

Universitets- og høyskolepedagogikk i lys av historiske og internasjonale utviklingstrekk

Academic Development: Historical and International Trends

Bjørn Stensaker

Professor, Institutt for Pedagogikk

Universitetet i Oslo

bjorn.stensaker@iped.uio.no

SAMMENDRAG

Universitets- og høyskolepedagogikk (UH-ped) er en aktivitet som har utviklet seg voldsomt de siste tiårene. Fra å være en aktivitet forbeholdt noen få land og institusjoner, er UH-ped blitt en etablert praksis i mange land. Artikkelen gjennomgår sentrale faser i denne utviklingsprosessen, men hovedvekten er likevel knyttet til de normative, praksisrelaterte og organisatoriske dilemmaer som UH-peden møter i stadig mer komplekse og profesjonelle utdanningsinstitusjoner – internasjonalt så vel som i Norge. Artikkelen konkluderer med at UH-ped som aktivitet er mer etterspurt enn noen gang før, men at denne etterspørselen også utfordrer grensene for hva som tradisjonelt har vært oppfattet som kjernen i UH-peden.

Nøkkelord

pedagogisk utviklingsarbeid, strategisk endring, kvalitet, internasjonale trender

ABSTRACT

Academic development is an activity embedded in a continuous stream of changes. While academic development in the past was a rather peripheral activity in a small number of countries and institutions, the field is rapidly expanding and fast becoming a global activity. The current article describes how this change has taken place, and identifies key drivers behind the transformation. It is discussed how the transformation of the field has led to normative, practice-related and organizational challenges facing academic developers in increasingly complex and professional higher education institutions. The article concludes that while academic development is more in demand than ever before, the increasing pop-

ularity may also push the boundaries for established understandings of what academic development is, and what it should be in the future.

Keywords

academic development, strategic change, quality, international trends

INNLEDNING

Det kan være vanskelig å gi en presis definisjon av Universitets- og høyskolepedagogikk (UH-ped), og hva denne aktiviteten omfatter. En tradisjonell forståelse har vært at UH-ped er de systematiske tiltak som lærestedene har for å styrke undervisningskompetansen til de vitenskapelige ansatte (Moses 1987). I dette perspektivet handler UH-ped om å gi enkeltindivider uformelle eller formelle kvalifikasjoner for å kunne ivareta undervisningsforpliktelsene sine på en forsvarlig måte. På dette feltet har Norge en relativt lang historikk. Det er faktisk mulig å hevde at Norge, og da spesielt Universitetet i Oslo, var en av innovatørene på dette feltet der de tidligste initiativene kan spores tilbake til 1960- og 1970-tallet (se for øvrig Lyche & Handal i dette jubileumsnummeret). Fordi disse initiativene ble tatt ved Universitetet i Oslo er det kanskje heller ikke så rart at denne aktiviteten ofte er benevnt som universitetspedagogikk i en norsk kontekst, selv om denne virksomheten i våre dager foregår ved mange forskjellige typer læresteder.

Ser vi ut over landets grenser brukes det i dag mange ulike betegnelser for å beskrive denne aktiviteten (Brew & Boud 1995; Gosling 1996; Brew 2009; Fraser & Ling 2014). Begreper som «academic development», «faculty development» eller «educational development» antyder at UH-ped over tid har endret karakter der den generelle forståelsen i dag handler om at; i) aktiviteten ikke lenger er eksklusivt forbeholdt universitetene, men inkluderer ulike institusjonstyper i høyere utdanning, ii) at fokus er utvidet fra enkeltindividers kompetanse til kvaliteten(e) på den utdanning som lærestedene har et ansvar for, og iii) at man ønsker å ha et mer helhetlig perspektiv på hvordan forskning, utdanning og studenter læring kan koples (D'Andrea & Gosling 2001; Gibbs 2013; Knapper 2016; Stensaker et al. 2017).

I denne artikkelen skal utviklingen innen UH-ped diskuteres nærmere med utgangspunkt i følgende spørsmål: Hva har vært drivere bak og endringer i UH-ped som virksomhet? Hvilke dilemmaer og utfordringer står UH-peden i dag overfor som følge av endringene? Hva er mulige implikasjoner for UH-ped som fagfelt? Ambisjonen med artikkelen er å gi et internasjonalt utsyn over et fagfelt i endring. Samtidig er en begrensning her at UH-ped først og fremst er en aktivitet hvor nordiske land, England, Australia og New Zealand ligger langt fremme, noe som også preger litteraturen som er tilgjengelig på feltet.

