

Evaluering av Pedagogisk Utviklingsprogram (PEDUP) ved NTNU

Bjørn Stensaker



© NIFU STEP Studier av innovasjon, forskning og utdanning
Wergelandsveien 7, 0167 Oslo

Rapport 24/2007
ISBN 82-7218-539-3
ISSN 1504-1824

For en presentasjon av NIFU STEPs øvrige publikasjoner, se www.nifustep.no



Studier av innovasjon, forskning og utdanning
Studies in Innovation, Research and Education
Wergelandsveien 7, 0167 Oslo
Tlf. +47 22 59 51 00 • www.nifustep.no

Forord

NTNU ved program for lærerutdanning (PLU) har bedt NIFU STEP om å gjøre en ekstern vurdering av det pedagogiske utviklingsprogrammet (PEDUP) ved universitetet.

Evalueringen er basert på en kombinasjon av intervjuer med ansatte og deltakere på PEDUP programmet, en mindre kvantitativ spørreundersøkelse til tidligere deltakere, samt dokumentanalyser av skriftlig materiale.

Evalueringen er utført av Bjørn Stensaker ved NIFU STEP. En stor takk til Gunnar Engvik som var til stor hjelp i forhold til praktisk gjennomføring av evalueringen. En takk rettes også til de som stilte opp på intervjuer og som besvarte spørreskjemaet i en travel hverdag.

Oslo 24. mai 2007

Petter Aasen
Direktør

Innhold

1	Innledning	5
1.1	Prosjektets bakgrunn	5
1.2	Analytisk ramme og problemstillinger.....	5
1.3	Data og metode.....	7
2	PEDUP – Design, organisering og gjennomføring	9
2.1	Design.....	9
2.2	Organisering av PEDUP.....	11
2.3	Gjennomføring av programmet.....	14
3	Deltakernes vurderinger	17
3.1	Forutsetninger, behov og ønsker	17
3.2	PEDUPs profil.....	19
3.3	Effekter.....	20
4	Sammenfattende vurdering og anbefalinger.....	22
4.1	Styrker og svakheter ved PEDUP	22
4.2	Veien videre	24
	Litteratur.....	28

1 Innledning

1.1 Prosjektets bakgrunn

Ifølge vedtak ved det tidligere Universitetet i Trondheim (nå NTNU) fra 1993 skal vitenskaplig personale som tilsettes uten pedagogisk kompetanse gjennomgå et godkjent kurs i universitetspedagogikk innen to år etter tilsetting. I Universitetsloven er minimumsomfanget på denne opplæringen satt til 50 timer. NTNU har på denne bakgrunn utarbeidet et eget opplæringsprogram som skal gi nytilsatte personer i vitenskaplig stilling en slik pedagogisk kompetanse.

Selv om kurstilbud for å styrke pedagogisk kompetanse har en lengre tradisjon ved NTNU er det nåværende pedagogiske utviklingsprogrammet (PEDUP) basert på en plan som ble vedtatt i styret for Program for Lærerutdanning, høsten 2002. Siden vårsemesteret 2003 og frem til og med våren 2007 har over 150 personer deltatt på PEDUP.

PEDUP i den nåværende form ble imidlertid lansert samtidig med implementeringen av Kvalitetsreformen i høyere utdanning, og kan slik sett også sies å ha vært et viktig element i implementeringen av denne reformen ved NTNU. De erfaringer med Kvalitetsreformen som hittil er høstet kan imidlertid danne utgangspunkt for justeringer også for organiseringen og gjennomføringen av PEDUP. NTNU har derfor ønsket å få et eksternt blikk på hvordan PEDUP har fungert i årene fra 2003, og hva som eventuelt kan gjøres for ytterligere å forbedre tiltaket.

1.2 Analytisk ramme og problemstillinger

Ambisjoner om å vurdere ”eksisterende funksjon” og ”forbedre” PEDUP kan imidlertid ha svært ulikt startpunkt, og der man ikke minst kan legge ulike perspektiver til grunn for eventuelle utviklingsambisjoner. Ikke minst vil ulike perspektiver kunne etableres ut fra hvilken overordnet funksjon man ønsker å tillegge PEDUP: Skal pedagogisk utvikling defineres som noe snevert – fokusert på selve undervisningssituasjonen eller skal pedagogisk utvikling heller vurderes som et bredere organisatorisk utviklingstiltak der stimulering til organisasjonsendring mer generelt er ett av de forventede resultater fra PEDUP (Kolmos et al 2001)?

Dette tilsier at et viktig utgangspunkt må være å nærmere spesifisere hva PEDUPs eksisterende funksjon faktisk har vært siden re-etableringen i 2003. I den nåværende styringsdokumentet for PEDUP sies det at kurset skal:

”Bidra til at universitetslærere videreutvikler sin kompetanse til å planlegge, gjennomføre og reflektere over sine pedagogiske oppgaver, og gi forutsetninger for

å identifisere utfordringer i pedagogisk praksis og sette i gang utviklingsrettede tiltak” (NTNU 2005: 2)

I operasjonaliseringen av dette formålet utdypes det hva dette innebærer og der en kan identifisere en enda mer tydelig vektlegging på pedagogisk praksis: det som står i fokus er undervisningsferdigheter, undervisnings- og arbeidsformer, veiledning og evaluering av studenter, samt kjennskap til IKT som infrastruktur for læring (NTNU 2005: 2). PEDUPs profil er altså fokusert på relevansen til selve undervisningssituasjonen og til møtet mellom studenter og lærere. Sett i et historisk perspektiv er det også dette som tradisjonelt har vært i fokus i tilsvarende satsninger ved andre universitet både i Norge og i utlandet. Boud (1999) har eksempelvis vist at pedagogisk utviklingsarbeid gjerne har hatt et fokus på praksisnærhet, gjerne i form av et mer allment felleskurs tilbudt av en sentral enhet ved en gitt institusjon.

En slik profil er ofte forårsaket av at undervisningsaktiviteter gjerne er sett på som en mer individuelt basert aktivitet som i tillegg ofte antas å være svakt teoretisk fundert (Moses 1987). Resultatet er at:

”...teaching is viewed as a somewhat menial and amateurish task compared to the real intellectual work of research, and those concerned to develop it are ‘merely’ trainers” (Rowland 2003: 15)

Gitt en slik forforståelse er det ikke merkelig at kursopplegg knyttet til pedagogisk utvikling gjerne blir praktisk rettet. På denne måten bryter kursopplegget i liten grad med de forventninger deltakerne har på forhånd, samtidig som praksisnærheten også oppveier for ”mangelen” på teoretisk forankring. En slik profil tilsier selvfølgelig ikke at praksisnære utviklingsopplegg alltid har dette som begrunnelse. I forhold til det konkrete kursopplegget som er utviklet ved NTNU i 2003 kan en slik profil absolutt forsvares som en viktig del av universitets realisering av Kvalitetsreformen. Denne reformen var jo ikke minst basert på en ambisjon om en omlegging fra undervisning til læring, tettere kontakt mellom lærere og studenter, samt bruk av og eksperimentering med nye og alternative læringsformer inklusive bruk av ny teknologi.

Det er imidlertid også mulig å anføre at PEDUP også kunne hatt en annen profil innenfor rammen av Kvalitetsreformen. Et alternativt perspektiv kunne eksempelvis nettopp være at pedagogisk utviklingsarbeid ble satt inn i en bredere kontekst – som en del av en større prosess knyttet til organisasjonsutvikling mer generelt. Siden utdanning er en av kjernefunksjonene til norske universiteter og høyskoler vil en konsekvens kunne være at pedagogisk utviklingsarbeid ikke er noe som foregår på en avgrenset arena, med et avgrenset fokus og med en avgrenset tidsramme. Hvis det er slik at man ønsker å endre det tradisjonelle måten undervisning og læring foregår på vil det faktisk innebære at hele organisasjonen må endre seg – der ikke bare fokus er rettet mot utvalgte individer men mot både struktur og kultur (D’Andrea & Gosling 2005). Selv om dette kan høres ambisiøst ut

finnes det også mindre omfattende varianter av en slik bredere tilnærming. Ikke minst kunne man tenke seg en sterkere kopling mellom pedagogisk utviklingsarbeid og utviklingsprosesser knyttet til kvalitetssikring og utvikling på utdanningsfeltet (Havnes & Stensaker 2006). Pedagogisk utviklingsarbeid kunne også tenkes å være mer forskningsinnrettet både på individnivå og på organisasjonsnivå der utviklingsprosessene kunne være anlagt mer ambisiøst og på et høyere faglig og teoretisk nivå (Hult et al 2004). I et slikt perspektiv ville imidlertid pedagogisk utviklingsarbeid gå fra å være mer teknisk innrettet til å bli en mer strategisk aktivitet (Havnes & Stensaker 2006). Selv om dette perspektivet ikke er veldig fremtredende i dagens PEDUP satsing slik denne beskrives formelt, kan man likevel skimte en viss sympati for en slik tilnærming ved at ”refleksjon over den pedagogiske virksomheten en inngår i” har vært et viktig mål med kurset (NTNU 2005: 2).

