

9

Utvikling av nytilsatte universitetslæreres profesjonskompetanse

Brit Hanssen, Dag Husebø og Vegard Moen

This article discusses how academic staff in higher education can develop their practice when it comes to teaching. We ask in what ways participation in formally organized teaching groups and interaction with various mediating tools, may contribute to their competency and profession as university teachers? The empirical data is produced as part of a constructive action research project. The data consists of seven themes raised by the participant university teachers for upcoming tutoring sessions, five choreographies of the sessions made by the authors of the article and those responsible for the action research, and ten reflective notes written by the same last actor group. New colleagues starting their academic career in August 2015 participated in the project which lasted one academic year. Three different cycles were conducted in the established teaching groups.

Innledning

Verken utdanningsinstitusjonene eller vitenskapelig tilsatte selv har vært oppmerksomme nok på betydningen av formelt å profesjonalisere seg som universitetslærere¹ sammenlignet med å kvalifisere seg som forskere (Handal, 2006). Ved de fleste læresteder finner vi ulike arenaer for utvikling av forskerkompetanse, blant annet forskergrupper som i praksisfelleskap utvikler forsknings-søknader, publiserer sammen, kommenterer og veileder hverandre på tvers av

¹ Vi viser til Hofgaard Lycke og Handal (2012:158) som bruker betegnelsen universitetslærer om faglig/vitenskapelig ansatte som underviser i høyere utdanning for å understreke at fokus er på den ansatte i **rollen** som underviser.

institutter og fakulteter. I mindre grad finner vi formaliserte arenaer eller fora hvor man kan kvalifisere seg som undervisere i høyere utdanning. Riktignok skjer det en viss form for utdanning, om enn ikke i det store formatet, i kollegaveiledningsgrupper ved de utdanningsinstitusjonene hvor disse etableres som en del av kurs i universitets- og høskolepedagogikk (Lycke og Handal, 2012). For øvrig synes kommunikasjonen omkring undervisning å foregå «back stage» innenfor små, uformelt etablerte grupper av kollegaer som nytilsatte må forsøke å få «medlemskap» i for å lære om «måten vi gjør det på hos oss» (Lauvås, Lycke & Handal, 2016, s. 165). Når Kyvik og Vabø (2015) viser til hvilken betydning deltakelse i forskergrupper har for å kvalifisere seg som forskere, er det betimelig å spørre om deltakelse i tilsvarende tilrettelagte undervisningsgrupper og interaksjon med ulike medierende redskaper kan bidra til utvikling av profesjonskompetanse som universitetslærere.

Dette reiser spørsmål om profesjonslæring; hvordan lærere kan lære med vekt på deltakelse. Innenfor denne tematikken har vi formulert følgende og mer presise forskningsspørsmål: *På hvilke måter vil deltakelse i formelle undervisningsgrupper og interaksjon med ulike medierende redskaper bidra til utvikling av profesjonskompetanse som universitetslærere?* Studien defineres som et aksjonsforskningsprosjekt forstått som et helhetlig forskningsopplegg av konstruktiv karakter (Tiller 1999; Carr & Kemmis, 1986) og er gjennomført ved Universitetet i Stavanger (UiS).

I artikkelen vil vi først redegjøre for studiens teoretiske rammeverk. Deretter beskrives selve aksjonsforskningsprosjektet. Så presenteres empiri som blir analysert og diskutert i lys av relevante teoretiske begreper. Til slutt diskuteres resultatene, før artikkelen rundes av med en oppsummerende diskusjon og noen etterord.

Teoretiske og begrepsmessige perspektiver

I og med at aksjonsforskningsprosjektet vårt handler om hvordan lærere lærer, eller mer presist hvordan universitetslærere kan lære for å utvikle egen profesjonskompetanse, er våre teoretiske perspektiver knyttet til profesjonslæring, teorier og begreper som er innskrevet i sosiokulturelle og virksomhetsteoretiske perspektiver. Vi har tatt utgangspunkt i Anna Sfards (1998) to metaforer, tilegnelsesmetaforen og deltakelsesmetaforen, og vektlegger deltakermetaforen utvidet med redskapsperspektivet (Lahn & Jensen, 2008).

Lahn og Jensen argumenterer for å utvide deltakelsesmetaforen med *redskapsperspektivet*, fordi å sidestille læring med sosial samhandling i praksisfellesskap kan «[...] redusere betydningen av kunnskapsdimensjonen i profesjonsarbeid» (2008, s. 295). Redskapsperspektivet tar høyde for at kollegiale interaksjoner er gjenstandsmedierte, hvordan man samhandler og bruker redskaper i et læringsfellesskap, og at læreprosessen struktureres av målene for aktivitetene. Mediering, eller formidling, kan forstås som all den type støtte i læreprosessen en kan ha, enten det er ved hjelp av personer eller redskaper. Mediering handler altså her om de intellektuelle og praktiske ressursene profesjonsarbeidere i høyere utdanning har tilgang til i sine respektive praksisfellesskap (Wenger, 1998; Lave & Wenger, 2003). Det viktigste medierende redskapet i denne sammenheng er språket (Heggen, 2010; Dysthe, 2001; Säljö, 2001).

Læringsprosesser knyttet til formidling, mediering og distribusjon av kunnskap beskrives som drivverk som «innruller» profesjonsutøveren i hans eller hennes respektive kunnskapsfelt (Jensen mfl., 2008). Gjennom å innrulleres i kunnskapsfeltet gis også grunnlaget for å engasjere seg i videre kunnskapsutvikling. Når særlig nytilsatte læreres rammer for kunnskapstilknytning ser ut til å være vide og uavgrensede, vanskeliggjør dette sammenkoplingen av den enkelte lærers individuelle utvikling og praksisfellesskapets kollektive utvikling av kunnskapsfeltet (Heggen & Raaen, 2014; Hanssen & Helgevold, 2010; Heggen 2010). Heggen hevder det dreier seg om en «spenning» mellom det en oppfatter en må kunne for å utøve arbeidet, og den mer *luftige* akademiske kunnskapen. Kollektiv kunnskapsutvikling kan være identitetsutviklende hvis vi lener oss på en forståelse av læring som identitetsendrende deltaking i bestemte praksisfellesskap (Heggen, 2010). Essensen her er at konstruksjon av profesjonsidentitet handler *både* om «meg» og om «oss» (ibid, s. 150).

