup>73</sup> Professor Kjell Raa-

69 Tilsettings- og opprykksforskrifta *Forskrift 14. september 2018 nr. 827 om endring i forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger*, § 1–2, tredje ledd.

70 Sst.: § 1-1, første ledd. Hausten 2020 blei det sendt ut forslag til endringar i forskrifta for å tydeleggjera tolkinga av ordlyden, m.a. § 1–4, tredje ledd. Sjå pressemelding frå NOKUT i samband med høyringa hausten 2020: <https://www.nokut.no/nyhetsarkiv/forslag-til-endringer-i-forskrift-om-ansettelse-og-opprykk-i-undervisnings-og-forskerstillinger-er-sendt-ut-pa-horing/>. UiB har vedteke rettleiarar og malar for vurdering av utdanningsfagleg kompetanse. Sjå vedtak i utdanningsutvalet ved UiB, sak 31/20.

71 Sjå <https://www.uib.no/pedagogiskakademi>

72 I Meld. St. 16 (2016–2017) var det uttrykt forventning om at alle institusjonar skulle ha på plass meritteringsordningar innan to år.

73 Brev frå universitetsdirektøren til fakulteta, 1. mars 1990. Rundskriv nr. 1/90. Arkivboks 212, 1991–1992.

heim ved Institutt for kognitiv psykologi og førsteamanuensis Arild Gulbrandsen frå Det pedagogiske seminar fekk i oppdrag å utarbeida ein ny plan for dette universitetspedagogiske opplæringstilbodet, og den første tida var det berre Gulbrandsen og Raaheim ved Program for læringsforskning. Raaheim var rett nok formelt tilsett ved Institutt for kognitiv psykologi fram til han gjekk av med pensjon i 1994, men arbeidsoppgåvene hans blei flytta til universitetspedagogikken.<sup>74</sup> Opplæringstilbodet i universitetspedagogikk blei til slutt formalisert som Program for læringsforskning (PLF). Raaheim og Gulbrandsen ønskte at programmet blei organisert direkte under rektoratet, men universitetsleiinga ville at PLF skulle vera underlagt eit fagleg institutt, og valet fall på Institutt for pedagogisk psykologi ved Det psykologiske fakultet, som òg husa fagdidaktikarane ved Det pedagogiske seminar.<sup>75</sup>

I februar 1990 kunne «Utviklingsprogram i universitetspedagogikk» starta opp. Programmet varte i trekvart år og hadde tre studiedelar eller samlingar samt to såkalla yrkesdelar som var perioden mellom kvar av samlingane. Kursa var prosessorienterte, og deltakarane skulle gjennomføra oppgåver i tilknytning til eiga undervisning som del av yrkesdelen av kursa. Ifølgje Gulbrandsen var det bergenske programmet utradisjonelt, praksisorientert og bygd på eit «pragmatisk og helhetlig syn på kunnskap og læring, og på mennesket».<sup>76</sup> Målet med programmet var forankra i både *Universitetsplan år 2000* og i UiBs strategiplan for studiekvalitet. Intensjonen var at deltakarane skulle oppnå yrkesrelevant kompetanse som lærar og bidra til kulturendring og organisasjonsendring ved institusjonen. Lærarane ved desse kursa blei mellom anna omtala som «prosessleiarar» og opererte med nokså vage overordna mål – det var opp til den enkelte deltakar å setja seg eit eige mål for kva ein skulle læra. Det same gjaldt for kursmaterialet; kvar deltakar fekk utlevert ei dagbok ved starten av programmet, med følgjande beskjed:

Det viktigste kursmateriellet her er det du lager selv.  
Du vet selv best hva som er av verdi for deg.  
Sørg for å ta vare på det.<sup>77</sup>

74 Samtale med Arild Raaheim 01.06.21.

75 Binder 2020.

76 Gulbrandsen 1998: 15.

77 Sst.: 22.

Undervisingsopplegget var i hovudsak utvikla av Gulbrandsen, som hadde vore fagdidaktikar i fysikk. Hans utgangspunkt var ikkje forskingsbasert i pedagogikkfaget, men i lærarens eigen praksis og erfaring. Med dette følgjer det at prosessen blir det viktigaste. Dette perspektivet hadde Gulbrandsen lansert i ein artikkel i *Norsk pedagogisk tidsskrift* i 1982 og seinare vidareutvikla i fleire publikasjonar.<sup>78</sup> Eit viktig poeng for Gulbrandsen er å angripa undervisning og læring frå andre perspektiv enn det pedagogikkfaget tradisjonelt har gjort. Han vil sjå heile mennesket som «et lærende vesen i interaksjon med sine omgivelser. Taus kunnskap, helhetsspråk og mennesket som kropp, er stikkord i dette».<sup>79</sup> Inspirasjonen henta han frå humanisme, kunst, filosofi, kognitiv psykologi, dynamisk pedagogikk, organisasjon og leiing. Slik han ser det, representerer dette praksisparadigmet eit brot med tradisjonell utdanning innan akademien. Dette brotet handlar om å gå frå det han kallar «teori-paradigmet», til «praksis-paradigmet».<sup>80</sup>

Ifølgje Gulbrandsen var grunnfilosofien bak kursa meir radikal enn sjølve kursa, men det føregjekk ein del utprøving som fekk mange av deltakarane til å kjenna på grensene for komfortsona.<sup>81</sup> Dette blir særleg tydeleg om ein les boka *Utdanning for arbeid med mennesker*, som han gav ut i 1993. Her presenterer han det alternative paradigmet for ei utdanning basert på praksis. Språket er utfordrande og ikkje så lite framandgjerande med ein terminologi som kanskje provoserer meir enn å opplysa. Gulbrandsen omtalar partane i denne praktiske utdanninga for «edukator» og «edukand», og med «edukasjon» meiner han undervisning og rettleiing.<sup>82</sup> Rett nok er Gulbrandsen i etterordet usikker på om det å innføra nye omgrep er ein god idé, men han framhevar at det var viktig for han å skriva seg gjennom boka for å festa tankane sine på papiret. Andre publikasjonar av Gulbrandsen er betydeleg enklare å følgja, og ein får eit betre innblikk i den alternative pedagogikken hans. Særleg er det kreative og skapande aspektet ved denne tilnærminga tydeleg, samstundes som han er opptatt av å ta i bruk teknologien for å bidra til læringsprosessane.<sup>83</sup>

78 Gulbrandsen 1982, 1993, 1997.

79 Gulbrandsen 1998: 24–25.

80 Gulbrandsen 1993: 126, sjå også Gulbrandsen 1994, 1998.

81 Samtale med A. Gulbrandsen 30.04.21 og med Ivar Nordmo 26.05.21.

82 Gulbrandsen 1993: 130.

83 Gulbrandsen 2010.

Den praksisbaserte pedagogikken slik den arta seg på universitetspedagogikk-kursa, kunne til dømes handla om at deltakarane skulle bli kjende med kvarandre gjennom ikkje-verbale og kroppslege handlingar.<sup>84</sup> Det var lagt opp til få tradisjonelle forelesingar, i staden var det ulike øvingar som skulle få deltakarane til å reflektera over eigen kompetanse og eigen undervisningspraksis. Utgangspunktet for Gulbrandsen var at ettersom deltakarane alt var tilsette ved universitetet, var dei «kompetente nok» før dei starta universitetspedagogikk-kursa. Kursa varte i 3–4 dagar. Yrkesdelane bestod av ulike oppgåver deltakarane skulle gjennomføra, og dei besøkte andre deltakarar si undervisning for å gi dei tilbakemelding.