I forhold til evalueringen av PEDUP er altså begge de nevnte perspektiver relevante å bruke. I forhold til vurdering av hvordan PEDUP har fungert fra 2003 til 2007 vil likevel utgangspunktet være det praksisnære designet som har kjennetegnet kurset i denne perioden. I det avsluttende kapittelet vil imidlertid også et bredere perspektiv bli anlagt for å se hvorvidt et slik videreutvikling av PEDUP kan være hensiktsmessig i årene som kommer.

Basert på det ovenstående vil følgende fem problemstillinger stå sentralt i evalueringen:

- På hvilken måte bidrar PEDUP til videreutvikling av lærerkompetansen i forhold til planlegging, gjennomføring og refleksjon over sine pedagogiske oppgaver?
- På hvilken måte bidrar PEDUP til å skape forutsetninger for å identifisere utfordringer i pedagogisk praksis/utviklingsarbeid?
- Hvordan samsvarer profilen på dagens PEDUP-satsing med deltakernes ønsker og behov?
- Hvordan er balansen mellom teori og praksis i PEDUP?
- Er PEDUPs profil i samsvar med institusjonelle (NTNU) og nasjonale satsinger (K-reformen)?

1.3 Data og metode

Problemstillingene er av en slik art at kombinasjonen av en kvantitativ og en kvalitativ tilnærming har vært vurdert som mest relevant for å kunne besvare spørsmålene.

Evalueringen har derfor hatt fem sentrale metodeelementer:

- En metavurdering av et tilfeldig utvalg mapper som deltakerne har utarbeidet som en del av PEDUP (NIFU STEP har vurdert at en vurdering av disse kan gi interessante opplysninger om deltakernes utbytte av kurset), samt analyse av eksisterende kursopplegg og årsmeldinger fra Seksjon for Universitetspedagogikk
- To gruppeintervjuer med deltakere (disse gruppene har vært satt sammen på tvers av deltakernes disiplinære/organisatoriske bakgrunn)

- En mindre survey rettet mot tidligere deltakere ved PEDUP
- Intervjuer med ledelsen for PLU og Seksjon for universitetspedagogikk
- Intervjuer med ledelsen ved ulike fakulteter ved NTNU – knyttet til deres vurdering av PEDUP og den nytte man har av programmet.

Alle intervjuer ble foretatt i løpet av to dager ved NTNU i april. Gruppeintervjuer var i hovedsak den foretrukne intervjuformen fordi dette som regel både gir tilgang til nye perspektiver og synspunkter, og er en kostnadseffektiv datainnsamlingsmetode. Til sammen ble 21 personer intervjuet: 5 dekaner ved ulike fakulteter ved NTNU, 6 deltakere på tidligere PEDUP-kurs, samt 10 personer tilknyttet PEDUP (som undervisere/alternativt tilknyttet Seksjon for Universitetspedagogikk).

I tillegg ble en mindre web-basert survey blant tidligere deltakere på PEDUP gjennomført i etterkant av intervjuene. Basert på tilgjengeligheten til de tidligere deltakerne ble et utvalg på 84 personer sendt et elektronisk spørreskjema (se for øvrig kapittel 3). 49 av disse besvarte spørreskjemaet, noe som gir en svarprosent på 58 uten at det ble foretatt noen form for purring. Purring ble ikke foretatt av to årsaker. For det første hadde respondentene en god spredning både disiplinært og organisatorisk der ulike fakulteter og institutter er representert. For det andre var svarene relativt entydige der en noe større svarprosent neppe hadde endret på hovedbildet respondentene har gitt av PEDUP (se for øvrig kapittel 3).

2 PEDUP – Design, organisering og gjennomføring

2.1 Design

PEDUP i sin nåværende form synes å ha større ambisjoner knyttet til kurset enn hva universitetsloven spesifiserer. Mens loven har 50 timer som minimumsomfang på denne typen kurs, har dagens PEDUP et omfang på 100 timer fordelt på en generell del bestående av 64 timer, og ulike valgfrie moduler som til sammen utgjør 36 timer.

Siden kurset er nært knyttet til pedagogisk praksis er det ønskelig at deltakerne har egen undervisning i den perioden man deltar på PEDUP. Praksisnærheten er også tydelig i forhold til at viktige elementer i designet på PEDUP er at deltakerne skal delta i kollegabasert veiledning, få individuell veiledning på egen undervisning, samt arbeide med en selvstendig prosjektrapport der fokus er knyttet til forbedring og utvikling av egen undervisning/undervisningsopplegg. I fellesdelen er omfanget av disse konkrete aktivitetene satt til 26 av de 64 timene. De 38 resterende timene i fellesdelen er satt av til innføring i ulike emner – herunder også emner som deltakerne senere kan fordype seg i de valgfrie delene.

Programmet tilbys to ganger hvert år – i vår og høstsemestret. Ansatte i II-stilling tilbys ett komprimert en-dags kurs.

I de valgfrie delene har deltakerne kunnet velge mellom følgende kurs:

- Grunnkurs om veiledning knyttet til ”Problem-Basert Læring” (PBL) (24 timer)
- Kurs i storgruppeundervisning (24 timer)
- Kurs i Eksamen og alternative vurderingsformer (24 timer)
- Studentevaluering av undervisning og læring (24 timer)
- Faglig veiledning (12 timer)
- IKT i læring (12 timer)
- Skrivning som redskap for læring (12 timer)

Siden satsingen har et totalomfang på 100 timer betyr dette at deltakerne i prinsippet i perioden har kunnet velge mellom å kombinere et 24 og et 12 timer kurs, eller velge de tre 12 timers kursene. Siden ikke alle kurs gis parallelt vil imidlertid valgmulighetene være mer begrenset i praksis. I de siste årene har man derfor jobbet for en høyere grad av standardisering av timeantallet i de valgfrie delene.

I 2006 ble imidlertid også en 40 timers modul i evaluering av eget og studentenes arbeid lansert som et tillegg til det eksisterende tilbudet. Denne modulen innebærer 6 samlinger over ett semester, samt innlevering av et essay. Fullført deltakelse kan inngå som del av de

valgfrie modulene i PEDUP programmet. Denne modulen er et signal om en interessant utvikling knyttet til designet på PEDUP: de valgfrie delene øker i omfang og betydning. Fortsetter denne utviklingen tilsier det at hovedgrepet i PEDUP knyttet til oppdelingen i en generell del og valgfrie moduler bør tas opp til en mer grunnleggende debatt.

Et forhold som imidlertid er interessant i lys av en diskusjon om designet på PEDUP er hvilke refleksjoner som ligger bak tilbudet av valgfrie moduler. Samtaler med ansvarlige for disse tyder på at dette tilbudet mer har kommet til fra ”tilbudssiden” enn fra ”etterspørselssiden”. Sagt med andre ord, det er i liten grad deltakerne eller NTNU som har bestemt hva som gis av tilbud. Selv om tilbudet i dag synes å være relativt bredt og dekkende, synes dette i liten grad å være forårsaket av en kollektiv beslutningsprosess, men heller styrt av individuelle beslutninger og enkeltinitiativ. Dette er ikke uvanlig siden ”tilbudene” gjerne styres av personers kompetanseprofil. I forhold til eventuelle nyrekrutteringer ved PEDUP i tiden som kommer bør imidlertid kompetanseprofilen til hele PEDUP være en sentral faktor når ulike søkere skal prioriteres.

I tillegg til den personlige utvikling deltakerne er ment å gjennomgå som en del av PEDUP, er et viktig produkt fra prosessen en dokumentasjonsmappe bestående av en samling dokumenter som viser deltakernes utvikling gjennom prosessen, de elementene som de har fått økt kompetanse i, samt den praksis man eventuelt har tilegnet seg. Deltakerne får godkjent sin deltakelse i PEDUP hvis de har vært aktive deltakere på kurset, fått godkjent sin prosjektoppgave, samt har minst 80 prosent samlet oppmøte på de ulike elementene på kurset.