Når vi snakker om profesjonskompetanse, er vi opptatt av hva slags kunnskap (knowing what) og ferdigheter (knowing how) universitetslærere vil trenge for å utøve arbeidet sitt på en god måte. «Valet står ikkje mellom anten teoretisk eller praktisk kunnskap som grunnlag for profesjonelt arbeid. Å utvikle sin profesjonalitet føreset begge», skriver Heggen (ibid, s. 69). Aktør- og kommentatorkompetansen som deler av termen profesjonskompetanse (Heggen, 2010; Molander & Terum, 2008) kan fange det tosidige formålet. Aktørkompetansen handler om å kunne utøve undervisningsarbeid og gjøre bruk av ulike medierende redskaper alt etter studenter, fag og situasjon.

Kommentatorkompetansen handler om å beskrive, analysere, forklare og vurdere det som skjer i undervisningsrelatert arbeid i lys av teori og forskningsbasert kunnskap. Det innebærer at universitetslærerne må ha et begrepsapparat for å kommentere spørsmål som studenter bringer inn i undervisningen, eller som kollegaer bringer inn i formaliserte læringsfellesskap. «Et visst felles språk med begreper som har en viss forankring i systematisert kunnskap om undervisning, vil være en *grunnlagsinvestering* dersom ulike personer som skal samarbeide om utvikling av undervisning, skal kunne snakke fornuftig med hverandre» (Handal 2006, s. 239). Språket blir dermed både et kollektivt og et interaktivt medierende redskap og en forutsetning for meningsskapning. I tillegg er språket et individuelt redskap og et bånd mellom individ og kultur (Gjems 2007; Säljö 2001; Vygotskij 2001). Mens Vygotskij (2001) bruker betegnelsen «sonen for nærmeste utvikling» som et bilde på utvikling på individnivå, og som viser til forskjellen mellom hva en person kan gjøre alene, og hva en kan gjøre sammen med en mer kompetent person, bruker Engeström betegnelsen som et bilde på utvikling i kollektive virksomheter (Engeström, 2005). I dette bildet skjer læring i prosesser der nykommerne først utfører aktiviteter sammen med mer kompetente personer. De er slik først i ytterkanten av aktiviteten som praksisfeltet sysler med, men etter hvert lærer de å utføre stadig flere av oppgavene som er aktuelle. En slik tilnærming er brukt i forskning for å vinne forståelse for hvordan grupper av mennesker tenker, forklarer og forstår bestemte fenomen – altså kunnskapsmessige interesser. En bærende idé i en slik måte å forstå kollektiv læring på er at man ser på posisjonene til de ulike aktørene som komplementære i et kompetent praksisfellesskap (Engelsen, 2002) hvor siktemålet er å utnytte komplementære kompetanser til å utvikle og spre kunnskap. Alle aktørene blir sett på som ressurser i den kollektive kunnskapsutviklingen (Husebø & Johannessen, 2010). I praksisfellesskapet lærer en dessuten ikke bare den aktuelle praksisen, men også måter å fordele og forhandle om arbeidet på, verdier som fellesskapet er preget av, og yrkesidentitet. Å lære handler like mye om identitet, kultur, sosial meningsskapning og fellesskap som om individuelle evner og interesser.

Etablering av undervisningsgrupper

Hensikten med å etablere undervisningsgrupper i vår sammenheng er at universitetslærere gjennom deltakelse og interaksjon med ulike redskaper kan utvikle sin

profesjonskompetanse som universitetslærere. *Kommentatorkompetansen* er tenkt utviklet gjennom ny forståelse og et visst felles språk relatert til undervisning, og *aktørkompetansen* er tenkt utviklet gjennom diskusjon og deling av mulige handlingsalternativer for praksis.

«Å legge til rette for læring innebærer å organisere deltakelse og meningsdannelse», sier Havnes (2000, s. 96). Men deltakelse i sosiale praksiser er ikke nok for profesjonalisering i undervisningssammenheng; samhandlingen må skje innen visse rammer. Deltakelse og strukturer kan heller ikke ses isolert fra hverandre. De danner en enhet i sin dualitet og konstituerer kultur (Hanssen & Østrem, 2013). På den ene siden vil spesielle måter å delta på påvirke strukturen. På den andre siden vil strukturer både kunne begrense og stimulere til deltakelse og på denne måten prege en undervisningskultur. Dermed vil deltakelse og strukturer ses som nødvendige forutsetninger for hverandre. Gunnar Næss (1999) bruker ordet *koreografi* for å vise til struktur for deltakelse, samspill og dialog. Koreografi betyr danseskrift og er brukt om komposisjon og rekkefølge av bevegelsene i dans. I den videste betydning brukes koreografi også for andre sekvenser med bevegelse. En koreografi i vår sammenheng er et forsøk på å komponere og til en viss grad strukturere møtene i undervisningsgruppene slik at de innfrir intensjonene om deltakelse, samspill og dialog (Hanssen & Østrem, 2013). Alle parter skal være bevisste på hensikten med møtet og hva de ulike partene skal bidra med i gjennomføringen av det. Forutsigbare rammer og forventninger kan skape trygghet hos de deltagende partene. Innholdet må ha relevans og mening og bygge på gode relasjoner mellom personene som deltar. Gitt disse premissene kan bruken av skriftlige koreografier være en måte å legge til rette for og strukturere deltakelse, samspill og dialog på (Hanssen & Østrem, 2013).

Arbeidet i gruppene vil bygge både på en forståelse som vektlegger prinsipper som likeverdighet, deltakelse, gjensidighet, felles refleksjon og bevisstgjøring (Lauvås, Lycke & Handal, 1996), og på en forståelse av læring som en prosess som foregår mellom kollegaer hvor alle er medskapere av mening (Gjems, 2007). I ProLearn prosjektet (Jensen mfl., 2008) hevdes det at læring gjennom sosial deltakelse i lokale «praksisfellesskap» ikke er tilstrekkelig for å gripe den økende kompleksiteten rundt praktiske undervisningssituasjoner. Samtalene blir for erfaringsbaserte og preget av en horisontal dimensjon. For å lære trenges det også vertikale dimensjoner inn i læringsfellesskapet hvor deltakerne får tilgang til vitenskapelige teorier, modeller eller begreper for å utfordre

etablerte forståelser (Lahn & Jensen, 2008). Av den grunn understrekes betydningen av gruppeledere, i vår sammenheng forstått som fasilitatorer (Lauvås, Lycke & Handal, 2016), som har ansvar for å fagliggjøre diskusjonene gjennom å tilby vitenskapelige begreper for å utfordre etablerte forestillinger om undervisning. Fasilitatoren er en parallell til aksjonsforskeren som blant annet kan bringe inn teori og fortolke praksis gjennom nye briller (Tiller, 1999). I tillegg vil fasilitatoren ha som oppgave å strukturere møtene, sørge for at møtet har en retning og at alle får delta. Fasilitator skal også klargjøre holdninger, gjøre motsetninger tydeligere, se hvor det er rom for konsensus og bringe inn relevant informasjon. I denne typen undervisningsgrupper kan nytilsatte kollegaer etter hvert bli en del av kulturen, samtidig som de gradvis blir trygge nok til å kunne påvirke og utvikle den ved at de utfordrer det som er befestet.