Ein bærebjelke i kursopplegget handla om at deltakarane skulle sjå, høyra, prøva, feila, reisa, oppleva og erfarar og ikkje minst reflektera over denne erfaringa. Mange deltakarar sette pris på nettopp denne refleksjonsdelen av kurset; andre syntest det blei altfor lite forskingsbasert kunnskap og teori, og var kritiske til måten kursa var lagt opp på.<sup>85</sup> Denne balansegangen mellom teori og praksis kan seiest å røra ved eit av pedagogikkens dilemma – ei for sterk teoretisk forankring kan føra til at deltakarane oppfattar faget som snevert og formalistisk, medan eit for sterkt fokus på praksis kan føra til ei oppfatning av faget som for laust og for lite vitskapleg. For ein lærar vil undervisninga alltid stå i eit spenningsforhold mellom lærarens faglege autonomi og metode og det pedagogiske landskapet rundt. Det å kjenna til grunnleggjande pedagogisk teori om studentars læring og relevante verktøy for å fremja best mogeleg læring vil difor vera noko av det universitetslærarane har størst behov for.

Invitasjon til kursa blei sendt ut til alle nye tilsette saman med tilsetjingsbrevet frå personalavdelinga, i brosjyrar, informasjonsmøter og i UiBs meldingsteneste Vekenytt. Deltakarane på kursa representerte dei fleste faga. I ein evalueringsrapport frå 1998 skriv Gulbrandsen litt om dei blanda motivasjonane deltakarane kom med då dei starta kurset, og han peikar på utfordringa med at ikkje alle deltakarane hadde tid til eller motivasjon for å ta kurset. Mange såg først og fremst på seg sjølv som forskar og såg ikkje relevansen av å bruka to semester på eit obligatorisk universitetspedagogisk kurs. Andre nytilsette hadde lang undervisningserfaring,

84 Sjø t.d. Gulbrandsen 1997.

85 Gulbrandsen 1998: 79, 159.

men mangla pedagogisk basiskompetanse og måtte likevel delta.<sup>86</sup> Kombinasjonen av ei tilnærming utan særleg teoretisk forankring, alternativ pedagogikk og enkelte lite motiverte deltakarar førte til at fleire lærarar ved UiB var skeptiske til det nye opplæringsprogrammet.<sup>87</sup> Dei første seks rundane med universitetspedagogiske kurs blei gjennomførte før DAK vedtok kravet om basispedagogisk kompetanse. Ikkje overraskande var deltakarane på dei seks første kulla meir tilfredse enn deltakarane på kulla etter at kravet blei obligatorisk.<sup>88</sup> I 2006 blei universitetspedagogikk-kursa endra til eit meir tradisjonelt, modulbasert undervisningsopplegg med konkret litteratur og teori kopla til kvar av modulane. Ifølgje Arild Raaheim kom endringa som svar på kritikken om at undervisinga ikkje hadde nok fagleg og teoretisk forankring.<sup>89</sup> Hausten 2020 blei kursporteføljen til Uped lagt om til mindre modular for å gjera tilbodet meir fleksibelt for deltakarane.<sup>90</sup>

Eit særtrekk som mange universitetspedagogar er kjende med, handlar nettopp om utfordringar med å få tilsette til å bli engasjerte deltakarar med motivasjon for å læra om undervising. Dette er ikkje eit ukjent fenomen blant lærarar på alle nivå; forskjellen ligg i det skeive maktforholdet mellom deltakarar som gjerne har lang og merittert forskarbakgrunn, og universitetspedagogane. Statusen til undervisinga gjekk jamt ned etter kvart som universiteta blei meir forskingsintensive og insentivordningane for forskinga vaks. Som Blažević viser i kapittel 7 i dette bindet, er det lang erfaring med dokumentasjon og vurdering av forskingskompetanse, medan vurdering av undervisningskompetanse har vore svært varierende. Innføringa av den nye forskrifta av 2019 der kompetansekravet i alle i vitskapelege stillingar også gjeld dokumentert utdanningsfagleg kompetanse, har ikkje berre ført til ein ny giv for universitetets pedagogiske kurs, men har også løfta opp nye spørsmål knytte til kven og kva kompetanse dei som skal vurderer søkerane sin utdanningsfaglege kompetanse, skal ha.

---

86 Sst.: 22.

87 Sst.: 75, 82. Samtale med Olga Dysthe 28.05.21.

88 Gulbrandsen 1998: 71.

89 A. Raaheim i e-post 17.09.21.

90 Sjå <https://www.uib.no/uped>

*Staben og ansvarsområdet i vekst*

I 1992 blei den universitetspedagogiske gruppa utvida til tre personar då Ivar Nordmo blei tilsett som timelærer. Han er utdanna arkitekt og kom til UiB med fersk kurshaldarkompetanse retta mot skuleverket. Han utvikla gruppeleiarkurs for vidarekomne studentar som underviser andre studentar i seminar og kollokvium. Gruppleiartilbodet har vore og er framleis ein sentral del av universitetspedagogikktilbodet ved UiB. Nordmo disputerte i 2014 med ei avhandling om læringsopplevingane til eit utval psykologistudentar i Bergen.<sup>91</sup> Etter dette har Nordmo si forskingsinteresse dreidd mot utforming av læringsareal, eit felt der han får kombinert arkitekt- og pedagogutdanninga si.

I 1994 blei staben utvida med Olga Dysthe og Arild Raaheim. Dysthe hadde 15 års bakgrunn som norsk- og engelsklektor i den vidaregåande skulen og ein fersk doktorgrad i anvendt språkvitenskap frå Universitetet i Tromsø då ho blei tilsett ved UiB for å bidra til å betra gjennomstrøyminga av hovudfagsstudentane. Mange hovudfagsstudentar stod fast i skrivinga, og Dysthe arbeidde for å gi studentane hjelp undervegs i skriveprosessen, med eit særleg fokus på rettleiing og tilbakemelding. Etter kvart blei Dysthe involvert i arbeidet med å etablere eit masterstudium i pedagogikk, der ho også underviste frå oppstarten i 2000 til ho gjekk av med pensjon i 2010. Arild Raaheim er magister i kognitiv psykologi ved UiB og har doktorgrad i helsepsykologi, men følgde faren, Kjell Raaheim, til universitetspedagogikken. Då UiB lyste ut eit professorat i universitetspedagogikk i 2003, fekk Arild Raaheim stillinga og blei den første og hittil einaste professorkompetente i universitetspedagogikk ved UiB.

