

Udvikling af universitetslærerens pædagogiske kompetencer – en didaktisk skitse

Søren Kruse, ph.d. og agronom, lektor ved Institut for Curriculumforskning, Danmarks Pædagogiske Universitet.



Søren Kruse, (f. 1964) ph.d. og agronom, lektor ved Institut for Curriculumforskning, Danmarks Pædagogiske Universitet. Forsker i almen didaktik og læreplansteori. Arbejder desuden med kvalificering og professionalisering af universitetslærere, med Ude-undervisning, Miljø- og Sundhedspædagogik samt organisering og ledelse af undervisningen i grundskolen. Har siden 2000 været ansvarlig for den pædagogiske uddannelse af adjunkter ved KVL.

I artiklen foreslås en kompetencematrix, bestående af 3 horisontale områder: indholds-, iscenesættelses- og relationskompetence, samt 3 vertikale niveauer: gennemførelseskompetence; planlægnings- og evalueringskompetence; samt begrundelses- og udviklingskompetence. Tesen er at udviklingen af disse pædagogiske kompetencer stimuleres ved at udfordre de vaner underviserne har opbygget i deres praksisfelt via to forskellige refleksionsredskaber: en eksplicitering af underviserens pædagogiske praksisteori og den videnskabeligt frembragte pædagogiske viden om læring og undervisning.

Forventningerne til universitetspædagogikken er store. OECD, EU og Globaliseringsrådet peger på, at kvalitet og effektivitet i de videregående uddannelser skal øges for at bevare velfærd. Senest har en ministeriel arbejdsgruppe sat fokus på kvalitet i undervisningen og fremhævet opkvalificeringen af undervisningskompetencer (VTU, 2006). Interessen er ikke ny, siden overgangen fra elite- til masseuniversitet i 1960-erne, har politikere og administratorer øget deres interesse

for universitetsuddannelsernes kvalitet og effektivitet (Rasmussen 1995, 1998; Kruse, 2001), og udviklingen i Danmark gennem de sidste 40-45 år ligner på mange måder den internationale udvikling. Politiske og ledelsesmæssige ønsker om modernisering har ført til eksperimenter, udviklingsarbejde og restruktureringer, og det forventes, at undervisning kan forbedres gennem reformer, der bl.a. indebærer pædagogisk efteruddannelse (Felten & Pingree, 2003, Lauersen, 2003). Fra 1993 har adjunkter ved danske universiteter fået tilbudt supervision, og i dag tilbyder alle danske universiteter adjunkter en pædagogisk uddannelse (Kruse, Nielsen & Troelsen, 2004). Dette har ført til, at der ved næsten alle danske universiteter er enheder eller centre, der varetager pædagogiske udviklings- og (efter)uddannelsesfunktioner (DUN, 2003). En solid og dokumenteret forskerkompetence er en forudsætning for at være universitetsunderviser, men det er ikke tilstrækkeligt for at kunne undervise godt. Det er dokumenteret, at der ikke er nogen direkte sammenhæng mellem at være en god forsker og være en god underviser (Feldman 1987; Hattie & Marsh, 1996, 2002) – om end sammenhængen er omdiskuteret (Robertson & Bond, 2001). Ud over at have forskerkompetence må universitetsunderviserere også have pædagogiske og didaktiske kompetencer. Det forventes, at universitetsunderviserne kan udvikle sådanne kompetencer gennem uddannelse og efteruddannelse. I denne artikel søger jeg at besvare to spørgsmål:

- ♦ *Hvad læreren skal vide/kunne for at levere god undervisning?*
- ♦ *Hvordan lærer de det mest effektivt?*

Intention er at skitsere en didaktik for universitetslærernes pædagogiske kompetenceudvikling. Først indkredses forholdet mellem undervisning, læring og viden som en begrebslig/teoretisk ramme. Herefter beskrives universitetslærernes pædagogiske opgaver via en generel didaktisk analyse af hvad det er værdifuldt at lære/at undervise i på universitetet og hvad vi ved om effektiv undervisning. Mulighederne for at udvikle pædagogiske kompetencer beskrives. Som konklusion foreslås en pædagogisk kompetenceprofil, der beskriver *hvad* universitetsunderviserne ideelt set skal vide/kunne og der fremsættes teser om *hvordan* denne kompetenceudvikling stimuleres.