DRIVERE BAK OG ENDRINGER I UH-PED SOM VIRKSOMHET

De endringene som UH-peden har gjennomgått henger tett sammen med hvordan universiteter og høyskoler har utviklet seg de siste tiårene, og da spesielt som en følge av massifisering, stor offentlig reformiver og en økende internasjonalisering (Maassen & Stensaker 2003). Nevnte endringer har hatt store konsekvenser for organiseringen og styringen av uni-

versiteter og høyskoler, ikke minst i et europeisk perspektiv (Frølich et al. 2013). Generelt har den store tilstrømningen av studenter bidratt til en rekke statlige reformer med krav om at lærestedene må bli mer effektive og relevante samtidig som at kvalitetsstandardene opprettholdes (Clark 2004). Universiteter og høyskoler har fått ansvar for at studentene tilegner seg sentrale kunnskaper og ferdigheter, for at de kommer seg gjennom sine studier og for at de får seg relevante jobber i etterkant (Ling et al. 2013; Quayle & Harper 2014).

Internasjonalt har dette betydd at universiteter og høyskoler i mange land har fått økt selvstyre for å håndtere disse forventningene, selv om de også har blitt møtt med sterkere krav til rapportering om hva de gjør og de resultater de oppnår (Stensaker & Harvey 2010). En lang rekke studier har vist at mange læresteder i flere OECD-land har blitt mer profesjonelle organisasjoner preget av formelle rutiner og spesialisert kompetanse (Shattock 2014; Seeber et al. 2015), har fått en mer effektiv og strømlinjeformet administrasjon, en ledelse som utviser større iver og interesse for strategisk utvikling (Stensaker & Vabø 2013) og som har fått nye styringsverktøy (evalueringer, resultatindikatorer) til å implementere de ambisjoner de måtte ha (Slaughther & Rhoades 2004). Disse endringene har hatt stor betydning for den universitetspedagogiske virksomheten. Digitalisering av utdanningsvirksomheten har åpnet opp for nye former for spesialistkompetanse ved lærestedene, herunder ekspertise i hvordan teknologiske nyvinninger kan utnyttes i undervisning og læring, og som har utvidet fokus for hva slags kompetanse som trengs for å undervise og for å drive utdanningsvirksomheten (Bergquist 1992; Sugrue et al. 2017). Utdanningsvirksomheten har blitt eksponert for ekstern og intern kvalitetssikring med tilhørende krav om institusjonell styring og ledelse (Brennan & Shah 2000; Pratasaviskaya & Stensaker 2010), noe som igjen har skapt et behov for formell kompetanse innen utdanningsledelse og styring av utdanningstilbudet. Krav om effektivisering og relevans i forhold til arbeidslivet har videre styrket utdanningsprogrammernes administrative komponent, og åpnet opp for en sterkere profesjonalisering av driften rundt utdanningsprogrammene, der administrativt og vitenskapelige ansatte må finne nye samarbeidsflater og samarbeidsformer (Blackwell & Blackmore 2003). Det hele er gjerne drevet frem på bakgrunn av strategiske visjoner og et ønske om å fremme en sterkere profilering av lærestedet i det som oppfattes som en sterkere konkurranse om studenter, ressurser og oppmerksomhet, ikke minst i England, Australia og New Zealand (Holt et al. 2011). For de som innehar ordinære vitenskapelige stillinger er opplevelsen gjerne at arbeidsmengden øker samtidig som de kanskje også har en følelse av manglende kontroll over egen arbeidssituasjon (Teichler & Höhle 2013).

Denne utviklingen kan sies å ha bidratt til et paradoks for UH-peden. På den ene siden har læresteder som i økende grad ønsker å legge til rette for kvalitativt bedre, mer effektiv og mer relevant utdanning et stort behov for de innsikter og den kompetanse som UH-peden besitter, samtidig som de på den andre siden også har større tilgang på alternativ kompetanse som gjerne har et mer administrativt, teknologisk eller markedsmessig fokus (Whitchurch 2012). I diskusjonene om hva som fremmer kvalitet i utdanningene har ikke universitetspedagogene (lenger) en eksklusiv posisjon, men fremstår i økende grad som en av flere eksperter i et felt som er preget av en konkurranse om perspektiver og virkelighetsforståelser. I universitetspedagogiske kretser har dette ledet frem til flere fundamentale diskusjoner om feltets identitet, rolle og funksjon i høyere utdanning (Rowland 2003; Brew 2003; DiNapoli 2014).