Arild Gulbrandsen var hovudansvarleg for basismodulen i universitetspedagogikk frå starten i 1990 og fram til ut på 2000-talet. Etter det har ansvaret gått på rundgang mellom dei tilsette på Program for læringsforskning, seinare Program for universitetspedagogikk. I tillegg til dei fast tilsette på programmet var det ofte gjesteforelesarar og andre meir eller mindre faste bidragsytarar, både frå UiB og verda utanfor.<sup>92</sup> Bidragsytarane hadde nokså frie rammer

91 Nordmo 2014.

92 Gulbrandsen 1998: 177–178.



innanfor sine modular av undervisingsopplegget der dei underviste i tematikkar innanfor eige kompetansefelt.<sup>93</sup> Slik møtte deltakarane både utradisjonelle og meir standardiserte undervisingsopplegg. Mellom anna framhevar professor emerita Dysthe korleis ho var nøye med å formidla forskingsbasert kunnskap, nettopp som ei motvekt til den alternative tilnærminga i andre delar av programmet.<sup>94</sup>

Den universitetspedagogiske staben ved UiB har vore relativt liten samanlikna med tilsvarende stabar ved UiO, NTNU og UiT. Ifølgje noverande og tidlegare tilsette har eininga hatt støtte hos den sentrale leiinga, og delar av budsjettet har dessutan vore direkte finansiert frå sentralt hald og har hatt ei nokså fri rolle. Men det vesle miljøet har vore prega av sprikande faglege interesser, og dei har hatt få fellesprosjekt utanom undervisinga.<sup>95</sup> Resultatet har blitt eit bokstavgleg tala lite og relativt anonymt fagmiljø som ikkje har klart å stå fram som ei samla eining. Dei tilsette har i staden hatt stor fridom til å utforska eigne forskarretningar og karrierar. På den andre sida er denne anonymiteten kanskje ein av fleire grunnar til at det lenge var vanskeleg å få støtte til nye stillingar, noko som blei endra på 2000-talet.

Då Dag Rune Olsen var rektor (2013–2021), fekk Program for universitetspedagogikk tilført tre nye stillingar, og gruppa tel i 2021 sju faste vitenskaplege stillingar. Viserektor Oddrun Samdal (2013–2021), som sjølv har pedagogisk bakgrunn, spelte ei avgjerande rolle i denne utviklinga, i tillegg til at ho involverte universitetspedagogane i UiBs utdanningsfelt.<sup>96</sup> Etter innføringa av kvalitetsreforma i 2003, der det norske utdanningssystemet blei samkøyrte med det europeiske, vaks det fram nye krav til studiekvalitet, standardiserte læringsutbytebeskrivingar, internasjonalisering og etter kvart meir bruk av digitale verktøy i undervisinga. Desse føringane, som også blir oppfatta som uttrykk for sterkare politisk styring av utdanningsfeltet, er berre noko av det som har vore med på å påverka universitetspedagogane sitt ansvarsområde.<sup>97</sup> Dette nye, komplekse

93 Sst.: 177. Samtale med Ivar Nordmo 26.05.21 og Olga Dysthe 28.05.21.

94 Samtale med Dysthe 28.05.21.

95 Samtale med Dysthe 28.05.21 og A. Raaheim 02.06.21.

96 Samtale med A. Raaheim 02.06.21. Oddrun Samdal er professor i helsefremjande arbeid ved Institutt for helse, miljø og likeverd (HEMIL) ved Det psykologiske fakultet og har særleg forska på samanhengane mellom læringsmiljø, trivsel i skulen og livskvalitet.

97 Sjø t.d. Kvilhaugsvik 2021.

landskapet krev breiare kompetanse og heilt andre inngangar til universitetspedagogikkfeltet, noko mellom andre utdanningsforskar Bjørn Stensaker har peika på.<sup>98</sup>

Parallelt med utvidinga av den universitetspedagogiske staben ved UiB har det vore nasjonal politikk å heva statusen til undervisning, ikkje berre gjennom meritteringsordningar og ny tilsetjingsforskrift, men også gjennom ulike insentivordningar for eksterntfinansiert undervisningsutvikling og ved at Kunnskapsdepartementet i 2010 oppretta ei nasjonal prestisjeordning for utdanningsverksemd innanfor høgare utdanning.<sup>99</sup> Inspirert av ordninga med Senter for fremragende forskning (SFF) kan fagmiljø søkja om å få status og finansiering som Senter for fremragende utdanning (SFU) i fem år, med ei mogeleg forlenging på nye fem år etter ei midtvegs-evaluering. Fram til 2019 blei SFU-ordninga forvalta av Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT), så overtok Direktoratet for internasjonalisering og kvalitetsutvikling i høgare utdanning (DIKU) ansvaret. Frå 1. juli 2021 blei DIKU ein del av Direktoratet for høgare utdanning og kompetanse (HK-dir).

UiB fekk sin første SFU hausten 2013 då Centre of Excellence in Biology Education (bioCEED) ved Institutt for biovitenskap fekk tildelt SFU-status under leiing av professor i biologi Vigdis Vandvik. Universitetspedagogikkfaget var tett påkopla søknaden, og professor Arild Raaheim deltek i senteret. I 2019 fekk UiB sin andre SFU med Centre for Integrated Earth System Science Education (iEarth) ved Institutt for geovitenskap, leia av professor i geologi Jostein Bakke. Her deltek Ivar Nordmo frå universitetspedagogikkmiljøet i styringsgruppa.

## Universitetspedagogisk forskning ved UiB

Trass i at det universitetspedagogiske miljøet i Bergen ikkje er så stort, har dei tilsette publisert mykje parallelt med oppbygginga av Program for universitetspedagogikk. I det følgjande blir den bergens-

98 Stensaker 2018.

99 I 2018 utlyste Kunnskapsdepartementet første utlysingsrunde av Program for studentaktiv læring, forvalta av DIKU, HK-dir. Universitet og høgsular kan søkja om inntil fem millionar kroner til utviklingsprosjekt som styrkar studentane si læring.

ske universitetspedagogiske forskinga undersøkt, her representert ved far og son Raaheim og Dysthe. Kva forska desse universitetspedagogane på, og kva kjenneteiknar forskinga dei publiserte i universitetspedagogiske bøker for universitetslærarar?