Undervisning og læring – et paradigmeskift?

»God undervisning stimulerer og fremmer de studerendes læring« (Ramsden, 1992). Lige så enkelt og logisk kunne en definition på den gode læreruddannelse være: At det er et forløb, der stimulerer og fremmer en læring hos lærerne, så de kan undervise, så det fremmer og stimulerer de studerendes læring. Definitionen af god undervisning tematiserer spørgsmålet om forholdet mellem viden, undervisning og læring. Det ligger i denne definition, at man ikke kan lære nogen noget forstået på den måde, at undervisning og læring ikke er direkte overførsel af viden. Læring er derimod en proces, hvor den enkelte aktivt tilegner sig eller konstruerer viden.

Det betyder en ændret opfattelse af viden; fra at forstå viden, som noget vi har, til at forstå viden, som noget vi bruger. Jeg vil således definere viden som en forventningsstruktur, der sætter en iagttagelse i stand til i en given situation at behandle hændelser, som tilfælde af noget kendt eller ukendt, og sætter iagttageren i stand til at håndtere sin egen og situationens kompleksitet. Definitionen implicerer for det første, at viden er performativ, at vide er at gøre noget. At kunne og at vide er to sider af samme sag. For det andet er viden altid nogens viden; viden er perspektivisk og knyttes til en iagttagelse. At vide er både et spørgsmål om, *hvem* der ved, samt *hvad* og *hvordan* de ved, det de ved. For det tredje er viden knyttet til situationer/begivenheder i en kontekst og implicerer en evne til at håndtere en given situation. Kompetence er således evne til at iagttage sig selv (hvad og hvordan man ved noget) og hvordan denne viden anvendes i en situation. Denne opfattelse indebærer en forestilling om, at kompetence er at have viden om viden. En væsentlig del af denne viden om viden handler om mulighederne og betingelserne for at vide noget, herunder inddragelse af de systematiske metoder til at mindske usikkerheden af en given viden (gyldighedstest), der netop karakteriserer videnskabelig viden.

På tværs af forskellige læringsteorier (virksomhedsteori, social læringsteori og forskellige former for konstruktivisme), kan der peges på tre forhold, der har stor betydning for, om der finder læring sted i forbindelse med undervisning:

- ♦ At motivation for at lære springer ud af det, deltagerne finder meningsfuldt qua deres erfaringer, viden, mål og visioner, men også lever af at møde ny viden samt passende intellektuelle, følelses- og handlingsmæssige udfordringer.
- ♦ At tilegnelsen af viden er en aktiv konstruktionsproces, hvor de studerende ændrer eller udvikler deres viden. At lære noget nyt indebærer, at de studerende ændrer deres videnstruktur enten ved at tilføje noget nyt til det eksisterende eller ved at ændre den eksisterende struktur. Det er således helt afgørende, at læring forholder sig til det, den lærende allerede ved.
- ♦ At læring understøttes af engagerende, forpligtigende og stimulerende sociale relationer. Læring fremmes af, at der er nogen, der har positive forventninger til én; at nogen har brug for eller stiller krav til én.

Dette syn på læring medført, at der særligt i 1990-erne taltes om et paradigmeskifte fra undervisning til læring (Barr & Tagg, 1995; Berendt, 1998; Bowden & Marton, 1998) Lærernes forskellige opfattelser (Pratt, 1992) eller tænkning/diskurs om undervisning og læring blev kortlagt (Kember & Gow, 1994). Forskellen i tænkning eller diskurs fremstilles ofte som en modsætning mellem på den ene side en undervisningscentreret opfattelse, hvor viden overføres til de studerende, og på den anden side, en læringscentreret opfattelse, hvor det drejer sig om at stimulere de studerendes læring, hvor den sidste opfattelse har forrang for den første: læring frem for undervisning (McManus, 2001). Andre forskere er mere optagede af, hvor komplekse disse opfattelser, tanker eller diskurser er (Trigwell & Prosser, 1996; Ho, 2000; Entwistle & Walker, 2002).