En slik diskusjon har dreid seg om den faglige identiteten til de som bedriver universitetspedagogisk virksomhet (Sugrue et al. 2017). Er UH-ped en disiplin og et avgrenset forskningsfelt på linje med andre fagfelt, eller feltet vanskelig å avgrense ved hjelp av de tradisjonelle indikatorer for hvordan fagfelt skal forstås (Rowland 2003)? I våre dager har UH-peden flere kjennetegn som antyder at feltet er i ferd med å bli profesjonalisert: man har sine egne internasjonale konferanser, det eksisterer en rekke internasjonale forskningstidskrift på området og flere land (bl.a. Sverige, Danmark, England) har begynt å utvikle nasjonale standarder for hva universitetspedagogisk utdanning skal inneholde av kunnskap, ferdigheter og kompetanse. Mens de som arbeider med UH-ped i enkelte land har hatt rene administrative eller tekniske stillinger, har andre land historisk vektlagt at universitetspedagogisk arbeid krever vitenskapelig kompetanse (Kolmos et al. 2001). I de siste tiårene har vi sett en sterkere vektlegging av at de som arbeider på det universitetspedagogiske feltet bør ha forskningskompetanse og selv bedrive forskning. Internasjonalt har enkelte også tatt til orde for at UH-ped er i ferd med å utvikle seg til et fagfelt, med dertil hørende faglige normer og standarder (Brew 2010).

En annen diskusjon er knyttet til hvordan det universitetspedagogiske arbeidet – i bred forstand – bør organiseres ved lærestedene. Ulike studier fra en rekke land (England, Australia, Danmark og Norge) viser at universitetspedagogisk virksomhet er svært eksponert for reorganiseringer og et ønske om å kople denne aktiviteten til lærestedenes strategiske satsinger på utdanningskvalitet (Gosling 1996; Havnes & Stensaker 2006; Gosling 2009). Disse reorganiseringene har handlet om hvorvidt og i hvilken grad administrativ, teknologisk og vitenskapelig kompetanse innen UH-ped bør organiseres sammen, grad av sentralisering og desentralisering når det gjelder organisatorisk plassering i organisasjonen, samt styrken i koplingen til institusjonenes ledelse (Hicks 1999). Generelt kan man se en utvikling av egne organisatoriske sentre for universitetspedagogisk virksomhet, mens det eksisterer store variasjoner i hva som er oppgavene til slike sentre, hvor de ligger i organisasjonen og deres strategiske koplinger (Gosling 2009).

En tredje diskusjon – tett koplet til de foregående – har handlet om hvem og hva UH-peden er til for (Sugrue et al. 2017). I enkelte land har UH-peden vært kritisk til det som av enkelte oppleves som en overstyring av UH-ped fra lærestedenes ledelse, og der strategiske hensyn ses som prioritert foran faglig uavhengighet og faglige vurderinger. Slike diskusjoner har vært spesielt fremtredende i en del anglosaksiske land hvor universitetsreformene har vært mer dramatiske og gjennomgripende (Australia, New Zealand og England). Ambisjonene om å styrke UH-pedens faglige ståsted gjennom å utvikle en egen forskningsagenda og tradisjon (ofte benevnt som «Scholarship of teaching and learning») kan ses i lys av denne diskusjonen (Brew 2010; Boud & Brew 2013), men der dette også har hatt betydning for diskusjonen om organisatorisk plassering av UH-peden. «Scholarship»-tenkningen antyder ikke minst behovet for faglig uavhengighet og en organisatorisk plassering som sikrer dette.

DILEMMAER OG UTFORDRINGER FOR UH-PEDEN

De utviklingstrekk og diskusjoner som har preget utviklingen av UH-peden har bidratt til å skape en del dilemmaer og utfordringer som stadig er kilde til både refleksjoner og konflikter innen feltet. I avsnittet under skisseres disse under tre overskrifter som peker hen mot

virksomhetens normative fundament, de ulike praksiser som feltet er en del av, samt hvordan virksomheten er tilpasset lærestedenes formelle strukturer og skiftende organisering.