### *Å læra for eksamen eller framtida*

I 2002 gav Raaheimane ut boka *Eksamen – en akademisk hodepine*. I kapittelet «Hvordan søker vi kunnskap om kunnskap?» sukka professor Kjell Raaheim over at «viktige krav til vitenskapelig metodikk» blir sette til sides når akademiske institusjonar diskuterer universitetsundervising og eksamensproblematikk.<sup>100</sup> Han hadde på dette tidspunktet fleire tiår med forskning og publisering av vitenskaplege bøker og artiklar om tematikken bak seg:

Som forfatter kan en kanskje glede seg over at bøkene har fått en viss oppmerksomhet. [...] En eventuell begeistring over dette drukner likevel kjapt i erkjennelsen av at skriveriene ikke ved noe lærested synes å ha avstedkommet noen endring av rutiner for undervisning og eksamensavvikling, med mindre dette har skjedd i den største hemmelighet.<sup>101</sup>

Kjell Raaheim var den første fagprofilen ved UiB som publiserte litteratur som kan kategoriserast som universitetspedagogikk. Raaheim hadde embetseksamen i psykologi frå UiO og var den første som avla doktorgrad i psykologi i Bergen, i ei tid då psykologifaget var del av Filosofisk institutt.<sup>102</sup> I avhandlingsarbeidet var han opp-tatt av problemløysing og intelligens, og han var mest sannsynleg den første som gjennomførte kontrollerte laboratorieforsøk for å undersøkjia validiteten av praktisk problemløysing.<sup>103</sup> I 1969 blei han tilsett i eit nyoppretta professorat i kognitiv psykologi, men utover på 1970-talet skulle forskingsinteressa hans i aukande grad følgja to parallelle spor: eitt spor som handla om problemløysing, intelligens

100 Raaheim 2002: 23.

101 Sst.: 24.

102 Teigen 1996: 712.

103 Kaufmann 1995: 4, Teigen 1996: 712.

og evnetestar, og eit meir anvendt spor som fokuserte på korleis han kunne bruka denne forskinga og kunnskapen til å betra studentane si læring og problemløysing.

I 1977 gav han ut boka *Skole for studenter? Et blikk på universitetsundervisningen*, den første av mange bøker om undervisning ved universitetet. Boka var basert på eit større universitetspedagogisk forskingsprosjekt saman med Janek A. Wankowski ved University of Birmingham School of Education, finansiert av Norges almenvitenskapelige forskningsråd (NAVF). Wankowski var utdanna psykolog og hadde i mange år arbeidd som pedagogisk rådgivar med eit særleg ansvar for å hjelpa studentar med lærevanskar. Forskingssamarbeidet med Wankowski skulle vara heile livet, og sistnemnde var på mange besøk i Bergen, både som gjesteforelesar, seminarhaldar og konsulent. Ifølgje Gulbrandsen var Wankowskis besøk ved UiB viktig for å modna den universitetspedagogiske interessa hos dei bergenske universitetslærarane.<sup>104</sup> I Birmingham hadde Wankowski gjort undersøkingar om studentars erfaring med den utfordrande overgangen frå gymnas til universitet, og mykje av empirien i Raaheim si bok er henta frå nettopp Wankowskis forskning i England.<sup>105</sup>

Denne første universitetspedagogiske boka av Kjell Raaheim gir lesaren innføring og oversikt i universitetspedagogiske tematikkar, til dømes om kva undervisning som gir studentane best læring, og behovet for utdanningsfagleg kompetanse for dei tilsette ved universiteta:

Vi våger oss her inn i løvens hule når vi tar opp igjen spørsmålet om ikke også universitetslærere må øves opp til å bli undervisere.<sup>106</sup>

Raaheim ønskte å retta søkelyset på universitetspedagogiske spørsmål for å letta studentanes overgang frå skule til universitet. Ved hjelp av små og dels trivielle «selvfølgeligheter» er målet å hjelpa studentane i gang med læringa. Ikkje alle forskingsfunna frå England hadde like stor overføringsverdi til norske forhold, påpeika

104 Notat: Vedr. Universitetspedagogikk h 90, av A. Gulbrandsen, 21.05.90. Arkivboks 333 (1988–90) De enkelte fag (Det psyk. fak.).

105 Raaheim 1977: 12 flg.

106 Sst.: 46.

Raaheim, men han framheva interessant nok tiltak som i skrivande stund er like aktuelle tematikkar for universitetspedagogikken, som t.d. korleis få til auka samhandling og samarbeid mellom studentane, studentaktiv undervising og alternative undervisings- og eksamensformer for å letta på eksamenspresset.

Raaheim si genuine interesse for studentar si læring blei særleg synleg då han to år seinare gav ut boka *Eksamen* 79. I forordet refererte han til studentane sine aksjonar i 1968 for eksamensreformer, som ifølgje han ikkje berre handla om å letta eksamenspresset for studentar; vel så mykje var det eit spørsmål om «fundamentale betingelser for fullverdig læring. Og bare studentene synes fullt ut å skjønne det».<sup>107</sup> Han tok studentanes parti i dette opprøret og oppfordra til mindre «hemmelighetskremmeri» og vaktkontroll, då det eksamensmessig var av svært liten betydning for karakterane. Derimot er mistenkeleggjeringa og kontrollen av studentane faktorar som i svært stor grad påverkar studentane negativt i prøvesituasjonen, både menneskeleg og fagleg/pedagogisk.<sup>108</sup> Testing av intelligens og evnemåling var eit tema Raaheim i årevis hadde forska på og undervist i, så her kopla han den psykologiske bakgrunnen med interessa for universitetspedagogikk. Særleg var han kritisk til normalfordelinga og Gauss-kurva som i ytste konsekvens «nullar ut» læring, kanskje som følgje av god undervising. Berre eitt år tidlegare hadde han gitt ut boka *Evnemåling – en kritisk diskusjon* der han diskuterte mange av dei same temaa.<sup>109</sup>

Samarbeidet med Wankowski resulterte i den bestseljande boka *Helping students to learn at university* frå 1981, som ti år seinare blei gitt ut i ein utvida versjon saman med den britiske psykologen John Radford.<sup>110</sup> Wankowski og Raaheim sitt samarbeid er prega av at dei deler interessa for studentar si læring og korleis universiteta best kan leggja til rette for denne, men med to ulike inngangar til problemfeltet. Der Raaheim si forskning framhevar dei meir generelle kognitive læringsmønstra og kva som påverka desse, var Wankowski si forskning prega av det særeigne og case-baserte – kanskje ikkje så rart etter eit langt liv som psykologisk rådgivar for studentar med

107 Raaheim 1979: 7.

108 Sst.: 14.

109 Raaheim 1978.

110 Raaheim & Wankowski 1981, Raaheim, Wankowski & Radford 1991.

lærevanskar. Bøkene dei skreiv saman, er primært skrivne for andre lærarar innanfor høgare utdanning, der teori, praksis og gode råd for å auka studentane si læring og tilfredsheit var hovudingrediensane.