Metodisk innramming

«...et problem er en undren, der har taget den konkrete form av et spørsmål»

(Winter, 1973, s. 14).

Og videre, vi siterer:

«Ethvert problem implicerer et spørsmål. Men ikke omvendt, der findes mange spørsmål, som ikke rummer noget problem. En undring springer oftest ut av en opplevelse av at et fenomen, som man iakttar, er annerledes enn det man ventet seg.»

Denne forståelsen av et problem eller en undring mener vi har fellestrekk med det som er essensielt med aksjonsforskning hvor problemstillinger alltid skal være knyttet til lærernes praksis; til deres erfaringer og utfordringer (Cohen & Manion, 1998). Vår undring retter seg mot forholdet mellom forskergrupper og undervisningsgrupper; hvorvidt formelt etablerte undervisningsgrupper kan være like virkningsfulle med tanke på «utdanning» av universitetslærere som forskergruppene synes å være med tanke på kvalifisering av forskere (Kyvik & Vabø, 2015). Denne undringen var utgangspunktet for vårt forskningsspørsmål.

Vi lener oss på en forståelse av aksjonsforskning som presiserer at aksjonsforskning ikke er en metode eller en særegen type data, men et helhetlig forskningsopplegg av konstruktiv karakter (Tiller, 1999; Carr & Kemmis, 1986). Dette er en forståelse av aksjonsforskning som ligger tett på evaluerende studier

med et konstruktivt siktemål, i henhold til Kallebergs (1996) distinksjoner mellom ulike kvalitative studier. Det ligger i aksjonsforskningens natur å «evaluere» for så å kunne justere eventuelt forandre eksisterende praksis med forskningsbasert kunnskap som utgangspunkt. I og med at studien er knyttet til deltakerenes endringsprosesser og aksjonen er rettet mot en organiseringsform og våre egne begrunnelser for valg av undervisningsgrupper, vil det være naturlig å rette oss inn mot en slik forståelse av aksjonsforskning. Dette innebærer at vi skriver oss inn i det som kan kalles den prosessorienterte retningen i evalueringsforskning, der poenget er «å kunne beskrive, og i mange sammenhenger også kunne påvirke, et tiltaks gang, retning og innhold underveis i prosjektperioden» (Sverdrup 2002, s. 33). Studien har da et pragmatisk eller konstruktivistisk siktemål. Den prosessorienterte tradisjonen skiller seg fra det Sverdrup benevner som beslutningsorienterte og brukerorienterte retninger, der for eksempel studenttilfredshet vil være den viktigste indikatoren på kvalitet i et utdanningsprogram. Idealet i den prosessorienterte retningen blir knyttet til aksjonsforskning og argumentasjonen om at utvikling må komme nedenifra og involvere de menneskene som skal gjennomføre aktivitetene.

Tiller (1999) presiserer at forskeren skal delta aktivt med forandringsgrep i feltet som studeres. Det kan forstås dit hen at forskeren blant annet skal bringe inn teori og fortolke praksis gjennom nye briller (Säljö, 1999). Dette er samsvarende med vår forståelse av en fasilitator. Forskningsspørsmålet bærer i seg begrepet deltakelse, som knyttes til demokratiske prosesser som er et bærende prinsipp i aksjonsforskning (Madsen 2004).

Det vil være de innsamlede data som danner grunnlaget for utvikling, og det foregår kontinuerlige dialektiske bevegelser mellom forskning, teori og praksis. Det helhetlige perspektivet på forskningsopplegget kommer til uttrykk i forståelsen av aksjonsforskning som en uavbrutt syklisk prosess som kan modelleres i sirkelbevegelser og prosesser (Sverdrup, 2002; Engestrøm, Miettinen & Punamäki, 2001). Syklusene våre har gått fra det å definere problemstillinger i et praksisfelt, via planlegging av aktiviteter og gjennomføring av bestemte aksjoner til observasjon, dokumentasjon, analyser og systematiske refleksjoner innen og mellom nivå. Erfaringer i å planlegge, gjennomføre, lede og vurdere faglige diskusjoner i undervisningsgrupper i tillegg til å analysere og diskutere ulike medierende redskaper som deltakerne kan interagere med, gir oss grunn til å vurdere egnetheten av de aksjonene som er gjort knyttet til etableringen av undervisningsgrupper med mål om å utvikle nytilsattes

profesjonskompetanse. Dette vil gi oss muligheter til å diskutere og vurdere eventuelle nye aksjoner. Studien er gjennomført i tråd med forskningsetiske krav til metodisk stringens.

Beskrivelse av prosjektet

Første syklus på makronivå: Beskrivelse av kontekst

På makronivå ses etableringen av undervisningsgruppene i sammenheng med det universitetspedagogiske arbeidet som foregår på Universitetet i Stavanger. Her inngår aksjonsforskningen i en overordnet institusjonell satsing på undervisningskvalitet uttrykt i ulike strategiske planer².

Høsten 2012 innførte UiS ved HR-avdelingen ordningen *Veiledning for og med nyansatte* (NyTi)³ som en del av universitetets satsing på god undervisningskvalitet. Programmets hensikt har hele tiden vært å bidra med undervisningsrelatert veiledning til nyansatte lærere slik at de skal få en god start som universitetslærere, og at studentene skal få en god undervisning så tidlig som mulig. Mottoet har vært: «Tett på og raskt på». Undervisningsrelatert veiledning vil i denne sammenheng si å ha oppmerksomheten rettet mot den enkelte nyansattes forhold til undervisningen, hvordan den planlegges, utføres og vurderes, veiledning, samarbeidsforhold og relasjonen mellom studenter og nyan-satt lærer. Veiledningen har vært organisert på to måter: 1) undervisningsrelatert en-til-en veiledning på de nyansattes egne vilkår og 2) internundervisning i plenum knyttet til undervisningsrelaterte spørsmål.