Den normative utfordringen

En av UH-pedens store utfordringer, ikke minst ved forskningsintensive universiteter, har vært å få gjennomslag for å legitimere at «undervisning» er et forskningsfelt på linje med andre forskningsfelt. Utfordringen handler om at mange innen – og utenfor – høyere utdanning ser på undervisning som noe som enten beherskes naturgitt av enkeltpersoner eller en praksis som alle etter hvert vil mestre gjennom at man opparbeider seg tilstrekkelig erfaring (Fraser & Ling 2014). Dette perspektivet er gjerne basert på at undervisere først og fremst bør ha sterk disiplin og fagkompetanse, og at denne faglige kunnskapen er viktigere enn evnen til formidling (Becher & Trowler 2001). At undervisning også er et felt som i høy grad er kunnskaps- og forskningsbasert har vært vanskeligere å få gjennomslag for (Brew 2003). Deler av denne situasjonen har vært skapt gjennom at UH-peden har hatt begrenset tid til rådighet i sine undervisningsopplegg, og der fokus historisk sett ofte har vært rettet mot å gi deltakerne mer praktisk kunnskap i form av enkle triks og tips som kan anvendes i en konkret undervisningssituasjon (Gibbs 2013). Forståelsen av hvilken grad av planlegging og refleksjon som bør ligge bak selve undervisningsopplegget har vært vanskeligere å få formidlet innenfor disse rammene.

Den normative utfordringen handler imidlertid også om hva begrepet som forskningsbasert utdanning kan bety (Delanty 2001). Ved mange universiteter har den tradisjonelle forståelsen vært at forskningsbaseringen handler om at undervisere må ha forskningskompetanse og at det er viktig å formidle disiplinenes eller profesjonenes forskningsbaserte (spiss)kunnskap og de metoder som ligger til grunn for etableringen av denne kunnskapen (Healey & Jenkins 2003). Dette var kanskje et naturlig fokus å ha all den tid antallet studenter var få og mange studenter – spesielt på høyere grad – ble sett på som den potensielt neste generasjon av forskere. Her har studier imidlertid vist at denne formen for forskningsbasering har svært svake koplinger til studentenes opplevelser av nytte og relevans (Hattie & March 1996). I masseutdanningens tid har UH-peden i større grad forsøkt å vektlegge at forskningsbasert utdanning heller handler om at studentene må lære seg ferdighetene og kompetansene som er sentrale i forskningsprosessen, og at de må sosialiseres inn i de faglige og sosiale kontekstene som disiplinene og profesjonene utgjør (Healey & Jenkins 2003). Dagens politiske oppmerksomhet omkring behovet for student-sentrerte læringsformer og lignende begreper kan sies å være et uttrykk for at universitetspedagogiske innsikter har fått politisk gjennomslag i svært mange land (Vukasovic et al. 2015). En utfordring for UH-peden er imidlertid at eksisterende normer og verdier ved mange universiteter og høyskoler fremdeles henger igjen i historiske tankesett omkring forskningsbasert utdanning.

Den praktiske utfordringen

UH-peden møter imidlertid i mange land også en utfordring knyttet til at det over tid har vokst frem sterke forventninger til hva UH-ped er som praksisfelt (Boud 1999). Mye UH-ped har handlet om å tilby ulike generiske kurs, workshops og seminarer der deltakelse og

fullføring har gitt deltakerne formelle undervisningskvalifikasjoner. I enkelte land (eksempelvis Skottland og Sverige) har det blitt utviklet formelle rammeverk og nasjonale standarder for hvilken formell utdanning som gir slik formell kompetanse. I andre land er det sterke forventninger til at det enkelte lærested skal utvikle slike standarder og rammeverk (Kobayashi et al. 2017). Selv om slike formelle rammeverk utvilsomt kan bidra til å øke trykket på og viktigheten av undervisningskvalifikasjoner, og der de gjerne også er knyttet til ulike meritteringsordninger som kan bidra til en mer systematisk karriereutvikling for de som underviser mye i høyere utdanning, er det likevel grunn til å spørre om slike formelle kurs rettet inn mot enkeltindivider stimulerer til organisatorisk endring ved universiteter og høyskoler. Ofte har disipliner og fagområder stor lokal autonomi ved lærestedene der slik autonomi også til tider kan være en effektiv beskyttelse av de normer, standarder og kjennetegn som kunne ha godt av et kritisk søkelys (Becher & Trowler 2001). I sin kursvirksomhet møter derfor universitetspedagoger ofte tilbakemeldinger om at generiske innsikter fra forskningen ikke er gyldige innenfor de mange ulike fag og disipliner som deltakerne kommer fra, og der behovet for korrigeringer, oversettelse og tilpasning er stort (Quinlan et al. 2017). Mange innenfor det universitetspedagogiske feltet vil også være enige i at potensialet for mer dyptgripende endringer ville være større gjennom at man i UH-peden kunne sette inn flere ressurser på større utviklingsprosjekter i samarbeid med de som tilbyr ulike utdanningsprogram (Blackwell 2003). På den måten kunne man både adressere design og undervisningsopplegg i selve studietilbudet samtidig som kollektivet bak utdanningen kunne engasjeres i en felles kulturbyggende prosess (Roxå & Mårtensson 2009).