I oppbygginga av eit universitetspedagogisk forskingsfelt ved UiB var det ein fordel at Kjell Raaheim var ein godt etablert forskar og lærar innan kognitiv psykologi. Den faglege legitimiteten han representerte i oppstarten av universitetspedagogikken, var viktig for det nye fagområdet, på same måte som interessa hans for studentar si læring var varig og konsekvent. Dette blei stadfesta då Raaheim i 2002 blei tildelt Kristian Ottosen-prisen, ein pris som fram til 2011 blei delt ut for å heidra personar som har bidratt til å betra norske studentars velferd.<sup>111</sup>

### *Å skriva for å læra*

Olga Dysthe blei for alvor interessert i prosessorientert skriving i samband med eit opphald i USA, noko som skulle bli utgangspunktet for eit livslangt engasjement for skriving og læring både i skulen og i høgare utdanning. Den første boka hennar om temaet, *Ord på nye spor. Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk* frå 1987, skreiv ho medan ho framleis underviste i den vidaregåande skulen. Boka var basert på observasjon i amerikanske klasserom, i tillegg til eigne erfaringar forankra i forskning og teori om prosessorientert skrivepedagogikk. Her koplpar Dysthe amerikansk forskning med norsk pedagogisk tenking, og ho kjem med mange praktiske idéar og forslag til korleis lærarar kan ta i bruk prosessorientert skriving i eiga undervisning. Tilbakemelding og omarbeiding av teksten undervegs i skriveprosessen er eit sentralt element i denne måten å læra på. Denne tematikken tok ho med seg inn i forskinga og undervisinga i universitetspedagogikk, og seinare også i undervisinga ved masterstudiet i pedagogikk.<sup>112</sup> I mange år arrangerte Dysthe skriveverkstader for både studentar på hovudfag (master) og doktorgrad, samt seminar for tilsette om rettleiing av skrivande studentar.

Dysthe sitt utgangspunkt er at læring ikkje berre skjer indivi-

111 Kristian Ottosen-prisen blei etablert av Studentsamskipnaden i Oslo (SiO) ved Kristian Ottosen sin 70-årsdag i 1991. Ottosen var i ei årrekke direktør for SiO.

112 Sjå t.d. Dysthe & Samara 2006.

duelt gjennom kognitive prosessar, men vel så mykje i samspel med andre og i dialog med fagstoffet. I arbeidet med doktoravhandlinga fann Dysthe at det beste læringsmiljøet var prega av eit dialogisk samspel mellom elevane og læraren.<sup>113</sup> I tillegg er ho opptatt av det språklege læringsmiljøet, altså at ein får eit meir «bevisst forhold til kva rolle alle språkfunksjonane spelar i læringsprosessen: lytting, lesing, snakking og skriving».<sup>114</sup> Gjennom skriveprosessen skjer det læring ved at ny kunnskap koplast med det vi kan frå før, når vi formulerer oss om fagstoffet. Ved systematisk å leggja til rette for å bruka skriving som eit aktivt læringsverktøy kan elevane både læra skriving og fagstoff i éi og same øving.

Dysthe er rekna som den fremste skriveforskeren i Noreg, og i 2021 blei ho heidra med Kongens fortjenestmedalje for innsatsen.<sup>115</sup> Eit gjennomgangstema i Dysthes skriveforskning handlar om det dialogiske perspektivet, utdjupa i boka *Det flerstemmige klasserommet*, som kom ut i 1995. Boka er ein norsk, omarbeidd versjon av doktoravhandlinga hennar, *Writing and talking to learn: A theory-based, interpretive study in three classrooms in the USA and Norway*, frå 1993.<sup>116</sup> I tillegg til å presentera feltarbeidet der ho observerte lærarar som brukte skriving og samtale som læringsreiskapar, utgjer ein viktig del av boka det teoretiske grunnlaget for avhandlingsarbeidet, og ikkje minst eksempel på korleis desse teoriane kan brukast i praksis.

Det teoretiske bakteppet Dysthe teiknar opp, brukar ho til å forklara den sosial-interaktive og dialogiske læringsmodellen. Særleg er hennar vidareutvikling av den russiske litteraturforskeren og filosofen Mikhail Bakhtins teori om språkets dialogiske aspekt eit vesentleg bidrag. Bakhtin såg på sjølve livet som dialogisk, der det å leva betyr å vera i ein uavslutta dialog med andre menneske.<sup>117</sup> Vi som menneske vil alltid stå i forhold til «den andre» og kan berre bli bevisste om oss sjølve ved å kommunisera med andre. På same måte hevda han at språkets mening oppstår nettopp i dialogen og samspellet mellom menneske. Dysthe påpeikar at dette er dei same mekanismane som skapar mening og forståing i ein læringssitua-

113 Dysthe 1993b: 30.

114 Sst.: 34.

115 <https://www.uib.no/iped/149965/professor-emerita-olga-dysthe-er-tildelt-kongens-fortjenestmedalje>

116 Dysthe 1993a.

117 Dysthe 1995: 61–62.

sjon. Det er i møtet med sjølve responsen, eller tilbakemeldinga frå mottakaren av eit budskap, at forståinga kjem fram. I ein samtale med fleire, kalla polyfoni, vil det gjerne oppstå ei spenning når ulike perspektiv og syn møtest, og det er i denne interaksjonen at ei heilt ny forståing manifesterer seg.<sup>118</sup> Dysthe framhevar viktigheita av å sleppa fram alle dei ulike stemmene i eit klasserom, slik at dei motseier eller utfyller kvarandre. Gjennom den dialogiske interaksjonen som då blir etablert, oppstår det Bakhtin kallar konseptuell forandring.

Læring gjennom skriving, dialog og tilbakemelding er Dysthe sine viktigaste bidrag til universitetspedagogikken, både nasjonalt og internasjonalt.<sup>119</sup> Etter at ho blei tilsett ved UiB, var det i første rekkje ulike aspekt ved universitetsundervisninga ho forska på, og særleg korleis ulike fagmiljø brukte skriving og tilbakemelding som viktige element i undervisninga.