Siden oppstarten har ordningen fått god respons fra deltakerne gjennom erfaringsbaserte deltakervurderinger. Dette til tross, har vi hele tiden stilt spørsmål om hvorvidt vi er på rett vei, og lurt på hva som kan forbedres (Hanssen & Husebø, 2013).

Andre syklus på makronivå: Todelt analyse

Med bakgrunn i skriftlige tilbakemeldinger som ble gitt av de 75 deltakerne som hadde gjennomført programmet fra 2012 til 2015, avdekket vi at det var «internundervisning i plenum» som kunne forbedres. Vi hadde kontinuerlig

² Universitetetsstrategien 2013–2020, Plan for introduksjon av nytilsatte.

³ <http://ansatt.X.no/article.php?articleID=61760&categoryID=7953>

justert denne undervisningen, blant annet hadde den gått fra å være obligatorisk til å bli frivillig.

Våren 2015 foretok vi en ny og mer grundig revisjon både på grunnlag av deltakervurderinger og på grunnlag av ny tilegnet teori og nye ideer som utviklet seg i løpet av arbeidet med en annen forskningsartikkel som hadde NyTi-programmet som studieobjekt (Hanssen, Husebø & Moen, 2017). Oppmerksomheten ble rettet særskilt mot profesjonslæringsteorier og bruk av ulike medierende redskaper som støtte i læring, og mindre mot veiledningsteorier (selv om vi finner likhetstrekk med veiledning i grupper, Lauvås, Lycke & Handal, 2016). I denne sammenheng fant vi også profesjonskompetanse som et meningsfylt begrep å tenke i, når det gjelder å utvikle undervisningskompetanse.

Tredje syklus på makronivå: Aksjon og materiale

Tenkningen basert på analysene gjort i andre syklus ble omsatt til praktisk handling gjennom etablering av tre fakultetsvise⁴ undervisningsgrupper høsten 2015. Undervisningsgruppene er foreløpig etablert som en del av NyTi, og ledes av universitetspedagoger⁵ i rollen som fasilitatorer. Gruppene er tenkt å være en læringsarena *for* og *med* nytilsatte kollegaer, en læringsarena basert på deltakelse og interaksjon med ulike redskaper, og hvor diskusjoner og samarbeid starter i spørsmål eller tema som eksisterer i universitetslærerens praksisfelt.

Deltakerne i NyTi (2015–2016) ble invitert til å delta i fakultetsvise undervisningsgrupper ut over den obligatoriske en-til-en veiledningen. Tilbudet om å delta i undervisningsgrupper er altså frivillig. Tre universitetspedagoger deltar som fasilitatorer med hovedansvar for hver sin gruppe. Det er alltid to universitetspedagoger til stede, en som leder møtet og en som er medfasilitator. Så langt har vi gjennomført fem møter, hvor deltakerantallet har variert fra tre til åtte.

Arbeidet i undervisningsgruppene er basert på at deltakerne før hvert møte blir invitert til å sende inn ønskede undervisningsrelaterte tema. På bakgrunn av dette lager fasilitator en skriftlig koreografi som ramme for møtet. Denne

4 Det humanistiske fakultet, det teknisknaturvitenskapelige fakultet og det samfunnsvitenskapelige fakultet.

5 Universitetspedagoger brukes som betegnelse på vitenskapelig ansatte som arbeider med universitets- og høskolepedagogikk i hel stilling eller som del av sin stilling.

sendes alle deltakerne minimum en uke før møtet, slik at alle er forberedt og dermed gitt forutsetninger for å delta. I koreografien spiller fasilitator inn faglige begreper knyttet til temaet, stiller spørsmål for å utfordre etablerte forestillinger, og eventuelt ber deltakerne ta med emneplaner, skrive ned noen stikkord om temaet eller lese en artikkel som forberedelse. Alt dette er tenkt som medierende redskaper for å utvikle profesjonskompetansen som lærere. I etterkant skriver både fasilitator og medfasilitator et refleksjonsnotat.

Det empiriske materialet består av sju temainnspill fra deltakere, fem møte-koreografier og ti refleksjonsnotater skrevet av universitetspedagogene som har vært ansvarlige for gruppemøtene. Deltakerne har skrevet under på et samtykkeskjema og gitt oss tillatelse til å bruke deres muntlige og eventuelle skriftlige innspill. Både koreografiene og refleksjonsnotatene varierer i omfang, fra en halv side til to sider. Vi vil videre presentere en autentisk koreografi som ble trukket tilfeldig blant de fem koreografiene vi har. Begrunnelsen for å gjøre et tilfeldig utvalg var at alle koreografiene representerte et godt utgangspunkt for diskusjon om undervisning. Vi er oppmerksomme på at det tilfeldige valget av koreografi og det tematiske innholdet i den påvirker analyse og diskusjon, mens valg av en annen koreografi kunne gitt en annen vinkling på analyse og diskusjon. Etter tilfeldig utvalg presenteres et refleksjonsnotat som følger i etterkant av det koreograferte undervisningsgruppemøtet, før både koreografi og refleksjonsnotat til slutt diskuteres i lys av teoretiske begreper for å gi et helhetlig inntrykk. Vi beveger oss nå fra makro- til mikronivå.

Første syklus på mikro-nivå – Planlegging av en koreografi som ramme for et møte i undervisningsgruppene, et eksempel.

Eva: Hva fikk jeg ut av Future Workshop

Hei alle!

Her kommer en tenkt plan for undervisningsgruppemøtet under NyTi onsdag 03.02. 2016.

Møtet er som kjent fra kl. 12.30 til kl. 14.00 på møterom KA (Kjell Arholms hus) A-145/Møterom ved administrasjonen.

Vi har invitert nye deltakere som starter opp på fakultetet dette semesteret, og håper dere også har anledning til å komme på kort varsel!

boksen fortsetter neste side

Vi har ikke fått inn temainnspill denne gangen og har derfor valgt å ta utgangspunkt i «universitetsforelesningen» siden dette er et tema vi har diskutert i en-til-en veiledning med flere.