Designet av PEDUP synes i hovedsak å være i overensstemmelse med de ambisjoner og mål som er lagt for kurset. Det forhold at deltakerne skal ta utgangspunkt i egen undervisningssituasjon for det konkrete utviklingsprosjekt som de må utvikle som en del av PEDUP, obligatorisk kollegaveiledning der man både må ”opptre selv” og vurdere andre, og den individuelle veiledningen på egen undervisning, er alle elementer som viser vektleggingen på praksis. Disse delene utgjør likevel samlet kun 26 av de totalt 100 timene på kurset, og selv om de valgfrie kursene har mange og sterke innslag av praksisnærhet, betyr dette likevel at praksisdelen formelt sett ikke er så dominerende som kurset innretning skulle tilsi.

Hvorvidt en optelling av timeantallet sier noe om fordelingen mellom teori og praksis er imidlertid et annet spørsmål. Siden ”ingenting er så praktisk som god teori”, kan skillet mellom teori og praksis lett kan bli noe kunstig. Her vil en viktig vurdering være de synspunkter som deltakerne selv har på denne balansen (se kapittel 3), men vurdert formelt synes altså designet på PEDUP å være mer teorifundert enn hva beskrivelsene av kurset skulle tilsi.

Vektleggingen på praksis kan imidlertid også gi næring til noen mer prinsipielle betraktninger om designet på PEDUP. Ett spørsmål er eksempelvis knyttet til hvorvidt

dagens vektlegging på praksis er et resultat av en gjennomarbeidet prosess eller om dagens praksisnærhet også kan være en måte å unngå å adressere vanskelige spørsmål knyttet til hva god pedagogikk er og bør være. Dette betyr ikke at dagens praksisnærhet ikke kan være hensiktsmessig. Ikke minst kan praksisnærhet forsvares ut fra det mangfoldig av disipliner og fag som finnes på NTNU, og der sammenhengen mellom fagenes oppbygning, innhold, didaktikk og pedagogisk praksis kan variere.

En ulempe med høy grad av praksisnærhet er at dette lett kan gi et inntrykk av tilfeldigheter og at undervisning kun er rent ”håndverk”. Dette kan ha negative konsekvenser for legitimiteten til PEDUP som et kompetanseutviklingstiltak på universitetsnivå siden FoU-basert kunnskap her gjerne ses som en forutsetning for all faglig aktivitet.

Til sist kan det også trekkes frem at fokuset på praksisnærhet lett kan ta oppmerksomhet bort fra de kontekstuelle sidene ved undervisningsvirksomheten, og som det også kan være grunn til å ha et sterkt fokus på i etterkant av Kvalitetsreformen. Ikke minst kan det hevdes at forhold rundt studieplanlegging og studieledelse er elementer som har blitt viktigere etter denne reformen. Det forhold at flere studieprogram gjerne er modulbasert, der flere institutter og fagmiljøer er leverandører til programmet, og med et stort antall lærere inne, tilsier at planlegging, organisering og ledelse er elementer som bør dekket skal man få til god undervisning og læring.

2.2 Organisering av PEDUP

Spørsmål om organisering omhandler hvordan designet på PEDUP er satt ut i livet – hvordan personalressursene utnyttes og hvordan samspillet mellom kurset, deltakerne og lærerne er tenkt å fungere.

Under intervjuene med både lærere og deltakere på PEDUP fremkom det synspunkter på at PEDUP fremstår som et forholdsvis fragmentert kurs. Det er tre forhold som synes å innvirke på dette. For det første kan organiseringen i form av konsentrerte samlinger over to semestre bidra til at det blir for lang avstand mellom hver gang PEDUP er på ”agendaen” til deltakerne. Logikken i denne organiseringen er at deltakerne skal jobbe selvstendig med oppgaver tilknyttet PEDUP – herunder sitt eget prosjekt. Realiteten synes å være at dette i liten grad skjer. Om dette skyldes mangel på entusiasme rundt eget prosjekt eller mangel på oppfølging fra PEDUPs side er vanskelig å si. For deltakere på PEDUP vil imidlertid kurset være noe som må tas ”på siden” av andre aktiviteter, og det er uklart i hvilken grad de som deltar faktisk får fritak for den tid som er satt av til kurset. I dag er det et poeng at deltakelse på PEDUP skal skje i forbindelse med perioder hvor man har undervisning. Dette gir nærhet til de problemstillinger PEDUP skal adressere, men kan samtidig føre til økt tidspress. Her burde det være mulig å finne en felles organisatorisk løsning.

I forhold til opplegget med felles samlinger indikerer intervjuene at det er viktig at deltakerne på PEDUP blir ”tatt ut” av hverdagen, der dette også ofte bidrar til en sterkere gruppefølelse. Slike samlinger bidrar gjerne også til å skape sterke sosiale nettverk som kan ha positive effekter – både på selve læringsprosessen underveis i PEDUP, og i etterkant av kurset der man vil kunne bruke dette nettverket når man føler behov for å snakke med noen om spørsmål knyttet til undervisning og læring.

En gruppestørrelse på rundt 20 personer synes også å være hensiktsmessig. Erfaringer fra PEDUP tyder på større grupper ikke fungerer så godt verken sosialt eller faglig. Når man er rundt 20 personer vil dette være såpass mange at det skapes dynamikk internt i gruppen, samtidig som at man ikke er flere enn at man har oversikt over hverandre, samt at man skaper interne forpliktelse knyttet til aktiv deltakelse.

At enkelte samtidig kan mene at samlingene passer dårlig inn i deres egen hverdag vil nesten være uunngåelig når man snakker om grupper på rundt tyve personer – det vil alltid være noen en samling ikke passer for. I prinsippet er imidlertid dette igjen et spørsmål om tidsressurser, og der organisatorisk allokering av tid kan gjøre at samlingene blir enklere å håndtere for den enkelte.

For det andre kan imidlertid fragmenteringen også skyldes at det er svært ulike lærekrefter involvert i PEDUP, og hvor ansvaret for de mange valgfrie modulene er spredt på mange personer. Dette kan være en mulig forklaring på at en del deltakere hevder at innholdet i PEDUP er en del preget av ”gjentakelser” der de ansvarlige lærerne kan være usikre på hva som allerede er gjort rede for i den generelle kursdelen, og der man ønsker å forsikre seg om at forbindelseslinjene mellom den generelle delen og de valgfrie modulene er god. Det forhold at det i hovedsak er en person som er ansvarlig for den generelle delen, og med en rekke andre som er ansvarlige for de valgfrie delene er en situasjon som ikke akkurat styrker forbindelseslinjene mellom de to grunnelementene.

For det tredje er NIFU STEP kjent med at det i de senere årene har vært en del initiativ for å styrke forbindelseslinjene mellom generell del og de valgfrie modulene, ikke minst i forhold til å integrere tematikken fra de valgfrie modulene i den generelle delen. Dette er noe som i utgangspunkt er fornuftig ut fra at behovet for en større helhet i PEDUP. Ulempen er imidlertid altså at det kan bli en del ”gjentakelser”. En del deltakere hevder at det også kan være vanskelig å se forskjellen på generell del og valgfrie deler – det står heller ikke klart for dem hva som nødvendigvis er obligatorisk og hva som er valgfritt. Her synes det å være nødvendig med en mer prinsipiell grenseoppgang på ”arbeidsdelingen” mellom generell del og de valgfrie deler.

Siden det er grunn til å tro at det er en viss sammenheng mellom hva man velger som eget prosjekt, og hvilke valgfrie moduler man deltar på, kan det også ligge en del å hente på å tenke ut en bedre organisering rundt deltakernes eget prosjekt. Ikke minst kan ett problem i forbindelse med eget prosjekt nettopp være at man arbeider stort sett alene med det. Dette

kan være tungt fordi endringer ofte er avhengig av kollegial og administrativ støtte. En mulig løsning her kunne være å rekruttere flere deltakere fra samme miljø – som også hadde et felles prosjekt. Alternativt at man fikk til en bedre organisatorisk forankring av de prosjekter deltakerne initierer. En sterkere kopling til studieledelse, instituttledelse og fagmiljøet ellers bør derfor vurderes.

Ser man på hvordan personalressursene mer allment er utnyttet i PEDUP-organiseringen synes det noe uheldig at det kun en person som er sentral i gjennomføringen av den generelle delen av kurset. Dette kan innebære ganske stor slitasje på denne ene personen, og kan også bidra til at man i liten grad får til variasjon og fornyelse i denne delen av PEDUP. Her må det understrekes at dagens tilbakemeldinger knyttet til den generelle delen i PEDUP er ganske gode – det innebærer imidlertid ikke at de bestandig vil være det.