Då kvalitetsreforma blei innført i høgare utdanning i 2003, var ei av forventingane at nye undervisings- og vurderingsformer med tettare oppfølging og meir tilbakemelding frå lærarane skulle innførast. Det overordna målet var at «studenten skal lykkes», og ansvaret for dette låg hos institusjonane.<sup>120</sup> Samstundes blei gradsstrukturen endra frå ein 6-årig grad (cand.mag.-graden og kandidatgrad) til ein 5-årig grad (bachelor- og mastergrad). Mappevurdering var nemnt eksplisitt i stortingsmeldinga som ein måte å kombinera undervisning og vurdering på, og meir skriving blei innført som ei av fleire endringar i kjølvatnet av kvalitetsreforma.<sup>121</sup> Mange fag prøvde ut mappevurdering i desse åra, og Dysthe blei ein av fleire pedagogar som målbar denne vurderingsforma i ei rekkje publikasjonar.<sup>122</sup> Dysthe og Arild Raaheim var med på å evaluera dei pedagogiske konsekvensane av kvalitetsreforma.<sup>123</sup> Evalueringa av kvalitetsreforma var eit samarbeidsprosjekt mellom Rokkansenteret, UiB og NIFU STEP, finansiert av Norges forskningsråd.<sup>124</sup>

118 Sst.: 65.

119 Sjå t.d. Dysthe 1996, 2001, Dysthe, Hertzberg & Hoel 2000.

120 St.meld. nr. 27 (2000–2001): 7.

121 Dysthe, Raaheim, Lima & Bygstad 2006: 15 flg.

122 Sjå t.d. Dysthe & Engelsen 2003.

123 Dysthe mfl. 2006.

124 Sjå Michelsen & Aamodt 2007.



*Universitetspedagogiske sjølvhjelpsbøker og nye perspektiv*

Arild Raaheim disputerte i 1994 med ei avhandling innan helsepsykologi der han undersøkte synet på og åtferda knytt til eiga helse blant røykarar. Raaheim hadde undervist studentar i psykologi grunnfag frå tidleg på 1980-talet og fortsette med å undervisa i psykologi i mange år etter at han vart tilsett som universitetspedagog. Etter kvart dreidde forskingsinteressa frå helse- og sosialpsykologi til læring og undervising, og han er særleg kjent for dei mange handbøkene med råd og tips til studentar og lærarar. Dei to første av desse, antologiane *Læring hos voksne* (2000) og *Eksamen – en akademisk hodepine* (2002), redigerte han som nemnt saman med faren.<sup>125</sup> Seinare har han skrive fleire bøker om tematikken. Den første, *Læring og undervisning*, frå 2011 handlar om kva læring og undervising betyr for den enkelte student. Raaheims pedagogiske filosofi er forankra i kognitiv psykologi, men som dei fleste av dagens pedagogar er han tydeleg på at implisitt i dette perspektivet ligg ei erkjenning av at omgjevnadene og ulike sosiale og kulturelle faktorar også er viktige for individet si læring.<sup>126</sup> Grunninnstillinga hans er at alle motiverte studentar som blir møtte med respekt i eit utfordrande læringsmiljø, vil klara å læra det læraren ønskjer at dei skal læra. Motivasjon for læring er viktigare enn evner, og av det følgjer det at dei aller fleste studentane vil kunna lukkast i høgare utdanning om undervisinga blir planlagd med studentanes behov i sentrum.

Dei neste bøkene, *Råd og tips til deg som underviser* (2013), *Råd og tips til deg som skal studere* (2014) og *Eksamensrevolusjonen. Råd og tips om eksamen og alternative vurderingsformer* (2016) underbyggjer Raaheims pedagogiske filosofi med konkrete tips og råd – både til studentar og lærarar.<sup>127</sup> Den siste boka blei publisert året før Meld. St. 16 (2016–2017) *Kultur for kvalitet* kom. Den føregreip mange av forventningane i meldinga når det gjaldt å tenkja nytt på vurderingsfronten. Raaheim peikar mellom anna på diskrepansen mellom måten høgare utdanning kontrollerer og vurderer ferdigheitene på, og kompetansane det er ønskeleg at studentane skal læra seg. For å bøta på dette foreslår

125 Raaheim & Raaheim 2000, 2002.

126 Raaheim 2011: 15.

127 Raaheim 2013, 2014, 2016.

han 40 konkrete vurderingsformer som kan takast i bruk som alternativ til meir tradisjonelle, summative vurderingsformer.

Med utvidinga av universitetspedagogikkmiljøet i Bergen er forskinga i gruppa utvida med fleire perspektiv. I 2011 blei Yael Harlap tilsett som førsteamanuensis etter at Dysthe gjekk av med pensjon i 2010. Harlap kom frå University of British Columbia i Canada og har særleg vore opptatt av perspektiv som belyser diversitet, kjønn og etnisitet og berekraft i norsk høgare utdanning. Frå 2007 til 2013 var ho mellom anna del av eit EU-finansiert forskingsprosjekt, «Race, identity, exclusion and belonging in higher education: Personal narratives and classroom discourse», der fleire i forskingsgruppa *Forskjeller og makt i utdanning* ved Institutt for pedagogikk deltok.<sup>128</sup> I 2015 blei Robert Gray Jr. tilsett som førsteamanuensis ved Program for universitetspedagogikk, som den andre av tre nordamerikanarar som skulle bli tilsette i løpet av åtte år.<sup>129</sup> Gray har doktorgrad i læringsteknologi («instructional technology») frå University of Alabama i USA og blei tilsett for å styrka læringsteknologi-feltet. Saman med Raaheim starta Gray i 2019 Forskingsgruppa for undervisning og læring i høgare utdanning (Teaching and Learning in Higher Education – TeLEd), der målet er å tilby ein møteplass for forskarar og lærarar som vil utforska korleis ein systematisk kan forska på tematikkar knytte til undervisning, læring og vurdering, gjerne basert på eiga undervisning. Interesse var stor, og i forskingsgruppa er det over hundre personar, både faste og assosierte medlemmer.<sup>130</sup>

Interessa for TeLEd kan lesast som eit uttrykk for endringa i synet på undervisning som har skjedd i løpet av dei siste åra. Det var eit lite og dels marginalt fagfelt. Frå å vera eit lite og dels marginalt fagfelt, er det no stadig fleire lærarar som ønskjer meir kjennskap til den universitetspedagogiske forskinga og samstundes dela og diskutera kva undervisning som best bidrar til studentane si læring.

128 Sjø t.d. Harlap & Riese 2021a, 2021b; Riese & Harlap 2021.

129 Våren 2019 blei Marie van der Kloet og Lucas Jenö tilsette som førsteamanuensar ved Uped. Van der Kloet kom frå University of Toronto i Canada, medan Jenö kom frå ein post.doc-stilling på bioCEED, UiB. Våren 2021 blei Robert Kordts tilsett som førsteamanuensis ved Uped. Han kom frå Universität St. Gallen i Sveits.

130 <https://www.uib.no/en/rg/teled/126599/teled-affiliates-want-take-part> (lasta ned 15.08.21).