Før dere kommer til møtet ber vi alle gjøre et lite forarbeid. Tenk tilbake på de forelesningene dere har hatt dette semesteret. Har dere ikke hatt undervisning, så tenk på en forelesning du har deltatt på i forbindelse med din utdanning, eller et foredrag du har hørt. Er det ett eller to forhold rundt forelesningen dere kan løfte frem i gruppen til diskusjon? Dette kan være forhold som går på praktisk gjennomføring og organisering. For dere som har undervisningserfaring kan det være tanker rundt egen personlige utvikling som foreleser, er dere blitt tryggere i rolle eller ikke osv. Bruk gjerne de temaene vi har diskutert i 1:1 veiledningen for de av dere som er kommet så langt. Forbered så et kort innlegg (ca. 10 minutter) der dere løfter fram ulike forhold rundt forelesningen. Avslutt gjerne innlegget med spørsmål dere ønsker vi skal drøfte. Hvis noen av dere føler dere så ferske at dere bare vil lytte til diskusjonen, er det selvsagt også helt greit! Vedhengt denne e-posten finner dere en kort artikkel av professor Arne Skodvin (2006) fra Universitetet i Oslo. Vi ber om at dere har lest denne til vi møtes. Bruk gjerne også artikkelen som bakteppe når dere forbereder dere.

Nedenfor følger en tenkt plan for møtet.

- Innledning ved universitetspedagog x, ca. 15 minutter
- Litt om ordningen med undervisningsgrupper
- Informasjon om vår egen forskning på undervisning
- Begrunnelse for organisering av dette møtet
- Runden rundt, ca. 30 minutter
- Dere legger fram det dere har forberedt på forhånd
- Felles diskusjon ca. 60 minutter
- Oppsummering ved x og y ca. 15 minutter
- Veien videre, hvilke tema kan være interessante å ta opp på neste møte?

Vel møtt!

Mvh universitetspedagogene x og y.

Andre syklus på mikronivå: Refleksjonsnotat skrevet av medfasilitator til internt bruk.

Både fasilitator og medfasilitator har skrevet individuelt refleksjonsnotat og distribuert dette mellom seg. Refleksjonsnotatene har vært på om lag en side

og er skrevet spontant etter hvert møte. Under følger et refleksjonsnotat etter den faglige samtalen i undervisningsgruppen med forelesningen som tema.

Refleksjonsnotat undervisningsgruppe SV 03.02.2016, kl. 12.30 – 14.15.

Fasilitator: x

Medfasilitator: y

Til stede for øvrig: zzzzzzz

Forberedelse

Deltakerne ble invitert til å melde inn saker som for dem var viktige å diskutere. Da det ikke var kommet inn tema til diskusjon i forkant av møtet, valgte fasilitator «forelesningen» som tema. Et tema som ikke minst kunne være tjenlig da det var en del stipendiater til stede som skal undervise som en del av stillingen. God koreografi med innledende spørsmål og forventninger om deltakelse; en koreografi tenkt som medierende redskap.

Selve møtet

Innledning

Fasilitator innledet til den faglige samtalen, etablerte relasjoner gjennom småprat- ing og litt uformell prat, før sentrale begreper og dilemma knyttet til forelesningen ble presentert.

Gjennomføring

Deretter presenterte deltakerne seg og fortalte om hvor de underviste og hva slags undervisningsoppgaver de var tildelt, etter prinsippet om «runden rundt». Det varierte fra å være ute på «praksisbesøk», vurdere og veilede bacheloropp- gaver, være seminarleder og til å forelese. Det ble tatt opp utfordringer knyttet til forelesning i store grupper og differensiering ift. ulike målgrupper på et og samme studieemne. Det kom også opp spørsmål om håndtering av «sure» studenter.

Deretter åpnet fasilitator opp for felles diskusjon ut fra det som var sagt innled- ingsvis og i «runden rundt» presentasjonen. Fasilitator(ene) jobbet bevisst relas- jonelt ved støttende respons, ved blikk-kontakt, ved å lytte og forlenge og ved å utfordre gjennom å ta ulike perspektiv. Også narrativer ble brukt som medierende redskap. Det ble gitt rom for at deltakerne kunne få snakke om sammen om det som var viktig ut fra den konteksten som de sto i. Spennende diskusjon som fløt

boksen fortsetter neste side

fritt, og alle deltok. Det kunne virke som deltakerne ikke var forberedt godt nok i forhold til koreografien, men gjennom diskusjonen viste flere at de hadde lest både koreografien og artikkelen ved å henvise til begreper og formuleringer i disse tekstene. Fasilitator forsøkte å rette oppmerksomheten mot skiftet fra å tenke forelesning til å tenke undervisning og fra å tenke min undervisning til å tenke studentenes læring. I diskusjonen kom det frem ideer til hvordan man både kan starte undervisningen og lage naturlige stopp underveis, en god og erfaringsbasert diskusjon.

Til slutt

Fasilitator takket for deltakelse og engasjement og honorerte gruppen for dette. Deltakerne uttrykte spontant at diskusjonen hadde vært kjekk og nyttig, og bestemte seg for at neste møte skal handle om gode forslag til hvordan bruke digitale redskaper i undervisningen.

Avsluttende kommentarer i stikkordsform:

Positivt å trekke på erfaringer. Lurer på hvorvidt det kan være lurt å ha egen gruppe for stipendiater. Det ser blant annet ut til at de får litt «sære» oppgaver som å være seminarledere og veiledere/vurderere på skriftlige oppgaver.

God stemning og lærerikt atter en gang J

X, 08.02.16

Fasilitator Y

Analyse og diskusjon av koreografi og refleksjonsnotat

Vi ser av koreografien hvordan fasilitator forsøker å stille spørsmål som kan klargjøre bakgrunnen for temaet. I tillegg får deltakerne også noen oppgaver for å rydde i egne tanker. I dette tilfellet ber fasilitator deltakerne skrive ned egne tanker om forelesningen. Skriftlige tekster, modeller og teorier kan av og til være medierende redskaper, og deltakerne ble oppfordret til å lese et bokkapittel om «forelesningen».