Dagens PEDUP er organisert slik at fakultetene/instituttene gir UNIPED informasjon om nyansettelser, og der UNIPED deretter inviterer nyansatte til å delta på kurset. Dette synes å fungere tilfredsstillende etter noen år med varierende rutiner hos fakultetene/instituttene. Fakultetene ved dekanene synes da også generelt å være positive til PEDUP som et sentralt tiltak. Samtidig har flere fakulteter sine egne pedagogiske utviklingstiltak som foregår tilnærmet uavhengig av PEDUP. Ett eksempel her er medisin som har en målbevisst satsing på PBL-kursing for nyansatte. Selv om det er prisverdig at de enkelte enheter ved universitetet tar initiativ til egne utviklingsprosesser på det pedagogiske området, synes det likevel noe merkelig at man i liten grad klarer å få til en mer omforent satsing på dette, eventuelt som en del av PEDUP. Ett alternativ kunne også være at PEDUP utviklet seg til et mer fleksibelt tilbud – der man i større grad også kan være oppsøkende og drive ”tilpasset opplæring” og ikke bare være et sentralt tilbud. Det synes imidlertid klart at dette ikke kan la seg gjøre innenfor dagens ressursrammer.

I forhold til organisering av PEDUP bør det også knyttes noen kommentarer til den organisasjonsmessige plasseringen av PEDUP ved NTNU. I dag sorterer PEDUP under Seksjon for universitetspedagogikk (UNIPED) som har til hovedoppgave å bidra til kvalitetssikring og kvalitetsheving av undervisningen ved universitetet, bidra til utviklingsarbeid innen det pedagogiske feltet, samt drive forskning på universitetspedagogikk. PEDUP er altså ett av flere tiltak som drives av UNIPED. UNIPED har imidlertid selv en noe uklar organisatorisk plassering, der det i dag er leder av Program for Lærerutdanning som er ”styre” for UNIPED. Gitt UNIPED/PEDUPs strategiske betydning for NTNU kan det stilles spørsmålstegn ved denne organisatoriske løsningen. En ulempe er ikke minst at de formelle koplinger til NTNU sentralt blir svakere med en slik løsning. På den annen side bør det bemerkes at dagens plassering gir UNIPED/PEDUP stort spillerom og er et signal om faglig uavhengighet – noe som også er verdifullt.

2.3 Gjennomføring av programmet

Sett i forhold til gjennomføringen av PEDUP er det en tydelig tendens at populariteten til tilbudet har økt over tid. Dette har ulike årsaker. Ett forhold er her pålegget om pedagogisk kompetanse ved nyansettelser. Ett annet forhold er det faktum at Kvalitetsreformen har medvirket til en økning av antallet faglig ansatte, ikke minst i midlertidige stillinger. I de siste årene har man derfor ikke kunnet gi tilbud til alle de som har ønsket å delta på kurset. Eksempelvis var det i 2005 og 2006 henholdsvis 90 og 75 personer på venteliste (Uniped 2005; 2006). Man har derfor satt i verk ulike tiltak for å ta unna køen – herunder etablering av et eget 40 timers kurs. Selv om begrunnelsen for å etablere et kurs i planlegging, gjennomføring og evaluering av eget og studentens arbeid ikke bare kan knyttes til lange ventelister, har dette tiltaket likevel bidratt til å gi flere deltakere som har ønsket det et pedagogisk utviklingstilbud. Fullført kurs kan senere godkjennes som gjennomført valgfri del av det ordinære PEDUP. 18 personer gjennomførte 40 timers kurset i 2006 (Uniped 2006).

At innholdet i 40-timers kurset synes å gå noe på tvers av både generell del og de valgfrie modulene kan imidlertid skape problemer sett i forhold til det ordinære PEDUP – ikke minst kan man tenke seg at tilbakemeldingene om ”gjentakelser” kan øke hos de deltakerne som først har gått på 40 timers kurset, og som senere skal fullføre det ordinære PEDUP.

Ser man på antall deltakere på PEDUP siden 2003, så er deltakerantallet relativt stabilt (Uniped 2003; 2004; 2005; 2006):

- I 2003 deltok 39 personer (19 på våsemesteret og 20 på høsten)
- I 2004 deltok 40 personer (22 på våsemesteret og 18 på høsten)
- I 2005 deltok 36 personer (18 på våsemesteret og 18 på høsten)
- I 2006 deltok 36 personer (18 på våsemesteret og 18 på høsten)

Foruten deltakere fra NTNU har man i perioden fra 2003 til 2006 også funnet plass til en del kursdeltakere fra Høgskolen i Molde, Høgskolen i Nord-Trøndelag og i Sør-Trøndelag. Dette er i utgangspunktet prisverdig, men man kan samtidig spørre om hensiktsmessigheten ved en slik altruisme all den tid mange av NTNUs egne ansatte befinner seg på venteliste for å delta på PEDUP. Denne situasjonen synes å ha oppstått som en følge av uklare rutiner for opptak på kurset (både UNIPED og PEDUP er involvert i selekteringen), samt at alle de som står på venteliste faktisk ikke har anledning til å delta når de blir tilbudt plass.

På det en-dags kurset som tilbys personer i II-stilling har oppslutningen vært god. Dette kurset ble ikke gitt i 2003, men i perioden 2004 – 2006 har 74 personer deltatt (Uniped

2004; 2005; 2006). Totalt har altså 243 personer deltatt på ulike PEDUP-kurs i perioden 2003-2006.

Studerer man årsmeldinger fra perioden 2003 til 2006, og sammenholder dette med intervjuer med lærerne og andre ansvarlige for PEDUP får man også inntrykk av at PEDUP har endret seg en del på disse årene. Designet som ble lagt i 2003 har over tid blitt endret gjennom små, men viktige skritt. Eksempelvis er større deler av innholdet i de mindre modulene nå inkludert i fellesdelen, og alle modulene har nå et omfang på 24 timer. Kollegaveiledningen som før var på hele 32 timer, er i dag redusert til 16 ut fra tilbakemeldinger om at de siste 16 timene ga forholdsvis lite nytt.

En viktig målsetting knyttet til mange av disse endringene synes å ha vært å sikre større grad av gjennomstrømning på kurset. Ser man i perioden fra 2003 og fremover ligger gjennomføringsprosenten på rundt 75 prosent – noe som også burde forbedres. Denne gjennomføringsgraden har ulike årsaker og er både knyttet til at personer har sluttet, er i permisjoner, eller har andre legitime grunner. At PEDUP er normert til ett år øker også sannsynligheten for at deltakerne kan få andre forpliktelser som de ikke hadde oversikt over når de startet på kurset. Deltakerne i intervjuene antyder at mange synes å føle et sterkt tidspress i eget arbeid, og der PEDUP er blant de ting som må vike i en travel hverdag. En indikasjon på dette er at kun rundt halvparten av deltakerne leverer inn en mappe fra PEDUP. Det er derfor et åpent spørsmål om dagens mappoordning fungerer tilfredsstillende. Ikke minst bør man også i denne sammenheng ha nok kapasitet på veiledningssiden for å gi deltakerne tilbakemelding på innholdet i mappene. Dette synes ikke å være tilfellet i dag.

Intensjonen med å utvikle en mappe er likevel svært god fordi dette tiltaket også kan brukes for å dokumentere senere undervisningserfaring med tanke på det akademiske arbeidsmarkedet. Hvis denne intensjonen skal opprettholdes synes det imidlertid å være behov for å se om ressursene og rammene rundt arbeidet med mapper kan bedres.

Gitt det forhold at kurset i dag er på 100 timer, kan en løsning være å formelt dele opp PEDUP i mindre enheter der man eksempelvis øker dagens 40 timers kurs til 50 timer for å tilfredsstille minimumskravene, og der man i tillegg tilbyr en rekke mindre og konsentrerte kurs som til sammen kan tilsvare et omfang på 100 timer eller mer. En mulig ulempe med en slik løsning er at den lett kan bidra til at deltakerne kun nøyer seg med det som er pålagt med den følge at majoriteten kun ville deltatt på 50 timers kurset. På den annen side ville denne løsningen kanskje bidratt til større gjennomstrømning, og der deltakerne på de valgfrie kursene sannsynligvis ville være mer motiverte, alternativt at de har klart å frigjøre tid for å prioritere pedagogisk utviklingsarbeid. En fordel med en formell separering av den generelle delen og senere ”påbygningsmoduler” er også at det i større grad kan stimulere til innovasjon og nytenkning i påbyggingsdelene siden man dermed kan tenke mer ”skreddersøm” i forhold til deltakernes interesser og behov.