## Endra undervisingskultur?

Universitetspedagogikken er eit pragmatisk fag som inkluderer pedagogisk kvalifisering av universitetslærarar, forskning samt konsultasjon og rettleiing av fagmiljø. Frå dei første prøveseminara i universitetspedagogikk ved UiB starta opp på midten av 1980-talet, og fram til i dag er både universitetslærarrolla og universitetspedagogrolla endra. Krava til samansetjing og utforming av undervisningstilbodet er skjerpa parallelt med at den politiske interessa for feltet har auka. Helsvig framhevar korleis lærarrolla ved UiO blei akademisert på 1970-talet som følgje av strengare krav til forskingsmessige kvalifikasjonar.<sup>131</sup> I kva grad desse skjerpa forskingskvalifikasjonane påverka universitetsundervisinga til dei same lærarane, blir ikkje diskutert i UiOs historie. Ein større litteraturstudie frå 2020 peikar på at undervisinga i høgare utdanning er prega av ei institusjonell treigheit i å ta i bruk nye og innovative undervisningsmetodar, ved at undervisinga ved mange universitet er «låst» i tradisjonelle praksisar, uavhengig av kva den pedagogiske forskinga hevdar gir studentane best læring.<sup>132</sup> Tilsvarende konserverande tendensar fann Ahlbäck i sin studie frå Åbo Akademi i Finland, der den lokale kunnskapen om undervisningsmetodar i fagmiljøa først og fremst var basert på tradisjonar, intuisjon og taus kunnskap.<sup>133</sup> Denne mikrosirkulasjonen av lokal kunnskap om undervising har vore mogleg ettersom undervising tradisjonelt har vore ein privat affære og nye lærarar underviser på same måte som dei sjølve tok del i då dei var studentar. Samstundes fungerer desse minidiskursane innanfor dei ulike faga som ein buffer mot oppdatert forskning om kva undervising som fungerer best for studentane si læring. Dette har ikkje har vore diskutert i dette kapittelet, men Ahlbäck sine funn passar godt med dei bergenske universitetspedagogane sine erfaringar.<sup>134</sup>

Det universitetspedagogiske kurstilbodet ved UiB blei ikkje ei permanent ordning før DAK i 1990 innførte eit krav om universitetspedagogisk basiskompetanse for alle nyttilsette. Interesse for

131 Helsvig 2011: 48.

132 Børte, Nesje & Lillejord 2020: 4.

133 Ahlbäck 2018: 125–143.

134 Sjø t.d. Raaheim 2002.

og mottakinga av kursa blant lærarane var varierende. Kanskje var den alternative pedagogikken som kjenneteikna UiBs universitetspedagogiske utdanningstilbod på 1990-talet, for radikal for si tid i ein periode der universitetspedagogisk utdanning framleis var nytt for mange. Med tida har både opplæringstilbodet og synet på universitetspedagogikkfaget endra seg, samstundes som det universitetspedagogiske miljøet er eit anna enn ved oppstarten. Innføringa av SFU-ordninga, meritteringsordningar og nye krav til dokumentasjon av utdanningsfagleg kompetanse i samband med tilsetjing og opprykk understrekar endringa. Det at universitetspedagogane i aukande grad har blitt involverte i dette utviklingsarbeidet, har også ført til at dei har blitt meir synlege og involverte i UiBs strategiske utdanningsarbeid. Dette har både heva statusen til faget og auka gruppas faglege legitimitet som ekspertar på utdanningsfagleg kompetanse.

Universitetspedagogikkmiljøet i Bergen har vore ei lita gruppe samansett av både nasjonalt og internasjonalt anerkjende forskarar innan sine felt. Fram til i dag har dei hatt relativt få felles forskings- og undervisningsprosjekt, noko som har skapt rom for sterke individuelle forskar- og formidlingskarrierar. På den eine sida har dette vore med på å legitimera universitetspedagogikkfaget ved UiB, men det er samstundes eit paradoks at dei som i eiga undervising prøver å fremja det kollegiale aspektet ved undervisinga, i liten grad sjølv har klart å utvikla eit felles universitetspedagogisk prosjekt ved UiB.

## Litteratur og kjelder

- Ahlbäck, A. (2018). Unwelcome knowledge. Resistance to pedagogical knowledge in a university setting, c. 1965–2005. I: J. Östling, E. Sandmo, D.L. Heidenblad, A.H. Nilsson Hammar & K. Nordberg (red.), *Circulation of knowledge. Explorations in the history of knowledge* (s. 125–143). Lund: Nordic Academic Press.
- Beaty, L. (2006). Towards professional teaching in higher education. The role of accreditation. I: P. Ashwin (red.), *Changing higher education. The development of learning and teaching*. London: Routledge.
- Binder, P.-E. (2020, 1. desember). *Fra den spede begynnelsen til eget fakultet*. Henta frå <https://www.uib.no/psyfa/137717/fra-den-spede-begynnelsen-til-eget-fakultet>.
- Bjørnsvik, E. & Nilsen, Y. (2011). *Norges Handelshøyskole i 75 år*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Brandt, T. & Nordal, O. (2010). *Turbulens og tankekraft. Historien om NTNU*. Oslo: Pax.
- Børte, K., Nesje, K. & Lillejord, S. (2020). Barriers to student active learning in higher education. *Teaching in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1839746>
- Dysthe, O. (1987). *Ord på nye spor. Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Dysthe, O. (1993a). *Writing and talking to learn: A theory-based, interpretive study in three classrooms in the USA and Norway* (doktoravhandling). Universitetet i Tromsø.