At man ikke direkte kan lære nogen noget, betyder ikke, at undervisningen er irrelevant, blot at undervisning må forstås som en proces, der stimulerer de studerendes aktive tilegnelse af viden (Rasmussen, 1996). Netop forholdet mellem undervisning og læring er et af pædagogikkens grundspørgsmål. Lidt mere formelt udtrykt er undervisningen en kommunikation, der intenderer læring (Kruse, 2004). Definitionen implicerer, at undervisning og læring er to adskilte processer. Undervisning er en særlig form for social interaktion med en særlig opgave: at forme individer, hvor deltagerne indtager bestemte roller som underviser og studerende. Mens læringen netop er udtryk for de processer, hvor individer former og omformer sig selv. Læreprocesser er ikke nødvendigvis koblede til undervisning. Man kan lære en masse uden at blive undervist, lige som man kan blive undervist uden at lære noget. Det betyder, at undervisning ikke kan få kontrol over læreprocesser, men kan støtte og stimulere læreprocesser. Universitetsunderviserne opgave er derfor at tilrettelægge rammer og processer, der så effektivt og målrettet som muligt, kan støtte

og stimulere den ønskede læring. Men hvad er det nærmere bestemt for kompetencer underviserne skal have? Først et kort blik på den angelsaksiske diskussion om »teaching scholarship«; derefter en præsentation af den germansk-nordiske didaktiktradition.

Universitetslærerens pædagogiske opgaver

Boyer's (1990) genfortolkning af det akademiske samfund har fået stor indflydelse på specielt den angelsaksiske diskussion af de universitetsansattes akademiske viden (Academic Scholarship). At være »skolar« indebærer ifølge Boyer fire former for viden: evne til opdagelse af ny viden (forskning), evne til integration af viden, evne til at anvende viden og evne til at undervise. Der er tale om fire forskellige funktioner, der kan være mere eller mindre overlappende eller integrerede. I den angelsaksiske verden har der udviklet sig en stor interesse for at forstå og beskrive en skolastik i forhold til undervisning og læring (Rice, 1992; Glassick et al., 1997; Entwistle et al. 2000; Trigwell et al. 2000 Kreber, 2002; Entwistle, 2003). Det primære argument for en sådan skolastik er, at akademikere deler en fælles viden om god undervisning, som fremmes af, at det akademiske samfund kommunikerer og diskuterer deres opfattelser, deres resultater, metoder og principper i forhold til undervisning og læring (Shulman, 1993). Hvis god undervisning gør de studerendes læring mulig (Ramsden, 1992), er målet med en undervisningsskolastik, at gøre det transparent, hvordan læring gøres mulig (Marting et al. 1998, cf. Healey 2000:171). Pointen er, at det ikke er nok at være en god underviser, men for at være en undervisningsskolar, skal man også vide, hvorfor man er en god underviser. Boyer (1990) fremhæver, at pædagogisk viden ikke kan isoleres fra akademisk viden i almindelighed. Relationen og interaktionen mellem undervisning og forskning er vigtig. Kreber (2002) pointerer, at en skolastik for undervisning ikke nødvendigvis indebærer, at underviserne forsker i deres undervisning, men at de gør deres viden tilgængelig for andre og dermed åbner for, at det akademiske samfund kan dele viden om undervisning.

Denne opfattelse af, at kvalificeret undervisning er baseret på teoretisk refleksion og viden er meget tæt på den germansk-nordiske didaktiktradition, hvor der skelnes mellem undervisningen og didaktik som undervisningens teori- eller refleksionsform. Oprindeligt betød didaktik læren om undervisning, men defineres i dag relativt bredt som »alle former for normative og deskriptive problemer i forbindelse med undervisnings- og læringsprocesser« (Nordenbo, 1997: 214). Schnack (1992: 61-62) fremhæver planlægningsperspektivet, dvs. at beslutnings- og begrundelsesaspekterne i forhold til undervisningens formål og indhold står centralt og kobles til refleksioner over lærings- og undervisningsprocessernes form og rammer.

Didaktikken beskriver de *valg* af indhold (læringsmål, undervisningsindhold) og af form (metoder, processer), der træffes i undervisningen, samt *begrundelserne* for disse valg med *blik for*, hvem og hvor der undervises (rammebetingelser). Lærerne er nødt til at vælge. Lige som de studerende skal lære at foretage intelligente valg i komplekse situationer, må underviserne kunne træffe intelligente valg i forhold til undervisningens kompleksitet. Didaktikken administrerer den viden og de normer, der gøres gældende i forhold til undervisningen. Der kan skelnes mellem normative spørgsmål om, hvad der er god undervisning og deskriptive spørgsmål om undervisningens effekt og effektivitet. Spørgsmålet om god undervisning handler om:

- ◆ Hvad har værdi at undervise i?
- ◆ Hvad er målet for de studerende læring?