Slike ambisjoner om lokale utviklingsprosjekter har i mange land og ved mange institusjoner resultert i at universitetspedagogisk virksomhet er blitt desentralisert ut til fagmiljøene. En slik desentralisering har imidlertid den ulempe at læring på tvers av fag og fakultetsgrenser gjerne blir vanskeligere ved at ingen tar et kollektivt ansvar for dette på lærestedsnivå (Hicks 1999). Slik sett er praksisutfordringen – hva UH-peden skal prioritere i det daglige – å balansere de mange ulike forventninger som rettes mot UH-peden. Kan UH-peden styrke den individuelle kompetansen til ansatte samtidig som man skal legge til rette for kollektive utviklingsprosesser? Kan UH-peden bidra til kunnskapsutveksling på tvers av faggrenser samtidig som man gjerne møtes med skepsis i forhold til validiteten på de erfaringer som man formidler over fag og disiplingrenser.

Den organisatoriske utfordringen

Moderne utdanningsprogrammer er en arena hvor en lang rekke interessenter og hensyn møtes. Sett i et organisasjonsperspektiv er designet og driften av studieprogrammer det mest komplekse et lærested har av virksomhet. Ulike regler, rutiner, nasjonale og lokale krav møtes og skal avveies mot hverandre. Forventninger og krav fra studenter, administrasjon, vitenskapelig ansatte, ledelse og samfunn skal møtes, og løsninger skal finnes. For de vitenskapelig ansatte – målgruppen som UH-peden tradisjonelt har vært rettet inn på – innebærer denne utviklingen at man må styrke sin forståelse av rammebetingelsene rundt studieprogrammene hvis de skal ha noen mulighet til å påvirke utformingen av programmene. I sin tur innebærer dette at UH-peden også må styrke sin kunnskap om hvordan

utdanningsvirksomheten er organisert, kanskje ikke bare for å kunne styrke kvaliteten på de kurstilbud som gis, men ikke minst for å kunne være en bedre samtalepartner for lokale utviklingsinitiativ.

Kompleksiteten som man i dag finner i organiseringen av studieprogrammene utfordrer også UH-peden i forhold til hvem denne aktiviteten er til for. Hvis administrasjonen spiller en viktig rolle i driften og funksjonaliteten til studieprogrammene, hvorfor er ikke denne gruppen en enda mer sentral målgruppe for universitetspedagogisk kompetanseutvikling (Blackwell & Blackmore 2003)? Hvis studentene skal ha utbytte av studentsentrerte læringsformer burde da ikke studentene eksponeres for kunnskap om deres rolle og de krav og forventninger som rettes mot dem i studiesituasjonen? Hvis vitenskapelig ansatte bør lære hvordan man skal undervise, bør ikke studenter lære hvordan de skal studere? I den ytterste konsekvens handler dette om at hvis UH-peden skal ha en effekt, så er det ikke tilstrekkelig med et snevert perspektiv for å få til akademisk utvikling – det trengs et utvidet perspektiv i UH-peden (Boud & Brew 2013).

REFLEKSJONER OG MULIGE IMPLIKASJONER

Den oppmerksomhet for å styrke kvaliteten i høyere utdanning som man i dag kan se i en rekke land har medført at universitetspedagogisk virksomhet befinner seg mer i begivenhetens sentrum enn noen gang tidligere (Mårtensson et al. 2014). Mange av disse forventningene er instrumentelle og knyttet til at UH-ped oppfattes å være en nyttig problemløser – ikke minst for lærestedenes ledelse – og et mer teknisk «quick-fix»-redskap i en større strategisk utviklingsprosess. Denne oppfatningen strider mot de forskningsmessige innsikter som UH-peden selv har frembrakt (Gibbs 2013; Knapper 2016), der endring og utvikling ofte handler om at endring tar tid, er kjennetegnet av stor kompleksitet og en ikke-lineær utvikling.