Koreografien danner rammen for gjennomføring av den faglige samtalen og kan skape trygghet mellom partene, fordi alle parter er forventet å være forberedt på sak og egen rolle i møtet. Men den brukes ikke slavisk. I dette tilfellet hadde ikke deltakerne meldt inn tema. Dette kan forstås i lys av at møtet bestod av nye deltakere, og at utfordringene derfor ikke ble forstått eller falt utenfor

sonen for nærmeste utvikling. Det er naturlig at usikkerhet og ambivalens vil forekomme (Lauvås, Lycke & Handal, 2016). Det at fasilitator i en slik situasjon tok valget om tema, kan indirekte ha kommunisert forventninger om mangel på involvering og deltakelse, og en kan derfor ha kommet til å undergrave koreografien som redskap. Sett i lys av utformingen av koreografien, som manglet en begrunnelse for valg av strategier og *redskaper*, må vi spørre om denne kunne vært utformet på en tydeligere og mer forpliktende måte. Vi understreker dette siden et av temaene som senere ble diskutert, var studentengasjement og studentforpliktelser, hvordan en kan følge opp studenter som er gratispassasjerer mm. Her viser lærernes «dobbeltrulle» at dette er en sammensatt problematikk, som aktualiserer hvordan en «klargjør» og forplikter deltakerne for undervisningsaktivitet. Det kan se ut som om det ikke holder å beskrive en redskapsmessig framgangsmåte, slik vi gjorde i koreografien. Tema og forpliktelser må derimot tydeliggjøres flere ganger, og kanskje også løftes til et begrunnelses- eller metanivå. Det er avgjørende at alle følger opp sine forpliktelser og godtar prinsippet om arbeidsdeling som ligger i koreografien. Det er grunn til å stille spørsmål ved hvordan fasilitator og leder av den faglige samtalen tar tak i problemet med manglende deltakerforberedelse. Spørsmålet er dels overførbart til forholdet mellom lærer og student, men blir mer komplisert i undervisningsgruppen siden vi her forholder oss til egne kollegaer. Av refleksjonsnotatet går det fram at fasilitator bevisst jobbet med å myke opp situasjonen og kontekstualisere de prinsipielle temaene inn mot deltakernes livsverden. Fasilitator valgte også å starte runden rundt med de som hadde forberedt «innlegg», noe som ga de andre deltakerne anledning til å hekte seg på etter hvert.

Da starten var «ryddet» og forventninger avklart, viste fasilitator i gjennomføringen av den faglige samtalen evne til å lytte, spinne videre på nye kollegaers ytringer og utspill og bringe disse inn samtalen. På mange måter blir den faglige samtalen et møtested mellom de ulike forståelsene og kontekstene universitetslærerne og universitetslærerne representerer. I dette møtet ligger kimen til ny erkjennelse. Hovedtemaet «forelesningen» og andre forhold som knytter seg til temaet, utspiller seg gjennom språklige uttrykk der fasilitator for en stor del påtar seg rollen som ansvarlig for å drive samtalen framover og innehar et begrepsapparat for å kommentere saken.

Selv om samtalen starter med utgangspunkt i universitetslærernes erfaringsverden, hvor interaksjon med ulike fysiske redskaper dominerer, synes

fasilitators kommentatorkompetanse å bety mye for hvordan forløpet utvikler seg, og i hvilken grad samtalen tema blir løftet fram og diskutert på et mer overordnet og prinsipielt nivå. Altså fra det sansemessige og partikulære til det overordnede, prinsipielle og abstrakte, for så å bevege seg tilbake til det konkrete og partikulære (Hanssen & Østrem, 2013). Slike bevegelser kan forstås som tegn på dialektiske forhold mellom spontane og vitenskapelige begreper, det vil si at de beveger seg nedenfra og oppover og samtidig ovenfra og nedover (Vygotskij, 2001). Samtidig viser bevegelsene at de ivaretar både den horisontale og den vertikale dimensjonen som grunnlag for profesjonslæring (Lahn & Jensen, 2008) og aktør- og kommentatorkompetansen (Molander & Terum, 2008). Det kunne virke som deltakerne ikke var forberedt godt nok i forhold til koreografien, men gjennom diskusjonen viste flere at de hadde lest både koreografien og artikkelen ved å henvise til begreper og formuleringer i disse tekstene. Mot slutten av den faglige samtalen overtok deltakerne i større grad diskusjonen, og deltakerne utvekslet ideer, praktiske tips og råd til hvordan man både kan starte undervisningen og lage naturlige stopp underveis. Det tolker vi som tegn på engasjement og at deltakerne satte pris på det de andre bidro med (Lauvås, Lycke & Handal, 2016). Den faglige samtalen resulterte i at deltakerne selv bestemte tema for neste faglige samtale, «hvordan bruke digitale hjelpemidler i undervisningen», og dette er et eksempel på en demokratisk prosess som er et bærende prinsipp i aksjonsforskning (Madsen, 2004). At deltakerne selv har bestemt tema for neste møte i undervisningsgruppen, forteller at de har opplevd at de kan lære til seg og lære fra seg (Wadel, 2002), og at gruppen som kollektiv har gitt mening for den enkelte. Posisjonene til de ulike deltakerne ble sett på som komplementære i det kompetente praksisfellesskapet (Engelsen, 2002), hvor hensikten nettopp var å utnytte komplementære kompetanser til å utvikle og spre kunnskap.

Etter gjennomføring av fem undervisningsgruppemøter ved alle de tre fakultetene er alle koreografier og refleksjonsnotater diskutert hver for seg og sammen. Vi har trukket tråder og pekt på forhold vi mener det er viktig å være oppmerksom på i videre arbeid. Så langt tyder analysene av koreografier og refleksjonsnotater på at formelle undervisningsgrupper som ledes av fasilitatorer som kan språkliggjøre undervisningen, kan bidra i utvikling av profesjonskompetanse.

Bruk av møtekoreografi har også en eksemplarisk verdi siden den kaster lys over både hvordan vi som universitetslærere forbereder deltakerne i den

aktuelle undervisningsgruppen, og hvordan deltakerne i gruppene erfarer denne og tenker fram mot forberedelse av undervisning for egne studenter. Dermed har selve utformingen av koreografien, og de eksplisitte og implisitte forpliktelsene som ligger i denne, også potensial til å bli løftet fram som et eget tema i undervisningsgruppen. Problematikken er dermed både aktuell ved at den tydeliggjøres direkte i møtet, eksistensiell i den forstand at deltakerne selv har følt på den, og utfordrende ved at den rører ved spørsmål som oppfølging av felles forpliktelser i praksisfellesskap blant både studenter og lærere.

Koreografiene vil, slik vi ser det, kunne være et viktig medierende redskap som kan legge til rette for deltakelse, samspill og dialog. Samtidig er det betimelig å stille spørsmål om strukturen kan hindre det spontane og kreative som kan komme til å utvikle seg i en faglig samtale. Det er grunn til å stille spørsmål ved om deltakerne kan føle seg bundet av og forpliktet på det planlagte. Selv om vi argumenterer for at vi er mer opptatt av klarhet i struktur enn av strenghet i struktur, har vi ingen garanti for at deltakerne oppfatter det sånn.