Spørgsmålet om effektiv undervisning handler om:

- ◆ Hvordan skabes der rammer for at lære det?
- ◆ Hvordan måles og vurderes effekten af undervisningen?

En kvalificering af universitetslærerne indebærer, at de opbygger en didaktisk kompetence, der sætter dem i stand til at reflektere over disse 4 spørgsmål, relateret til undervisningens hvad og hvordan.

Hvordan afklares, hvad det er værdifuldt at lære/at undervise i?

Bestemmelsen af undervisningens mål og indhold betragtes af mange universitetslærere som et internt fagligt anliggende. Men i pædagogikken betragtes dette traditionelt også som et moralsk spørgsmål, fordi det indebærer valg/fravalg af, hvad der er værdifuldt at lære. Mål og indhold begrundes generelt på tre måder:

- ◆ At reproducere en videnskab eller et fag med den viden, de teorier, metoder og normer, det indebærer. I den humboldtske tradition er begrundelsen, at søge den størst mulige indsigt og visdom inden for et område gennem forskning.
- ◆ At tilbyde uddannelser, der giver kandidaterne de kvalifikationer og kompetencer, der efterspørges på arbejdsmarkedet.
- ◆ At tilbyde en almen dannelse, set i både et samfundsmæssigt og personligt udviklingsperspektiv, således at de uddannede kan indgå i og bidrage til samfundets udvikling som borgere, så de får mulighed for at forme deres faglige og personlige identitet gennem uddannelsen (Simonsen & Ulriksen, 1998).

Det forventes, at kandidaterne har en stadig mere specifik faglig og videnskabelig funderet viden. En viden der, selv inden for relativt afgrænsede videnskabelige eller faglige områder, må udvælges med reference til en meget omfattende akkumuleret vidensproduktion,

hvilket uundgåeligt fører til specialisering. Men det forventes også, at kandidaterne har viden om anvendelsen af deres viden i forskellige kontekster (kompetence), hvilket indebærer dels evne til systematisk analyse af komplekse situationer, dels evne til syntese af forskellige former for viden og dels evne til at vurdere. Det indebærer desuden evner til tværfagligt samarbejde, inddragelse af samfundsmæssige aspekter i den fagligt videnskabelige problemanalyse, faglig formidling, inddragelse af værdimæssige spørgsmål, kritisk tænkning mv. En evne til at vurdere, hvilken viden eller vidensproduktion, der er relevant i en given situation, kræver selvstændighed eller myndighed, dvs. en evne til at turde tænke selv, men også en evne til at identificere og beskrive de værdier, der er på spil. Endelig forventes det, at kandidaterne opnår evne til selvstændigt at vedligeholde og videreudvikle deres faglige og personlige kompetencer, hvilket kommer til udtryk i slogans som »at lære at lære« og politiske ønsker om mobilitet og livslang læring (Bologna deklARATIONEN, 1999). Kandidaterne skal ikke blot have en omfattende viden (kvalifikationer) de skal også kunne anvende deres viden (kompetence), kunne omstille sig og være innovative (kreativitet) og de skal endelig kunne vurdere viden og handlinger i lyset af forskellige værdier for at være med til at forme sig selv og det samfund, de lever i (dannelse) (Qvortrup, 2004).

Har man accepteret, at undervisningen ikke blot er et spørgsmål om formidling af fagligt stof, er der formentlig ikke den store uenighed om disse forventninger. Problemerne opstår for alvor, når forventningerne skal realiseres i en konkret undervisning inden for et specifikt fagligt/videnskabeligt område. Underviserne må kunne håndtere de komplekse forventninger, der i dag stilles til akademiske uddannelser med interne akademiske kvalitetskriterier, eksterne forventninger om funktionelle kompetencer og forventninger om, at uddannelserne tilbyder en akademisk dannelse og identitetsudvikling. Den pædagogiske forventning er, at underviserne og uddannelserne i deres helhed løbende kan beskrive, begrunde og dokumentere eller i det mindste reflektere over sådanne kvaliteter lige fra de enkelte undervisningssekvenser til hele uddannelsesforløb. Det kræver, at underviserne kan sætte deres viden ind i forskellige sammenhænge, dels for at motivere relevansen af det, der skal læres, dels for at åbne for diskussioner om, hvordan viden er blevet til, og hvordan viden anvendes.