De kontinuerlige diskusjonene om hvilken identitet og rolle universitetspedagoger skal ha er tett knyttet til denne utviklingen (Boud 1999; Di Napoli 2014), og vektleggingen av en sterkere forskningsmessig basis og en utvikling av UH-ped som et eget fagfelt kan forstås som en måte å løse den rolle- og identitetskonflikt som feltet befinner seg i (Boud & Brew 2013). Det er likevel grunn til å spørre om ikke en slik fokusering på det strengt akademiske og det rent forskningsbaserte kan ha som konsekvens at UH-peden på sikt oppfattes som mindre relevant og som et felt som ikke kan svare på de komplekse utfordringer som mange læresteder sliter med å løse i forhold til utdanningsvirksomheten: UH-ped kan sitte med verdifulle innsikter som kan være relevant i diskusjoner om profilering av studier, rekruttering av studenter, drop-out og gjennomføring, digitaliseringsutfordringer, effektivisering og organisatorisk samhandling, ledelse og styring, koplingen av forskning og utdanning, og ikke minst sammenhengen mellom utdanning og innovasjon. Hvis UH-peden posisjonerer seg slik at man ikke blir en del av disse diskusjonene kan en mulig implikasjon bli at andre kompetanser og ekspertiser vil kunne komme inn og «overta» det som er et fremtidig UH-pedagogisk virksomhetsfelt. Allerede i dag har mange læresteder begynt å styrke sin kompetanse på personalpolitikken. Kurstilbud innen ledelse, konflikt-håndtering, etikk, veiledning og mentoring tilbys ved mange læresteder av eksterne kurs-aktører, og det er ved flere læresteder tendenser til at man ser nye typer utviklingsrelaterte

jobber vokse frem der krav om både akademisk og administrativ kompetanse er et viktig kjennetegn (Whitchurch 2012). Mens mange av de nye kurstillbudene og kompetanseutviklingstiltakene kan være utmerkede i seg selv, har de også den mulige implikasjon at de bidrar til å fragmentere kunnskapen om universitetet som organisasjon ytterligere – gjerne ved at «oppskrifter», praksiser og arbeidsformer som er populære i andre typer organisasjoner ukritisk oversettes og innføres i academia.

Internasjonalt kan man identifisere en pågående diskusjon om hva slags universiteter og høyskoler samfunnet har behov for, og om de reformer og endringer man ser finne sted i sektoren er positive eller negative i et slikt perspektiv (Henkel 2000; Delanty 2001; Slaughter & Rhoades 2004; Greenberg 2008; Frølich et al. 2013; Seeber et al. 2015). Dette er en diskusjon som har stor aktualitet for UH-peden og som ikke minst har stor relevans for spørsmålet om hva og hvem UH-peden er til for. Mens den generelle utviklingen innenfor forskningsvirksomheten i stadig større grad handler om konkurranse, vektlegging på «excellence» og talentutvikling, fremstår utdanning i stadig større grad som det prosjekt som utgjør limet i universiteter og høyskoler. Utdanning er et fellesanliggende der studenter, administrasjon og vitenskapelige ansatte må samspille for å få til et godt resultat samtidig som dette er organisatorisk komplekst å få til i praksis, nettopp fordi lærestedene stadig blir mer profesjonaliserte, spesialiserte og formaliserte. Et mulig ståsted her kan være at UH-peden strengt tatt ikke er til for verken vitenskapelig ansatte eller lærestedenes ledelse, men for å bevare og utvikle universitetene og høyskolene som samfunnsinstitusjoner. Det å utvikle en uavhengig posisjon der man både kan forholde seg konstruktivt og kritisk til det lærested man er en del av blir i denne sammenhengen viktig. Internasjonalt kan man se tendenser til at slike perspektiv har kommet til overflaten fra tid til annet uten at dette har hatt store konsekvenser for universitetspedagogisk praksis (D'Andrea & Gosling 2001; Quinn 2012; Boud & Brew 2013). Hva er det så som kan bidra til at UH-peden kan få en slik posisjon på sikt? En mulig vei fremover er at det UH-pedagogiske virksomhetsfeltet må utvides – både når det gjelder de kurs og den kompetanseutvikling som tilbys, de utviklingsprosesser som UH-peden skal delta i og de problemstillinger man eventuelt forsker på. Dette betyr ikke man skal slutte med kurs, kompetanseutvikling og analyser som tar sikte på å øke innsikten i prosesser som stimulerer til studentenes læring, men heller om å styrke og øke innsikten i de kontekstuelle betingelser – av organisatorisk, ledelsesmessig, økonomisk, teknologisk eller kulturell art – som rammer inn og påvirker slike læringsprosesser. En slik innretning kan også tenkes å ha den effekt at man i større grad stimulerer til kunnskapsbaserte diskusjoner om makt, innflytelse, beslutningsprosesser og strategiske veivalg i høyere utdanning mer generelt – en diskusjon som UH-peden mer aktivt kunne sette rammene for og selv bidra inn i.