Det forhold som imidlertid slår en utenforstående observatør mest i forhold til gjennomføring av PEDUP er at man i liten grad synes å gjennomføre systematiske refleksjonsprosesser rundt kurset. De som organiserer og underviser på PEDUP synes å mangle gode og regelmessige møteplasser for å diskutere designet, organiseringen og gjennomføringen av PEDUP. De endringer som har skjedd på PEDUP siden 2003 synes i stor grad å ha skjedd som følge av at enkeltpersoner har snakket med hverandre. En konsekvens er imidlertid at endringene ikke nødvendigvis har kollegial oppslutning, og der man kanskje heller ikke har overskuet alle konsekvenser endringene kan ha for PEDUP. Generelt synes PEDUP i dag derfor ikke å ha en god planleggingsprosess knyttet til organisering og gjennomføring av kurset. En direkte ulempe knyttet til dette er kursmaterialet blir klargjort sent i prosessen, og der enn ikke får den standard og profesjonalitet som man kunne ønske i forhold til et slikt kurs.

Sett i forhold til den fremtidige utviklingen av PEDUP er det viktig at et forum for løpende dialog og meningsbrytning etableres. Gevinsten er ikke nødvendigvis at man blir ”enige” om alt, men at man iallefall får klarhet i hvor eventuelle uenigheter eksisterer, og hva konsekvensene av dette er for PEDUPs profil. En mulig gevinst vil også kunne ligge i at arbeidsbelastning og kompetanseutvikling for de som er ansvarlige for PEDUP kunne settes mer systematisk på dagsorden, herunder identifisering av felter som i dag ikke dekkes av PEDUP.

3 Deltakernes vurderinger

PEDUPs profil som et tilbud som skal være praksisnært og knyttet opp til deltakernes ulike behov tilsier at det er viktig å fange opp hva deltakerne selv mener om kurset. I et forenklet spørreskjema sendt ut til en gruppe av personer som har deltatt på kursene i perioden 2003 – 2006, er tre dimensjoner spesielt fokusert:

- Deltakernes forutsetninger, behov og ønsker med PEDUP
- PEDUPs profil når det gjelder balansen mellom teori og praksis
- Effekter av kurset

3.1 Forutsetninger, behov og ønsker

Graden av fornøydhhet med et kurstilbud er ofte avhengig av hvilke forventninger deltakerne har på forhånd, men er også knyttet til i hvor stor grad de som tilbyr kurset har greid å utvikle et tilbud som oppfattes som relevant. Svarene på dette er gitt i tabell 1 som viser en at majoriteten av deltakerne ser på PEDUP som et relevant tilbud, og der nærmere en tredjedel er svært fornøyd med profilen. Kun et lite mindretall oppfatter PEDUP som et lite relevant tilbud.

Tabell 1. Hadde PEDUP en profil som samsvarte med de behov du hadde for styrking av din pedagogiske kompetanse? N = 49.

	Antall	Prosent
I stor grad	13	27
I noen grad	30	61
I liten grad	3	6
I svært liten grad	3	6
Vet ikke/irrelevant	0	0
Sum	49	100

Intervjuene med både deltakere og lærere på PEDUP antydte at mange av de som går på kurset ikke bare er nyansatte i faste stillinger, men også personer som har ambisjoner om en fast vitenskaplig stilling/karriere, men som i dag gjerne har et midlertidig engasjement. ”Behovet” knyttet til PEDUP for denne gruppen vil gjerne være at man tilegner seg ulike teknikker og ulik kompetanse slik at kurset kan brukes som en del av ”inngangsbilletten” til en vitenskaplig karriere.

For mer ordinære deltakere synes ”behovet” å være rimelig jordnært, og da spesielt knyttet til det å tilegne seg pedagogiske tips som kan lette en hverdag hvor undervisning utgjør en sentral del av arbeidsoppgavene. Svært mange av disse synes også usikre på hvordan de fungerer som lærer, og vil gjerne ha en tilbakemelding på dette. Gitt den høye tilfredsheten

med profilen på PEDUP synes altså kurset å være rimelig mangfoldig – det dekker ulike behov.

Samtidig kan man også anlegge et mer institusjonelt perspektiv på PEDUP der det ikke er individuelle behov, men de mer institusjonelle behovene som står i sentrum. Gitt Kvalitetsreformens inntog ved NTNU er det eksempelvis et spørsmål om PEDUP også er tilpasset de nye behov som har oppstått siden 2003. Som tabell 2 viser synes majoriteten av deltakerne at så er tilfelle.

Et interessant aspekt ved svarene i denne tabellen er imidlertid den svært høye andelen av respondentene som svarer at man ikke vet eller at spørsmålet er irrelevant. Dette tyder på at man også kan ha et informasjonsproblem innad på NTNU der en del ansatte enten ikke kjenner til de sentrale pedagogiske begrunnelsene for Kvalitetsreformen, at man ikke ser forbindelseslinjene mellom PEDUPs profil og Kvalitetsreformen, eller at man mener at disse ikke angår en selv. Den sistnevnte forklaringen synes imidlertid noe merkelig selv om en del deltakere innehar mer administrative stillinger. Svarene i tabell to indikerer derfor at man faktisk bør øke innsatsen enda mer for å orientere om forbindelseslinjene mellom PEDUP og Kvalitetsreformen.

Tabell 2. Er PEDUP slik det er lagt opp i dag tilpasset de utfordringer som NTNU har i etterkant av Kvalitetsreformen? Sett ett kryss.

	Antall	Prosent
I stor grad	9	18
I noen grad	20	41
I liten grad	7	14
I svært liten grad	0	0
Vet ikke/irrelevant	13	27
Sum	49	100

Intervjuene med deltakere understreket imidlertid at selv organiseringen av PEDUP – der personer fra ulike fakulteter og instituttet kan møtes og utveksle erfaringer og kunnskap om undervisningspraksis og undervisningsopplegg, er noe av den mest verdifulle ”institusjonsbyggingen” som foregår som en del av PEDUP. Med tanke på de ambisjoner som også er til stede ved NTNU når det gjelder tverrfaglighet og det å samarbeide på tvers ved universitetet, er dette en svært viktig prosess som samtlige deltakerne trakk frem under intervjuene. På denne måten synes PEDUP å kombinere det med å være en møteplass for erfaringsutveksling samtidig som man også er et kompetanseutviklingstilbud.

3.2 PEDUPs profil

Som diskutert i innledningen er balansen mellom praksis og teori viktig for PEDUP, men der man samtidig ønsker å ha en sterk profil som et praksisnært tilbud. Som antydnet i det forrige kapittel er PEDUP kanskje ikke så praksisorientert som det beskrivelsene legger opp til hvis man måler dette i antall timer som er allokeret til ulike aktiviteter. På spørsmål om balansen mellom teori og praksis i PEDUP svarer da også en overveldende majoritet av deltakerne at PEDUP har lyktes i å balansere disse to dimensjonene i kurset (se tabell 3). Kun en av ti svarer at PEDUP er for praksisorientert. Gitt profilen som et praksisnært tilbud er det noe forbausende at det i det hele tatt finnes personer som synes at PEDUP er for teoriorientert.

Tabell 3. PEDUP skal formidle både praktiske og teoretiske innsikter knyttet til universitetspedagogikk. Hva er ditt syn på kursopplegget i forhold til denne balansen? Sett ett kryss.

	Antall	Prosent
PEDUP var for teoriorientert	3	6
PEDUP hadde en god balanse mellom teori og praksis	40	82
PEDUP var for praksisorientert	6	12
Sum	49	100

Tabell 3 gir imidlertid ingen indikasjoner på hva som ligger i begrepene ”teori” og ”praksis”. Intervjuer med deltakerne antyder eksempelvis at de kan operere med et noe utydelig teoribegrep. Ikke minst ble det fremhevet av flere at informasjon om NTNUs kvalitetssikringssystem – KVASS – var mer ”teoretisk” i betydningen beskrivende enn knyttet til hvordan dette systemet kan brukes av og har betydning for den enkelte ansatte.