Oppsummerende diskusjon

Aksjonsforskningen har gitt oss noen svar eller indikasjoner på mulighetene for utvikling av profesjonskompetanse i formelt etablerte undervisningsgrupper som vi avslutningsvis vil løfte fram, diskutere og kommentere med forskningsspørsmålet som ramme: *På hvilke måter vil deltakelse i formelle undervisningsgrupper og interaksjon med ulike medierende redskaper bidra til utvikling av profesjonskompetanse som universitetslærere?*

Deltaking i et praksisfellesskap kan være en måte å innrullere nye kollegaer i de store maskineriene på. Metaforen «maskineri» bruker Knorr Cetian (Jensen mfl., 2008) for å fokusere på de sosiale og tekniske «maskinerier» som er i spill når kunnskap utvikles, deles og brukes, og som på ulike måter gir tilgang til kunnskap. Det å bli innrullet i de ulike maskineriene handler om at det legges til rette for mange og varierte måter for deltakelse i ulike praksiser sammen med andre og med interaksjon med ulike medierende redskaper. Samhandlingsperspektivet står sentralt, likeså spørsmålet om hvilke støttestrukturer som kan aktiveres som grunnlag for læring. Sett fra nye kollegaers ståsted innebærer dette at de tidlig må få delta i ulike praksiser på ulike nivå og bli gitt profesjonsspesifikke ressurser som forutsetninger for å gjøre det lærerarbeidet som forventes av dem.

Det å etablere nye institusjonelle strukturer og ordninger, som undervisningsgruppene kan sies å være, garanterer ikke i seg selv at lærere lærer (Feiman-Nemser, 2001). Kollegial samhandling med kunnskapsdeling, kunnskapsutvikling og kunnskapsbygging gir muligheter for diskusjoner mellom deltakerne. En slik samhandling er preget av sirkulær kommunikasjon knyttet til spørsmål rundt undervisning generelt og til studenter, arbeidsmåter, vurdering og veiledning spesielt – gitt visse premisser.

I lys av forskningsspørsmålet viser våre funn, dog ut fra et foreløpig spinkelt materiale, tegn på at universitetslærere kan lære og utvikle sin profesjonskompetanse i formelt etablerte undervisningsgrupper gitt premissene om deltakelse, interaksjon med psykologiske og fysiske redskaper og en fasilitator som kan fagliggjøre diskusjoner. Skal en utvikle seg som lærer uavhengig av utdanningslag, må en trene seg i «å trene i tenkning» om undervisning (Dale, 1993). Faglig læring skjer i fellesskap som preges av åpne spørsmål, en kritisk holdning og engasjement i arbeidet som lærer (Feiman-Nemser, 2001). Det innebærer at universitetslærere i formaliserte undervisningsgrupper kan trene seg i å gjøre seg forestillinger om undervisning, undersøke dem begrepsmessig, trekke slutninger, begrunne og føre resonnement. Tanker, meninger og innstillinger som ikke er tenkt ferdig, kan dermed utvikles videre. Betingelser for distribuert kunnskapsutvikling handler om å legge til rette for at deltakerne får trene opp sine muntlige ferdigheter gjennom å sette ord på sine tanker om undervisning, at de gir andre tilgang til egne tanker, at det gis rom for at deltakerne får snakke sammen om det som er viktig (saken/temaet), og at det snakkes om tema som er relevante for yrkesutøvelsen vi har. Dette handler blant annet om å utvikle språket vi anvender i vår undervisningspraksis. Samtidig handler praksisutvikling og læring i denne typen grupper om ledelse, fasilitatorer, som kan fagliggjøre diskusjonene gjennom å tilby vitenskapelige begreper for å utfordre etablerte forestillinger om undervisning. Det å løfte kommunikasjonen om undervisning fra «back stage» til «on stage» vil være særs viktig for nytilsatte lærere. Dette fordi nye lærere bærer med seg ulike historier inn i academia, og fordi den kompetansen de bærer med seg som undervisere ofte er førstepersons kunnskap. I møte mellom nytilsattes perspektiver på undervisning og erfarne kollegaer, som representerer et andre og eller tredje persons perspektiv på undervisning, ligger det en kime til å lære noe nytt om undervisning for begge parter. Dette doble blikket, som noen ganger er framstilt gjennom bildet på å være deltaker og tilskuer (Skjervheim,

1996), handler om hvilken subjektposisjon man inntar til ulikt arbeid, og vil være fruktbart i utvikling av profesjonskompetanse både for nytilsatte og for erfarne universitetslærere.

Formelt etablerte undervisningsgrupper gir ut fra vårt materiale indikasjoner på å være en læringsarena der en kan utvikle fellesforståelser og kollektiv anerkjennelse av kompleksiteten ved dagens undervisning, av ansvar, begrunnelser, valg og dilemmaer, og med det gjøre *min* undervisning til *vår* undervisning (Lycke & Handal, 2012). Vektleggingen av redskapsperspektivet anser vi som nødvendig for utvikling av aktør- og kommentatorkompetanse, fordi dette tar høyde for at kollegiale interaksjoner er gjenstandsmedierte, hvordan man samhandler og bruker redskaper i et læringsfellesskap, og at læreprosesser struktureres av målene for aktivitetene (Lahn & Jensen, 2008). Samtidig som vår studie støtter Handal (2006) som argumenterer for at utdanningsinstitusjonene må legge til rette for en *viss utdanning* av undervisere på lik linje med det å kvalifisere seg som forskere, utfordrer vi utdanningsinstitusjonene til ytterligere å styrke en slik utdanning gjennom større grad av formalisering og krav om deltakelse. Dette ser vi som nødvendig i en tid hvor oppmerksomheten på undervisning ser ut til å tape terreng i forhold til politisk og byråkratisk styring av høyere utdanning.

Det ligger i aksjonsforskningens natur (Carr & Kemmis, 1986) å «evaluere» for så å kunne å justere og eventuelt forandre eksisterende praksis med forskningsbasert kunnskap som utgangspunkt. UiS vil på bakgrunn av funnene diskutere og vurdere hvorvidt deltakelse i undervisningsgrupper skal gjøres mer forpliktende, slik deltakelse i forskergrupper er. I tillegg vil UiS diskutere hvorvidt det skal etableres egne undervisningsgrupper for stipendiater for bedre i ivareta deres behov som undervisere. Dette både for å utvikle den enkeltes profesjonskompetanse som underviser og som et ledd i utvikling av undervisningskvaliteten ved universitetet generelt.