LITTERATUR

- Becher, T. & Trowler, P. R. (2001). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Cultures*. Philadelphia: SHRE/Open University Press.
- Bergquist, W. H. (1992). *The four cultures of the academy*. San Francisco: Jossey Bass.
- Blackwell, R. (2003). Developing departments. I Blackwell, R. & Blackmore, P. (Red.), *Towards strategic staff development in higher education*. Berkshire: Open University Press/SRHE.

- Blackwell, R. & Blackmore, P. (Red.) (2003). *Towards strategic staff development in higher education*. Berkshire: Open University Press/SRHE.
- Boud, D. (1999). Situating academic development in professional work: using peer learning. *International Journal for Academic Development*, 4(1), 3–11.
- Boud, D. & Brew, A. (2013). Reconceptualising academic work as professional practice: Implications for academic development. *International Journal of Academic Development*, 18(3), 208–221.
- Brennan, J. & Shah, T. (2000). *Managing quality in higher education: an international perspective on institutional assessment and change*. Buckingham: Open University Press/SRHE.
- Brew, A. (2003). The future of research and scholarship in academic development. I H. Eggins & R. Macdonald (Red.), *The scholarship of academic development*. Buckingham: Open University Press/SRHE.
- Brew, A. (2009). Academic development in a global context. *International Journal for Academic Development*, 14(2), 95–97.
- Brew, A. (2010). Transforming academic practise through scholarship. *International Journal of Academic Development*, 15(2), 105–116.
- Brew, A. & Boud, D. (1995) Teaching and research: Establishing the vital link with learning. *Higher Education*, 29, 261–274.
- Clark, B. (2004). *Sustaining change in universities. Continuities in case studies and concepts*. Buckingham: Open University Press/SRHE.
- D'Andrea, V. M. & Gosling, D. (2001). Joining the dots. Reconceptualising educational development. *Active Learning*, 2(1), 65–81.
- Delanty, G. (2001). *Challenging knowledge: The University in the Knowledge Society*. Buckingham: Open University Press.
- Di Napoli, R. (2014). Value gaming and political ontology: between resistance and compliance in academic development. *International Journal for Academic Development*, 19(1), 4–11.
- Fraser, K. & Ling, P. (2014). How academic is academic development? *International Journal of Academic Development*, 19(3), 226–241.
- Frølich, N., Huisman, J., Slipersæter, S., Stensaker, B. & Bótas, P. C. P. (2013). A reinterpretation of institutional transformations in European higher education: strategising pluralistic organisations in multiplex environments. *Higher Education*, 65(1), 79–93.
- Gibbs, G. (2013). Reflections on the changing nature of educational development. *International Journal for Academic Development*, 18(1), 4–14.
- Gosling, D. (1996). What do UK educational development units do? *International Journal of Academic Development*, 1(1), 75–83.
- Gosling, D. (2001). Educational development units in the UK – what are they doing five years on? *International Journal for Academic Development*, 6(1), 74–90.
- Gosling, D. (2009). Educational development in the UK: A complex and contradictory reality. *International Journal of Academic Development*, 14(1), 5–18.
- Greenberg, D. S. (2008). *Science for sale: The perils, rewards, and delusions of campus capitalism*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hattie, J. & Marsh, H. W. (1996) The relationship between research and teaching: a meta analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 507–542.
- Havnes, A. & Stensaker, B. (2006). Educational development centres: From educational to organizational development? *Quality Assurance in Education*, 14(1), 7–20.
- Healey, M. & Jenkins, A. (2003). Discipline-based educational development. I H. Eggins & R. Macdonald (Red.), *The scholarship of academic development*. Buckingham: The Open University Press/SRHE.
- Henkel, M. (2000). *Academic identities and policy change in higher education*. London: Jessica Kingsley Publishers.