Hvad ved vi om hvordan vi underviser effektivt?

Uddannelsespolitikken orienterer sig i dag ud fra output dvs. resultater og ikke kun ud fra input (mål og ressourcer) (Rasmussen, 2004). God undervisning skal give resultater. Men hvad er det for resultater, vi kan orientere os ud fra? Hvordan måles de? Og kan alle ovennævnte mål omsættes i målbare resultater? Er der nogen sammenhæng mellem disse målbare resultater

og undervisningen? Her melder der sig en del velkendte måleproblemer (Jakobsen, Lauersen & Rump, 1998). Feldman (1989) har gennemført en omfattende meta-analyse af undersøgelser af korrelationen mellem definerede kvaliteter i undervisningen; de studerendes evalueringer og eksamensresultater. Han fandt, at der var en positiv sammenhæng mellem undervisningens kvalitet, de studerendes evalueringer og deres eksamensresultater. Marsh (1987) fandt tilsvarende, at de studerendes evalueringer var både gyldige og pålidelige indikatorer i forhold til definerede kvaliteter i undervisningen. Konklusionen er således, at der er en sammenhæng mellem undervisningens kvalitet, de studerendes evaluering og eksamensresultater, men at variationen i studenterpræstationer og evalueringer kun delvist kan forklare variationen i undervisningens kvalitet, så disse indikatorer skal fortolkes kritisk. Det har således været muligt at identificere forhold i undervisningen, der påvirker de studerendes læringsstrategi og deres resultater positivt og dermed siger noget om undervisningens effektivitet (Ramsden, 1992; Biggs, 1999).

Effektiv undervisning, målt på de studerendes resultater, er karakteriseret ved en række kvaliteter: klare mål og struktur (tydelig ledelse); positive, tydelige og realistiske forventninger til de studerende både vedr. produkt og proces; klare succeskriterier for undervisningen; løbende vurderinger og tilbagemeldinger til de studerende; passende tid til læring; respekt og anerkendelse af de studerendes selvstændighed og erfaringer; formidling af relevant faglig viden, der stimulerer og udfordrer de studerende; samt at underviserne lærer af de studerende (Chickering & Gamson, 1987; Ramsden 1992; Biggs 1999; Meyer, 2005).

Uddannelsesforskning har vist, at der ikke findes en universalmetode, men at effektiv undervisning netop er karakteriseret ved varierende metoder, og at der findes flere veje frem mod det samme mål. Men forskningen viser også at den vej, der vælges, må være oplyst for at blive fremkommelig, ligesom nogle veje ikke fører til målet (Darling-Hammond & Youngs, 2002; Meyer, 2005). Gamle diskussioner om frontalpædagogik (forelæsninger) versus åben undervisning med studenterinvolvering, der spænder fra dialogisk holdundervisning til projekter, er således opgivet til fordel for diskussioner om, hvornår en metode med fordel kan anvendes og hvorfor. I praksis må der tænkes i undervisningsforløb, hvor der indgår forskellige studie- og undervisningsformer på forskellige tidspunkter. Spørgsmålet om metode er stadig relevant, men i forhold til uddannelsen af underviserne er budskabet, at de må have et repertoire af metoder, som de kan anvende fleksibelt afhængigt af undervisningens mål, indhold og ikke mindst af de studerende.

Den gode undervisning er således karakteriseret ved, for det første en didaktisk kompetence til at vælge og

begrunde indhold og form, så det understøtter målene, for det andet en fantasi til at iscenesætte passende studie- og undervisningsaktiviteter og for det tredje mod og evne til at gennemføre undervisningen. Målet med uddannelse af universitetsunderviserne må således være, at de på alle niveauer (enkelte undervisningselementer, kursusforløb og hele uddannelser) så eksplicit som muligt kan begrunde deres praksis, så der kan skabes gennemsigtighed for både studerende og undervisere om undervisningens mål og indhold og form.

Udvikling af pædagogiske kompetencer?