I forhold til de mappene som en del av deltakerne har levert inn som en del av PEDUP, synes mange av deltakerne å være positive til å kople teori inn i sine skriftlige bidrag. I intervjuer med noen deltakere fremkommer det at det her oppstår en interessant prosess når deltakerne går fra å være mottakere av kunnskap – ofte gjennom forelesninger på kurset – til å skulle bli produsenter av kunnskap – knyttet til hvilke refleksjoner de gjør seg om undervisningsrelaterte problemstillinger. Mens de som mottakere av kunnskap synes å ha et fokus der man søker å omsette kunnskapen til praktisk nytte, er de som produsenter av kunnskap ofte på søken etter teoretiske perspektiv som de kan bruke for å kontekstualisere egne erfaringer. Samtidig viser dette hvordan teori og praksis samspiller i læringsprosesser. At mange deltakerne i dag ikke leverer inn mapper, kan derfor ha betydning for hva slags læringsutbytte de har av PEDUP. Det synes som om manglende engasjement i forhold til mappene faktisk kan bidra negativt i forhold til å kunne reflektere mer teoretisk om egen undervisning.

3.3 Effekter

PEDUP er et instrumentelt tiltak i den betydning at de som deltar på kurset skal kunne ha konkret utbytte av kurset på to måter. For det første i forhold til å forbedre egen undervisning og for det andre i forhold til å organisere egne undervisningsopplegg. Tabell 4 viser hvordan deltakerne vurderer utbyttet av PEDUP i forhold til sistnevnte faktor.

Tabell 4. Har PEDUP vært nyttig i forhold til planlegging, organisering og refleksjon omkring undervisning og læring? N = 49.

	Antall	Prosent
I stor grad	18	37
I noen grad	29	59
I liten grad	2	4
I svært liten grad	0	0
Vet ikke/irrelevant	0	0
Sum	49	100

Som tabell 4 viser vurderes PEDUP som svært nyttig i forhold til å bedre kunne planlegge, organisere og reflektere rundt egen undervisning og læring. Over 90 prosent av de som har svart på surveyen mener at PEDUP i stor eller noen grad har bidratt til slike prosesser. Og kanskje like viktig; det er ingen som mener at PEDUP ikke har vært nyttig for egen undervisning og læring.

Samtidig er det også noen av deltakerne som i intervjuene faktisk hevdet at selve organiseringen, planleggingen og gjennomføringen av PEDUP kanskje ikke var noe stort forbilde i en slik sammenheng – og at PEDUP inneholdt flere av de feil som det ble advart mot i forhold til hvordan undervisningen bør legges opp. Ufullstendig informasjon, mangel på samsvar mellom skissert kursopplegg og hvordan kursopplegget fungerte i praksis, samt en pedagogisk praksis som ikke alltid samsvarte med de forventninger som deltakerne hadde, er noe av det som her ble trukket frem. Paradoksalt nok mente flere av deltakerne at dette også var lærerikt i betydningen at man kan lære av både positive og mindre positive eksempler.

Hva så med egen atferd i undervisningssituasjonen? Har PEDUP også bidratt til å endre den konkrete måten deltakerne underviser på, og hvordan man oppfører seg i undervisningssituasjonen (se tabell 5)?

Tabell 5. Har PEDUP bidratt til å endre din måte å undervise på? N = 49.

	Antall	Prosent
I stor grad	2	4
I noen grad	33	67
I liten grad	10	20
I svært liten grad	4	8
Vet ikke/irrelevant	0	0
Sum	49	100

Studerer man tabell 5 nærmere er igjen bildet i hovedsak positivt. Nærmere to tredjedeler mener at PEDUP i noen grad har bidratt til endret atferd i undervisningssituasjonen, for noen veldig få har PEDUP har veldig stor betydning, men rundt en tredjedel mener at PEDUP ikke har hatt stor betydning for måten man underviser på. Sammenligner man tabell 4 og 5 fremkommer det ikke overraskende at det kan være enklere å endre måten man organiserer undervisningen på enn selve undervisningsmåten. Det å endre på innarbeidet praksis kan ta tid, hvis det overhodet skjer, og det forhold at majoriteten av deltakerne har merket konkret endring i egen undervisningsatferd er derfor svært positivt.

Samtidig indikerer også intervjuene at det ofte ikke skal så veldig mye til for at man ser på egen undervisning med nye øyne. Kollegaveiledning og den typen av konkrete tilbakemeldinger ses på av svært mange deltakere som veldig viktig og som en viktig stimulering til endring. Fordi undervisning fremdeles er veldig ”privatisert” i norsk høyere utdanning, er tiltak som PEDUP viktige. For mange av deltakerne på PEDUP var tilbakemeldingene man fikk på egen undervisning de første man overhodet har fått.

4 Sammenfattende vurdering og anbefalinger

Dette avsluttende kapitlet består av to deler. Den første delen tar sikte på å besvare de fem konkrete spørsmål som ble stilt innledningsvis. Fokus er her på hvordan PEDUP har fungert i perioden 2003 – 2006, ikke minst i forhold til de mål og strategier som har vært lagt. I den andre delen utvides imidlertid fokuset noe mer, og der man heller ønsker å initiere en mer fremadrettet diskusjon knyttet til hvordan PEDUP eventuelt bør se ut i de kommende årene.

4.1 Styrker og svakheter ved PEDUP

- *På hvilken måte bidrar PEDUP til videreutvikling av lærerkompetansen i forhold til planlegging, gjennomføring og refleksjon over sine pedagogiske oppgaver?*

På bakgrunn av intervjuer med deltakerne, samt de tilbakemeldinger NIFU STEP har fått gjennom den survey som ble gjennomført som en del av evalueringen har PEDUP stor betydning for videreutvikling av undervisningen og læringen ved NTNU. Gjennom PEDUP synes deltakerne å få informasjon og kunnskap som gjør at de i større grad evner å stille spørsmål ved hvordan undervisningen i dag er lagt opp, og der de reflekterer over alternative måter å gjennomføre denne på. Deltakernes tilfredshet med PEDUP i forhold til denne dimensjonen er svært stor.

Samtidig synes det å være en markant forskjell mellom evne til å kunne planlegge å reflektere over undervisning og læring, og gjennomføre dette i praksis. Langt færre deltakere mener at PEDUP aktivt har bidratt til konkret å endre deres måte å undervise på. Dette funnet er ikke overraskende, og viser at det kan være stor avstand mellom tanke og handling, mellom ambisjon og realitet, og antyder at PEDUP fremdeles har en utfordring knyttet til å øke handlingsaspektet i etterkant av kurset. Samtidig bør det understrekes at et viktig grunnlag for endret atferd – kunnskap – så absolutt er tilstede.

- *På hvilken måte bidrar PEDUP til å skape forutsetninger for å identifisere utfordringer i pedagogisk praksis/utviklingsarbeid?*

PEDUP har i dag en formell profil knyttet til å være nær praksis – i betydningen nært deltakernes egen undervisningserfaringer. Denne profilen synes å ha blitt valgt fordi man ønsker å fremstå som et attraktivt tilbud for deltakerne. Det grunnleggende grepet for hvordan PEDUP skal hjelpe deltakerne å identifisere nye utfordringer i pedagogisk praksis/utviklingsarbeid er dermed et ”bottom-up” perspektiv, som har tette forbindelseslinjer til problem-basert læring.

Et potensielt problem med å innta et slikt perspektiv er imidlertid at institusjonelle utfordringer og behov kan komme i andre rekke. En antydning til dette kan finnes når deltakerne er blitt spurt om PEDUP er et tiltak som er tilpasset utfordringene til NTNU i etterkant av Kvalitetsreformen. Mange av deltakerne synes her å være mer i villrede for hva som er NTNUs utfordringer, alternativt at PEDUP ikke helt klarer å fungere som et bindeledd mellom den enkelte ansatte og de institusjonelle behov.

- *Hvordan samsvarer profilen på dagens PEDUP-satsing med deltakernes ønsker og behov?*

Det er imidlertid liten tvil om at dagens PEDUP klarer å treffe deltakerne ”hjemme” – og at tilbudet samsvarer godt med de behov som deltakerne føler de har for styrking av sin pedagogiske kompetanse. På grunnlag av intervjuene med deltakerne og med de som underviser på PEDUP synes dette ofte å være veldig konkrete behov eksempelvis knyttet til hvordan man fungerer som underviser og opplæring i spesifikke pedagogiske teknikker.

Som nevnt er det imidlertid et spørsmål om deltakerne på forhånd har reflektert så mye over hva PEDUP i utgangspunktet kan gi dem. En alternativ fortolkning kan derfor også være at dagens PEDUP bare bekrefter den ”forforståelse” deltakere har av hva et pedagogisk utviklingstiltak er. Hvis denne forklaringen har noe for seg, vil en konsekvens være at dagens PEDUP i liten grad utfordrer deltakerne utover deres egen forståelseshorisont.