Avslutning

Etter endt forskningsstudie sitter vi igjen med nye spørsmål. Vi ønsker å gå inn i nye aksjoner hvor vi vil hente ut deltakernes stemmer i høyere grad. Hva snakker universitetslærerne om når de snakker om undervisning, og hvordan snakker de om undervisning, er spørsmål som kan være interessante. For å få deltakernes stemmer tydeligere fram har vi allerede fem timer lydopptak fra

gjennomføringen av møtene i undervisningsgruppene (desember 2015 – februar 2016) som på nåværende tidspunkt enda ikke er transkribert. Denne delen av studien er meldt til NSD. Disse transkripsjonene vil suppleres med lydopptak fra gruppemøter som avholdes senere våren 2016 (april – juni), og vil sammen med intervju inngå som materiale i framtidige analyser og forskningsartikler. Slik vil sirklene stadig leve og være i bevegelse mellom praksis, teori og forskning, og ny kunnskap kan genereres (Engestrøm, Miettinen & Punamäki, 2001).

Litteratur

- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Philadelphia: The Falmer Press.
- Cohen, L. & Manion, L. (1998). *Research methods in education*. London: Croom Helm
- Dale, E. L. (1993). *Den profesjonelle skole – med pedagogikken som grunnlag*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I Dysthe, O. (red.). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag, s. 33-72.
- Engelsen, K.S. (2002). Lærerutdanning og utvikling av praksisfeltet. I Ludvigsen, S. og Hoel, T. Løkensgard. (red.). *Et utdanningssystem i endring*. Oslo: Gyldendal, s. 37.
- Engestrøm, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. I Y. Engestrøm, R. Miettinen & R. Punamäki (red.), *Perspectives on activity theory*, s. 19–38. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17–30.
- Gjems, L. (2007). Meningsskaping i veiledning. I T. Kroksmark & K. Åberg (red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Handal, G. (2006). Kritiske venner. I H. Strømsø, K. H. Lycke & P. Lauvås (red.). *Når læring er det viktigste – Undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hanssen, B. (2008). Å utvikle en organisasjon er en læringsprosess. Men det er ikke så lett som det høres ut til, for det er så mye det kommer an på. Artikkelstafett. Artikkel 5. En lærende skole. Utdanningsdirektoratet. <http://www.udir.no/Utvikling/Artikler-utvikling/Artikkelserie-Ein-larande-skole/>
- Hanssen, B. og Helgevold, N. (2010). Å trå over dørstokken. Fra å lære å bli lærer til å lære å være lærer. I T.L. Hoel, G. Engvik & B. Hanssen (red.), *Ny som lærer – sjansespill og samspill*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Hanssen, B. og Østrem, S. (2013). *Rutinemessig plikt eller produktiv læring? En studie av praksis og arbeidskrav i en veilederutdanning knyttet til veiledning for nyutdannede lærere*. Rapporter fra UiS No. 41.

- Hanssen, B. og Husebø, D. (2013). Rapport NyTi, 2012 – 2013 *Veiledning for og med nyansatte i vitenskapelige stillinger ved Universitetet i Stavanger*.
- Hanssen, B., Husebø, D. og Moen, V. (2017). Universitetslærerarbeidet – utfordring av den naturlige innstilling? *Uniped*, 40 (1), s. 7-17.
- Havnæs, A. (2000). Modeller for læring i arbeid og utdanning – et sosialt perspektiv på læring. I A. Raaheim & K. Raaheim (red.), *Læring hos voksne*. Bergen: Sigma forlag, s. 96–112.
- Heggen, K. (2010). Profesjonell identitet. I K. Heggen (red.), *Kvalifisering for Profesjonsutøving. Sjukepleiar – lærar – sosialarbeidar*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Heggen og Raaen (2014). Koherens i lærerutdanningen. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 98 (1), 3-13.
- Husebø, D. og Johannessen, Ø (2010). Kunnskapsformer og kunnskapsutvikling i praksisfellesskaper. I T. Lund, M.B. Postholm & G. Skeie (red.), *Forskeren i møte med praksis – Refleksivitet, etikk og kunnskapsutvikling*, s. 33 – 48. Trondheim: Tapir akademiske.
- Jensen, K., Lahn, L.C., Nerland, M., Smeby, J-C., Klette, K., Fugeli, P., Christiansen, B., Karseth, B., Carlsten, T.C. & Mathisen, A. (2008). *Profesjonslæring i endring*. Sluttrapport til NFRs KUL program.
- Kalleberg, R. (1996). Forskingsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog. I H. Holter og R. Kalleberg (red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kyvik, S. & Vabø, A. (2015). Forskergrupper – hvilken betydning har de for forsknings- og utdanningsvirksomheten? I N. Frølich (red.), *Hva skjer i universiteter og høyskoler? Perspektiver fra vitenskapelig ansatte og studenter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lahn, L.C. & Jensen, K. (2008). Profesjon og læring. I A. Molander og L.I. Terum (red.). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lauvås, P., Lycke, K. H. & Handal, G. (1996). *Kollegaveiledning i skolen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lauvås, P., Lycke, K.H & Handal, G. (2016). *Kollegaveiledning med kritiske venner*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Lave, J., Wenger, E. (2003). *Situert læring – og andre tekster*. København: Reitzel.
- Leontjev, A. N. (2002). *Virksomhed, bevidshed, personlighed*. København: Hans Reitzels forlag.
- Lycke, K. H & Handal, G. (2012). Refleksjon over egen undervisningspraksis – et ledd i kvalitetsutvikling? I T. Løkensgard Hoel, B. Hanssen & D. Husebø (red.), *Utdanningskvalitet og undervisningskvalitet under press? Spenninger i høyere utdanning*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Madsen, J. (2004). Sosiokulturell forskningstradisjon, aktivitetsteori og aksjonsforskning som gjensidige støttespillere. I T. Tiller (red.), *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget, s. 143–162.
- Molander, A. og Terum, L.I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander og L. Terum (red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Næss, G. (1999). Veiledning som møte. *Veiledernetverket i Kristiansand*. Årbok
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27, s. 4–13.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.
- Sverdrup, S. (2002). *Evaluering. Faser, design og gjennomføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Säljö, R. (1999). *Learning as the use of tools: a sociocultural perspective on the human technology link. Learning with computers. Analysing productive interaction*. K. L. Littleton, P. London, Routledge.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Vygotskij, L.S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal forlag.
- Wadel, C. (2002). *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord: Seek A/S.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Winter, J. (1973). *Undersøgelsesmetodik og rapportskrivning*. København: Munksgaard.