Gennem mere en 200 år har man uddannet lærere og haft den forestilling, at det kræver en særlig pædagogisk kompetence at undervise, og at man kan udvikle en sådan kompetence ved at tilegne sig en særlig pædagogisk/didaktisk viden. På den ene side hævdes det, at undervisning er funderet i en pædagogisk/didaktisk rationalitet: at det er muligt at få indsigt i og lære af den fælles viden og de fælles værdier, der knyttes til undervisning af høj kvalitet – en teoretisk baseret kompetence (Dale, 1989). På den anden side findes en del empirisk viden, der understøtter påstanden om, at evnen til at undervise læres ved at praktisere, og at den enkelte underviser opbygger en personlig »praksisbundet teori« som sin personlige viden i forbindelse med, at man praktiserer. Det er ofte praksisteorier, der bygger på den måde underviseren selv er blevet undervist på eller på den praksis, der er dominerende inden for et bestemt praksisfelt (Schön, 1983, 1987; Lortie, 1975). Martin & Lueckenhausen (2005) har fundet, at omkring en tredjedel af underviserne ændrer deres undervisning gennem et semester. Halvdelen af disse ændringer var ikke planlagte, men resultater af de erfaringer, de gjorde gennem undervisningen. Det er et velkendt og velbeskrevet fænomen fra uddannelsen af skolelærere, at introduktionen af teori og metode ikke nødvendigvis fører til, at undervisere ændrer eller udvikler deres praksis (Agryis & Schön, 1974; Clark & Peterson, 1986). Det har ført til en kritik af den skolastiske viden om undervisning. Synspunktet er, at den står i modsætning til praktikernes viden om undervisning, som de selv baserer på deres erfaringer og refleksioner.

Nyere sammenfatninger af forskning i læreruddannelse viser, at denne dikotomi mellem teori og praksis er uproduktiv (Darling-Hammond, 1997). Forskning viser, at erfarne lærere får bedre resultater end noviser, men efter 3-4 år er der ingen signifikant effekt af mere erfaring. Forskningen viser også, at korte praktikperioder kombineret med relevant didaktisk viden og intensiv vejledning giver unge lærere bedre elevresultater end erfarne undervisere (Darling-Hammond, 2000; 2002). Desuden er undervisernes fagdidaktiske ekspertise den væsentligste faktor i undervisningens effekt målt på elevernes resultater

(Darling-Hammond, 1997). Denne didaktiske viden er både en viden om, hvordan et givet indhold virker i undervisningen (Shulman, 1987), og en viden om, hvordan og hvornår man bruger et bredt repertoire af undervisningsstrategier og metoder (Darling-Hammond, 2000). Konklusionen er, at erfaring er en nødvendig, men ikke en tilstrækkelig forudsætning for at lære at undervise med høj kvalitet – der må også viden om undervisning og læring til for at stimulere og fremme udviklingen af god undervisning.

Det er dokumenteret at efteruddannelse af universitetslærere kan have en vis positiv effekt (Gibbs & Coffey, 2004; Biggs, 1999; Trigwell, Prosser & Waterhouse, 1999). Traditionelle efteruddannelsesprogrammer for universitetslærere er optaget af metoder og tekniske færdigheder såsom værktøjer til at gennemføre forelæsninger eller vejledning. Deltagerne forventer ofte, at programmerne vil forsyne dem med sådanne teknikker eller opskrifter (Ho, 2000; Kruse et al. 2004). Erfaringer fra mange programmer viser, at deltagerne har en tendens til at forsvare deres vanlige metoder (Gibbs 1995; Trigwell 1995) og deltagerne oplever ofte, at de er fanget i deres egen praksis (Trowler & Cooper, 2002; Kruse, et al., 2004). Sammenfatninger af resultater fra en række programmer viser, at traditionelle efteruddannelseskurser, der fokuserer på metoder og opskrifter ikke fører til, at lærerne ændrer deres praksisser. Tesen er, at underviserne må ændre deres grundlæggende opfattelse af undervisning og læring, hvis de skal fortage fundamentale ændringer af deres måder at undervise på (Ho 2000; Entwistle, 2000).