- *Hvordan er balansen mellom teori og praksis i PEDUP?*

Som nevnte tidligere har PEDUP en profil som skal være praksisnær, dog uten at dette betyr at teori skal være fraværende. Samtidig ble det i kapittel to stilt spørsmål ved om praksisprofilen til PEDUP er så markant. Sett i forhold til hvordan kurset er disponert i forhold til tidsressurser, kan det argumenteres for at praksisprofilen kanskje er sterkere på papiret enn i virkeligheten. På spørsmål om balansen mellom teori og praksis svarer da også et overveldende flertall av deltakerne som har svart på surveyen at PEDUP får til en god balanse mellom dette – der altså ”praksis” ikke dominerer så sterkt som en kunne anta. Det faktum at man i PEDUP har kuttet ned på omfanget på kollegaveiledningen i de siste årene tyder også på at mye ”praksisnærhet” ikke alltid er det som gir mest utbytte.

Det sentrale spørsmål her vil imidlertid være hva en ”god” balanse mellom teori og praksis er. Hvis det er slik at deltakerne ønsker et praksisorientert kurs, vil deltakerne også antakeligvis ha et ønske om at praksis utgjør mye av kurset, og deres svar på nevnte spørsmål vil kun være en konsekvens av dette. ”God balanse” betyr i denne sammenheng at kurset faktisk har en sterk praksisorientering. Det bør likevel understrekes at forskjellene mellom ”teori” og ”praksis” kan overdrives, og at det ikke nødvendigvis er et motsetningsforhold mellom disse to dimensjonene. At veldig mange av deltakerne faktisk mener at PEDUP balanserer disse to dimensjonene godt kan dermed også være et uttrykk

for at deltakerne faktisk mener at teori og praksis er godt sammensveiset som en integrert del av kursopplegget.

- *Er PEDUPs profil i samsvar med institusjonelle (NTNU) og nasjonale satsinger (K-reformen)?*

Dette spørsmålet kan betraktes som en videreføring av et av de andre spørsmålene i evalueringsoppdraget; om PEDUP bidrar til å identifisere utfordringer i pedagogisk praksis/utviklingsarbeid. Som antydnet over kan PEDUP her kanskje betraktes å være et tilbud som mer er rettet mot individnivået enn mot institusjonsnivået. Samtidig ble PEDUP designet med tanke på å være et relevant tilbud i forbindelse med NTNUs implementering av Kvalitetsreformen, og de spesialiserings- og fordypningsmuligheter som inngår i PEDUP må absolutt sies å være relevante bidrag i et slikt perspektiv.

Intervjuer foretatt som en del av evalueringen gir også sterke indikasjoner på at holdningen til PEDUP har endret seg over tid, og at man i stadig større grad betraktes som et viktig tiltak. Som et eksempel nevnes det bl a at holdningen til PEDUP hos en del personer fra mer tekniske fagområder har endret seg fra det mer negative til en betraktelig mer positiv holdning. Ansatte ved UNIPED trekker også frem at støtten til PEDUP fra universitetets sentrale ledelse er svært viktig for legitimiteten. Her må det understrekes at PEDUP her inngår i en ”pakke” av ulike tiltak (LAOS, læringsarenaer, osv.) som på ulike måter søker å bidra til pedagogisk utvikling ved NTNU der det er mer uklart om PEDUP har en sterk selvstendig profil i forhold til de andre tiltakene som også drives under UNIPED-paraplyen.

Som vist over er PEDUP på mange måter et svært vellykket tiltak. Ser man på surveyundersøkelsen blant deltakerne på kurset, gir svarene sterke indikasjoner om at PEDUP er relevant, at kurset har effekter, og at effektene er i samsvar med de intensjoner som PEDUP er ment å ivareta. Disse styrkene til PEDUP kan på den andre siden også hevdes å være PEDUPs svakheter. Markeringen av praksis i forhold til teori, og vektleggingen av de individuelle versus det institusjonelle behov kan i et annet perspektiv sies å innebære en profil som i et mer fremtidsrettet perspektiv kan problematiseres. I det siste avsnittet skal en del problemstillinger i forhold til dette trekkes opp.

4.2 Veien videre

Fokus i denne evalueringen har vært på PEDUP isolert. Og selv om konklusjonene når det gjelder PEDUPs funksjonalitet i forhold til dagens målsettinger er svært positive, inngår PEDUP i en større samling av tiltak som på ulike måter søker å forbedre undervisningen og læringen som foregår ved NTNU. Skal man vurdere de fremtidige utviklingsmuligheter for PEDUP bør man derfor først avklare hvorvidt PEDUP kun er ett av flere tiltak i forhold til et slik bredere sett av virkemidler, eller om PEDUP også skal fungere som en slags integrasjon av ulike tiltak. Dagens PEDUP synes nærmest å være begge deler. På den ene

24

siden er det et tydelig og avgrenset tiltak som strukturelt er atskilt fra de andre tiltakene. På den andre siden har PEDUP svært mange berøringspunkter til de andre tiltakene ved at informasjon og kunnskap om dem formidles som en del av innholdet i PEDUP. Etableringen av den nye 40 timers modulen – som kan betraktes som et slags ”mini-PEDUP” – bidrar ytterligere til å aktualisere dette spørsmålet.

Hvem som skal ”eie” PEDUP i fremtiden er derfor en avveining som man bør bruke noe tid på å avklare. I dag er PEDUP ganske fragmentert i betydningen at innholdet er stort sett bestemt av de som tilbyr ulike moduler i kurset, at deltakerne kan bidra til å sette sin agenda ved at fokus skal være på praksis og egne undervisningserfaringer, samt at det synes noe vilkårlig hvordan endringer i PEDUP skjer. Den eneste interessenten som i dag ikke synes å ha sine interesser ivaretatt i praksis gjennom PEDUP er NTNU sentralt. Det er eksempelvis høyst uklart hvordan PEDUP og NTNU sentralt samspiller i forhold til designet på kurset, og hvordan PEDUP mer overordnet utformes. Mangelen på mer kollegiale møteplasser for de som underviser på og er tilknyttet PEDUP er således noe som sterkt bør prioriteres – og kanskje burde en slik dialog også inkludere representantene for fakultetene og den institusjonelle ledelsen ved NTNU. I denne sammenhengen bør man også diskutere og avklare om PEDUPs organisatoriske ”uavhengighet” skal fortsette, eller hvor man eventuelt skal forankre PEDUP i tiden som kommer. En slik diskusjon vil imidlertid også berøre UNIPED der PEDUP i dag er lokalisert, og tilsier at den organisatoriske plasseringen av både UNIPED/PEDUP bør diskuteres mer prinsipielt.

Det ligger implisitt i det over nevnte at en diskusjon om ”eierskap” vil være en diskusjon om PEDUP skal være et mer ”teknisk” tiltak rettet mot undervisning og læring mer snevert, eller om det i større grad skal utvikle seg til å bli et mer ”strategisk” tiltak. Selv om det tilsynelatende kan være gode grunner for å vurdere dette, er en slik dreining av PEDUPs profil ikke uproblematisk av flere årsaker. Et første moment er knyttet til legitimiteten til PEDUP og pedagogisk utviklingsarbeid generelt. Som denne evalueringen har vist, har PEDUP fått økt legitimitet internt ved NTNU siden 2003. Hvis man imidlertid ønsker å anlegge sterkere institusjonelle føringer på PEDUP vil dette kunne ha negative konsekvenser for den faglige legitimiteten til tiltaket. Fra utlandet vet man eksempelvis at slike koplinger kan føre til at enkelte fagpersoner vil kunne se på PEDUP som en ”extension of managerialism” (D’Andrea & Gosling 2005: 204). Anklager om at faglige behov overkjøres av administrative hensyn er heller ikke et uvanlig fenomen i etterkant av Kvalitetsreformen i Norge (Michelsen & Aamodt 2007), og er et mulig faresignal som bør tas alvorlig.

For det andre vil en større institusjonell orientering av PEDUP også innebære en fare for man kan risikere å miste den ”tekniske” relevansen PEDUP i dag synes å ha i forhold til undervisning og læring. Det er i løpet av evalueringen kommet frem indikasjoner på at orienteringer om kvalitetssikringssystemet ved NTNU (KVASS) ikke akkurat er av de ting som deltakerne setter mest pris på i PEDUP, og det ligger en fare i at en økt vektlegging på dette og tilsvarende emner kan fortrenge elementer i PEDUP som deltakerne i dag både

synes fungerer godt, og som de mener de har god nytte av. Dette er forhold som bør tas opp til diskusjon før man beslutter å endre det nåværende designet på PEDUP.