- Hicks, O. (1999). Integration of central and departmental development – reflections from Australian universities. *International Journal for Academic Development*, 4(1), 43–51.
- Holt, D., Palmer, S. & Challis, D. (2011). Changing perspectives: teaching and learning centres' strategic contributions to academic development in Australian higher education. *International Journal of Academic Development*, 16(1), 5–17.
- Knapper, C. (2016). Does educational development matter? *International Journal for Academic Development*, 21(2), 105–115.
- Kobayashi, S., Dolin, J., Søborg, A. & Turner, J. (2017) Building academic staff teaching competencies: How pedagogic continuous development for academic staff can be organized and developed in research-intensive universities. I B. Stensaker, G. T. Bilbow, L. Breslow. & R. Van der Vaart (Red.), *Strengthening Teaching and Learning in Research Universities. Strategies and initiatives for institutional change*. New York: Palgrave Macmillan.
- Kolmos, A., Rump, C., Ingemarsson, I., Laloux, A. & Vinther, O. (2001). Organization of staff development – strategies and experiences. *European Journal of Engineering Education*, 26(3), 329–342.
- Ling, P., Fraser, K. & Gosling, D. (2013). Welcome to 2012: Australian academic developers and student-driven university funding. *International Journal for Academic Development*, 18(2), 114–126.
- Lyché, K. & Handal, G. (2018). Kurs i universitetspedagogikk. Et 50-årsperspektiv. *Uniped*, 41(3).
- Maassen, P. & Stensaker, B. (2003). Interpretations of self-regulation: The changing state – higher education relationship in Europe. I R. Begg (Red.), *The dialogue between higher education research and practice* (s. 85–95). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Moses, I. (1987). Educational development units: A cross-cultural perspective. *Higher Education*, 16(4), 449–479.
- Mårtensson, K., Roxå, T. & Stensaker, B. (2014). From Quality Assurance to Quality Practices: an investigation of strong microcultures in teaching and learning. *Studies in Higher Education*, 39(4), 534–545.
- Pratasavitskaya, H. & Stensaker, B. (2010). Quality management in higher education – Towards a better understanding of an emerging field. *Quality in Higher Education*, 16(1), 37–50.
- Quaye, S. J. & Harper, S. R. (2014). *Student engagement in higher education: Theoretical perspectives and practical approaches for diverse populations*. New York: Routledge.
- Quinlan, K., Buelens, H., Clement, M., Horn, J. & Østerberg Rump, C. (2017) Educational enhancement in the disciplines : models, lessons and challenges from three research-intensive universities. I B. Stensaker, G. T. Bilbow, L. Breslow & R. Van der Vaart (Red.), *Strengthening Teaching and Learning in Research Universities. Strategies and initiatives for institutional change*. New York: Palgrave Macmillan.
- Quinn, L. (Red.) (2012). *Re-imagining academic staff development: space for disruption*. Stellenbosch: Sun Press.
- Rowland, S. (2003). Academic development: A practical or theoretical business?, in Eggins, H. and Macdonald, R. (Red.), *The scholarship of academic development*. Buckingham: The Open University Press/SHRE.
- Roxå, T. & Mårtensson, K. (2009). Significant conversations and significant networks – exploring the backstage of the teaching arena. *Studies in Higher Education*, 34(5), 547–559.
- Seeber, M., Lepori, B., Montauti, M., Enders, J. de Boer, H., Weyer, E., ... Reale, E. (2015). European universities as complete organizations? Understanding identity, hierarchy and rationality in public organizations. *Public Management Review*, 17(10), 1444–1474.
- Shattock, M. (2014). *International Trends in University Governance: Autonomy, self government and the distribution of authority*. New York: Routledge.
- Slaughter, S. & Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

- Stensaker, B. & Harvey, L. (Ed.) (2010). *Accountability in higher education: Global perspectives on trust and power*. New York: Routledge.
- Stensaker, B. & Vabø, A. (2013). Re-Inventing Shared Governance – implications for the academic leadership. *Higher Education Quarterly*, 56(3), 256–274.
- Stensaker, B., Bilbow, G. T., Breslow, L. & Van der Vaart, R. (Ed.) (2017). *Strengthening Teaching and Learning in Research Universities. Strategies and initiatives for institutional change*. New York: Palgrave Macmillan.
- Sugrue, C., Englund, T., Dyrdal Solbrekke, T. & Fosslund, T. (2017). Trends in the practices of academic developers: trajectories of higher education? *Studies in Higher Education*. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2017.1326026>.
- Teichler, U. & Höhle, E. A. (Ed.) (2013). *The work situation of the academic profession in Europe: Findings of a survey in twelve countries*. Dordrecht: Springer.
- Vukasovic, M., Jungblut, J. & Stensaker, B. (2015). Student perspectives on quality in higher education. *European Journal of Higher Education*, 5(2), 157–180.
- Whitchurch, C. (2012). *Reconstructing Identities in Higher Education: The rise of 'third space' professionals*. New York: Routledge.