- Dysthe, O. (1993b). *Ord på nye spor. Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk*. 2. utg. Oslo: Det norske samlaget.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (red.) (1996). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dysthe, O. (red.) (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Dysthe, O. & Engelsen, K.S. (red.) (2003). *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Dysthe, O. & Samara, A. (red.) (2006). *Forskningsveiledning på master- og doktorgradsnivå*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Dysthe, O., Bernhardt, N. & Esbjørn, L. (2012). *Dialogbasert undervisning. Kunstmuseet som læringsrom*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T.L. (2000). *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Dysthe, O., Raaheim, A., Lima, I. & Bygstad, A. (2006). *Undervisnings- og vurderingsformer. Pedagogiske konsekvensen av Kvalitetsreformen (delrapport 7)*. Oslo: NIFU STEP.
- Forland, A. (1996). Universiteter i Bergens historie 1946–1996. I: A. Forland & A. Haaland, *Universitetet i Bergens historie*. Bind I. Universitetet i Bergen.
- Gjessing, H.-J. & Ogden, T. (1988). *Opptakten til prosjektet: Universitetet i Bergen som utdanningsinstitusjon. Prosjektet UNIBUT (UNIBUT-rapport nr. 1/1988)*. Bergen: Institutt for pedagogisk psykologi, Universitetet i Bergen.
- Gjessing, H.-J. & Wilhelmson, L.S. (1989). *Universitetet som utdanningsinstitusjon. Sluttrapport og håndbok fra prosjekt UNIBUT, Universitetet i Bergen*. Bergen: Alma Mater.
- Gulbrandsen, A. (1982). Grunnlaget for praktisk pedagogisk utdanning – Finnes det? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 66(1), 7–26.
- Gulbrandsen, A. (1993). *Utdanning for arbeid med mennesker*. Bergen: Sigma Forlag.
- Gulbrandsen, A. (1994). Paradigmeskifte i lærerutdanningen? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 78(2), 66–78.
- Gulbrandsen, A. (1997). Dynamisk pedagogikk, en helhetlig tilnærming. Utvikling av kompetanser og relasjoner gjennom helhetsspråklig virksomhet. I: A. Gulbrandsen & J. Forslin (red.), *Helhetlig læring. Veier til utvikling hos voksne i utdanning og arbeidsliv*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Gulbrandsen, A. (1998). *Utviklingsprogram i universitetspedagogikk. Utforming og evalueringer 1990–98 (PLF-rapport nr. 3/98)*. Universitetet i Bergen.
- Gulbrandsen, A. (2010). *SkY 2010 – Kreativitet og utvikling. Universitetspedagogiske og kunnskapsteoretiske overveielser (SkY skrift 2, 2010)*. Trondheim: NTNU.
- Harlap, Y. & Riese, H. (2021a). «We don't throw stones, we throw folwer»: Race discourse and race evasiveness in the Norwegian university classroom. *Ethnic and Racial Studies*. <https://doi.org/10.1080/01419870.2021.1904146>
- Harlap, Y. & Riese, H. (2021b). Race talk and white normativity: Classroom discourse and narratives in Norwegian higher education. *Teaching in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1940925>
- Helsvig, K.G. (2005). *Pedagogikkens grenser. Kampen om norsk pedagogikk ved Pedagogisk forskningsinstitutt 1938–1980*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Helsvig, K.G. (2011). *Universitetet i Oslo 200 år: 1975–2011 Mot en ny samfunnskontrakt?* Oslo: Unipub.
- Kaufmann, G. (1995). Kjell Raaheim: Researcher, Educator and Inspirator. I: G. Kaufmann, T. Helstrup & K.H. Teigen (red.), *Problem Solving and Cognitive Processes. A Festschrift in Honour of Kjell Raaheim*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kjenes, H. (2007). *Det pedagogiske seminar 1956–1987. Institutt for praktisk pedagogikk 1988–2004*. Universitetet i Bergen.
- Kvilhaugvik, H. (2021). *Governing massified higher education. A cross-national comparative case study of policy instruments for relevance and quality (doktoravhandling)*. Universitetet i Bergen.
- Lycke, K.H. & Handal, G. (2018). Kurs i universitetspedagogikk. Et 50-årsperspektiv. *UNIPED*, 41(3), 189–205.
- Manger, T. (1988). *Universitetslærarar og undervisning (UNIBUT-rapport nr. 4/1988)*. Institutt for pedagogisk psykologi, Universitetet i Bergen.
- Manger, T. & Wilhelmson, L.S. (1991). *Studiestart. Et hefte med viktige råd om studieteknikk*. Bergen: Sigma Forlag.

- Marsh, H. W. & Hartie, J. (2002). The relation between research productivity and teaching effectiveness. *The Journal of Higher Education* 73(5), 603–641. <https://doi.org/10.1080/00221546.2002.11777170>
- Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*.
- Meld. St. 16 (2020–2021). *Utdanning for omstilling – Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning*.
- Michelsen, S. & Aamodt, P.O. (2007). *Evaluerer av Kvalitetsreformen. Sluttrapport*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Mikalsen, Ø., Rognaldsen, S. & Aase, L. (2007) Ny organisasjonsmodell – ny og bedre lærerutdanning? I: H. Kjenes (red.), *Det pedagogiske seminar 1956–1987. Institutt for praktisk pedagogikk 1988–2004* (s. 160–171). Universitetet i Bergen.
- Nordmo, I. (2014). *Gjennom nåløyet – studenters læringsferinger i psykologiutdanningen* (doktoravhandling). Universitetet i Bergen.
- NOU 1988: 28. *Med viten og vilje*.
- NOU 1988: 32. *For et lærerrikt samfunn*.
- Nyborg, P. (2007). *Universitets- og høyskolesamarbeid i en brytningstid. Femti års utvikling*. Oslo: Unipub.
- Riese, H. & Harlap, Y. (2021). Utdanning, rasialisering og tilhørighetens grenser. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 7. Henta frå <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2048>.
- Raaheim, A. (2011). *Læring og undervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Raaheim, A. (2013). *Råd og tips til deg som underviser*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Raaheim, A. (2014). *Råd og tips til deg som skal studere*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Raaheim, A. (2016). *Eksamensrevolusjonen. Råd og tips om eksamen og alternative vurderingsformer*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Raaheim, A. & Raaheim, K. (red.) (2000). *Læring hos voksne*. Bergen: Sigma Forlag.
- Raaheim, A. & Raaheim, K. (red.) (2002). *Eksamen – en akademisk hodepine*. Bergen: Sigma Forlag.
- Raaheim, K. (1977). *Skole for studenter? Et blikk på universitetsundervisningen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Raaheim, K. (1978). *Evmåling. En kritisk diskusjon*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag.
- Raaheim, K. (1979). *Eksamen 79*. Bergen: Døves Trykkeri.
- Raaheim, K. (2002). Hvordan søker vi kunnskap om kunnskap? I: A. Raaheim & K. Raaheim (red.), *Eksamen – en akademisk hodepine. En håndbok for studenter og lærere*. Bergen: Sigma Forlag.
- Raaheim, K. & Wankowski, J. (1981). *Helping students to learn at university*. Bergen: Sigma Forlag.
- Raaheim, K., Wankowski, J. & Radford, J. (1991). *Helping students to learn. Teaching, counselling, research*. Buckingham: Open University Press.
- Skodvin, A., Handal, G., Lycke, K.H. & Solbrekke, T.D. (2012). Føylige eller ubøylige? Universitetspedagogers rolle i implementering av nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk. *Uniped*, 35(2), 18–31.
- 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). Henta frå <https://doi.org/10.1080/1360144X.2017.1366322>.
- St.meld. nr. 53 (1989–90). *Lærerutdanning ved høyskoler og universitet*.
- Teigen, K.H. (1996). Psykologi. I: N. Roll-Hansen, J. Goksøyr, L.M. Irgens, K.B. Helle, T.I. Bertelsen, R.K. Lie, A. Nernæs, K.A. Selvig, F.W. Thue, S. Bagge & K.H. Teigen, *Universitetet i Bergens historie*. Bind II (s. 709–742). Universitetet i Bergen.
- Universitetsplan år 2000 (1988). *Universitetsplan år 2000. Faglig utvikling* (del 2). Universitetet i Bergen.
- Wilhelmsen, L.S. (1983). *Tannhelsepedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wilhelmsen, L.S. (1991). *Fjernundervisning på universitets- og høyskolenivå*. Oslo: NKI Forlaget.
- Wilhelmsen, L.S. (2014). *Juridisk fagdidaktikk. Med vekt på studentenes læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Årsmelding (1981). *Årsmelding for Universitetet i Bergen*. Universitetet i Bergen.