En problemstilling dette avstedkommer er imidlertid om det er mulig å kombinere de mange og ulike hensyn som PEDUP synes å skulle ivareta? Et spørsmål i denne sammenheng er om ulike hensyn skal bygges inn i ett tiltak eller om man heller bør skreddersy de enkelte virkemidlene til de formål de er ment skulle ivareta. Sagt med andre ord: bør dagens PEDUP splittes opp i to eller flere separate tilbud, eller skal man fortsatt ha ett kurs?

En diskusjon rundt dette vil ha flere dimensjoner knyttet til seg: Hva skal tidsrammen være – både i antall timer og i antall semestre, i hvilken grad skal en eventuell oppdeling fremdeles bygge på fellesdeler og valgfrie deler, og hvor skarp skal en eventuell spesialisering være?

I forhold til tidsrammen er dagens PEDUP i stor grad lagt opp slik at deltakerne skal ha rom for refleksjon underveis. At kurset strekker seg over to semestre med et innlagt egeninitiert prosjekt, er nettopp for å stimulere til egenutvikling underveis. Det faktum at bare rundt halvparten faktisk leverer mappe, og at mange av deltakerne synes å mene at PEDUP tar for mye tid, tyder likevel på at man ikke helt klarer å få til ambisjonene om refleksiv læring. En forklaring her kan være at deltakerne på PEDUP har noe ulike motivasjon for kurset. PEDUP er obligatorisk for nyansatte, der motivasjonen for kurset ikke alltid er på topp hos deltakerne. Samtidig finnes det også de som er genuint interessert i pedagogisk utviklingsarbeid og som legger ned mye tid og energi på kurset. Kanskje er det ikke hensiktsmessig at alle disse deltakerne må gjennom samme løp? I dag har PEDUP et omfang på 100 timer, mens minimumskravet er 50 timer. Det er mulig å tenke seg at den obligatoriske delen av PEDUP ble skåret ned til rundt dette timeantallet, og at kurset dermed også kunne gjennomføres på ett semester. En umiddelbar fordel vil her være at antallet personer på venteliste kunne reduseres som en følge av et mer komprimert og mindre omfattende grunnkurs. For de som ønsker mer fordypning, og som dermed også ønsker å utvikle sin kompetanse (og mappe) på feltet, kunne man tenke seg ulike påbygningskurs som i og for seg kunne følge dagens opplegg. Det er ikke umulig at en slik oppdeling også kan lette de problemer som i dag eksisterer når det gjelder planlegging og gjennomføring av PEDUP. Mindre og uavhengige moduler ville gi både lærere og deltakere mer oversikt og kontroll.

Hva innholdet i en nedskalert obligatorisk PEDUP skulle være er imidlertid et annet spørsmål. Hovedhensikten med PEDUP slik det i dag er skissert er imidlertid å gi nyansatte grunnleggende pedagogisk kompetanse, og i en nedskalert versjon kunne man tenke seg at denne profilen ble ytterligere rendyrket. Samtidig kunne påbygningsdelene omfatte både mer individrettede og mer institusjonsrettede kursopplegg. I denne sammenhengen bør man ikke minst tenke på å utvikle tilbud både til institutter som ønsker å iverksette et større pedagogisk utviklingsarbeid, samt eventuelt til personer som skal inn i

stillinger som innebærer et spesielt pedagogisk ansvar (studieleder, etc). En evaluering av LAOS-prosjektet ved NTNU for noen år siden viste eksempelvis at bruken og den nytten man hadde av LAOS varierte veldig mellom institutter, og der det organisatoriske samspillet kunne vært bedre for å få til pedagogisk utvikling (Vabø 2003). I forhold til PEDUP er det grunn til å tro situasjonen ikke er veldig forskjellig, men at tiltak for å rette på dette i sterkere grad bør ha et organisasjonsfokus knyttet til de som eventuelt har et spesielt ansvar for dette, eller mer knyttet til å ansvarliggjøre hele miljøet og ikke bare enkeltpersoner. En slik tilnærming kan gi langt større effekter på sikt når det gjelder å få til handlinger og ikke bare holdninger (D'Andrea & Gosling 2005: 5).

Kjernen i argumentasjonen over er altså at man bør vurdere å gjøre et sterkere skille mellom det som i utgangspunktet er et mer individorientert tiltak for å gjøre vitenskaplig ansatte til bedre undervisere og lærere, og pedagogisk utviklingsarbeid mer allment som i utgangspunktet trenger et mer organisasjonsmessig perspektiv. Som antydning over, kan en slik tilnærming ha noen ulemper, men vil også innebære interessante utviklingsmuligheter for UNIPED og NTNU. En fordel er ikke minst at man ville kunne få til en bedre overbygning på de mange og ulike aktiviteter som foregår ved UNIPED – og hvor det felles stikkordet nettopp er pedagogisk utviklingsarbeid (LAOS, læringsarenaer, etc) – der ”kvalitetsarbeid” i større grad kan skje i forkant av undervisningsprosesser, og ikke bare i etterkant som et sterkt fokus på evaluering bidrar til (se også Havnes og Stensaker 2006). En annen fordel er at UNIPED kunne få etablert bedre organisasjonsmessige forbindelseslinjer til andre enheter ved NTNU, og dermed synliggjøre seg bedre som et kompetansesenter som kan være behjelpelig med mer enn ”bare” å gjøre ansatte til bedre undervisere.

Skal man få til dette, innebærer det samtidig at dagens UNIPED-ansatte må få anledning til å styrke egen faglige kompetanse, og styrke den forskningsmessige aktiviteten. Fra utlandet vet vi at kompetansen og kunnskapsbasen til de som driver med pedagogisk utviklingsarbeid er viktig for å øke legitimiteten til sentre som har ambisjoner om å bidra med mer enn bare individorienterte tiltak (D'Andrea & Gosling 2005: 203).

Som vist over har PEDUP mange utviklingsmuligheter, men befinner seg i en situasjon hvor det er påkrevd med en grundigere diskusjon om hvor veien videre skal gå. Håpet er at denne evalueringsrapporten kan være ett bidrag i denne prosessen.

Litteratur

- Boud, D. (1999) Situating academic development in professional work: using peer learning, *International Journal for Academic Development*, 4, pp. 3-11.
- D'Andrea, V. & Gosling, D. (2005) *Improving teaching and learning in higher education. A whole institution approach*. Open University Press/SRHE, Berkshire.
- Havnes, A. & Stensaker, B. (2006) Educational Development Centres: from educational to organisational development? *Quality Assurance in Education*, 14, pp. 7-20.
- Hult, H., Lycke, K., Stensaker, B., Engelsen, K.S. & A. Alfredsen (2004) *Evaluering av Pedagogisk Utviklingscenter ved Høgskolen i Oslo*. Høgskolen i Oslo. Oslo.
- Kolmos, A., Rump, C., Ingemarsson, I., Laloux, A. and Vinther, O. (2001) Organization of staff development - strategies and experiences, *European Journal of Engineering Education*, 26, pp. 329-342.
- Michelsen, S. & Aamodt, P. O. (2007) *Evaluering av Kvalitetsreformen – sluttrapport*. Norges forskningsråd, Oslo.
- Moses, I. (1987) Educational development units: A cross-cultural perspective, *Higher Education*, 16, pp. 449-479.
- NTNU (2005) *Innhold og oppbygning av PEDUP. Pedagogisk utviklingsprogram for lærere ved NTNU*. Styringsdokument vedtatt av Styret for PLU oktober 2002, revidert januar 2005. NTNU, Trondheim.
- Rowland, S. (2003) Academic development: a practical or theoretical business. In Eggings, H. & Macdonald, R. (eds.) *The Scholarship of Academic Development*. Open University Press/SRHE, Berkshire.
- Uniped (2003) *Årsrapport 2003*. Seksjon for universitetspedagogikk. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. NTNU.
- Uniped (2004) *Årsrapport 2003*. Seksjon for universitetspedagogikk. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. NTNU
- Uniped (2005) *Årsrapport 2003*. Seksjon for universitetspedagogikk. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. NTNU

Uniped (2006) *Årsrapport 2003*. Seksjon for universitetspedagogikk. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. NTNU.

Vabø, A. (2003) *Læringsassistent opplæringssystemet ved NTNU. En evaluering*. NIFU Skriftserie, Oslo.