Flere har taget udgangspunkt i, at uddannelsen af lærerne handler om at få undervisere til at skifte fra en formidlingscentret til en læringscentreret opfattelse af undervisningen (McManus, 2001). Denne opfattelse er i sig selv en undervisningscentreret opfattelse. Flere fremhæver, at denne dikotomi er ufrugtbar, bl.a. fordi den er for enkel til at forstå forholdet mellem læring og undervisning og dermed forstå, hvad der fremmer og stimulerer de studerendes læring (Ho, 2000; Entwistle et al., 2000). I dag samles opmærksomheden primært om at forstå, hvordan underviserne forandrer og udvikler mere komplekse og adækvate opfattelser af læring og undervisning. Trigwell & Prosser (1996) fandt en svag positiv sammenhæng mellem, hvor underviserens opfattelse af undervisning var og de studerende resultater. Jo mere kompleks opfattelse af undervisning, desto bedre studenterresultater. Et af de store problemer i denne tilgang er imidlertid, at der ikke nødvendigvis er sammenhæng mellem lærernes opfattelse af deres undervisning og den undervisning, de praktiserer (Kane et al., 2002).

Cope & Prosser (2005) fremhæver, at en vigtig del af den didaktiske viden læres ved at iagttage de studerendes læring, ved så at sige at være i stand til at se læringssituationer »gennem de studerendes øjne«. De fortolker undervisningsskolastik som et forhold mellem

at praktisere og udvikle pædagogisk viden. Trigwell & Shane (2004) foreslår en praksisorienteret model, hvor undervisningsskolastik ses som aktivitet. Skolastikken ligger i en opmærksomhed på artikuleringen af en pædagogisk resonans defineret som relationen mellem lærerens viden om undervisningen og de studerendes læring. Der antages et partnerskab om læring frem for en formidlingsrelation, hvilket privilegerer de studerendes arbejde med at skabe viden. Modellen inkluderer tre gensidigt relaterede komponenter i et skolastisk undervisningssystem:

1. Viden, der består af viden inden for en disciplin; viden om undervisning og læring.
2. Praksis, der består af at planlægge, gennemføre, evaluere, undersøge, kommunikere om og reflektere over undervisning og læring.
3. Undervisningens resultater, dokumentationen af både de studerendes og lærernes læring og øvrige udbytte: arbejdsglæde, trivsel osv.

Tilsammen udgør disse tre elementer et undervisningssystem. Et skolastisk niveau opnås ifølge Trigwell & Shane (2004) først, når viden, praksis og resultater gøres tilgængeligt for kollegiale bedømmelser i det akademiske samfund ved at blive kommunikeret, formidlet og evt. publiceret.

Entwistle et al. (2000, 2002) arbejder ud fra en tese om, at undervisere med sofistikerede og komplekse opfattelser af undervisning og læring har en udvidet bevidsthed om læring og undervisning, som gør dem mere sensitive over for begivenheder i klasserummet og gør, at de kan profitere af deres erfaringer i undervisningen. I uddannelsen af universitetslærerne er målet at udvide lærernes opfattelse af læring og undervisning ved at ekspliciterer deres tænkning om undervisning og læring (Pratt, 1992; Martin & Ramsden, 1993) eller at fremprovokere skift i deres opfattelser af undervisning og læring (Ho, 2000; Entwistle et al 2003). God undervisning fremmes af et undervisningsmiljø, der stimulerer en ændring af eller bevidsthed om opfattelserne af undervisning og læring kombineret med eksperimenter, der fører til nye erfaringer i praksis (Martin & Ramsden, 1993; Entwistle et al., 2002; Trigwell & Shane 2004). Trowler & Cooper (2002) betoner, at der i mange uddannelsesprogrammer lægges for stor vægt på evnen til refleksion på bekostning af iagttagelser af lærerens handlinger, det sociale handlerum og de magtrelationer, lærerne må agere inden for. Undersøgelser af danske adjunktuddannelser tyder på, at programmerne er med til at fastlægge nogle normer for god undervisning, uden at det nødvendigvis fører til at praksis ændres (Kruse, Nielsen & Troelsen, 2004). Undervisningspraksis konstrueres gennem et socialt relationsmønster, som den enkelte underviser ikke nødvendigvis kan ændre på

alene. Ændringer i undervisningspraksis indebærer ofte en ændring af sociale relationsmønstre og kræver ofte at det understøttes institutionelt.

Konklusion

Intentionen er at skitsere en didaktik for universitetslærernes pædagogiske kompetenceudvikling. Kompetence, defineret som en viden om viden, indebærer, at underviseren har en evne til at iagttage, hvad og hvordan han/hun ved noget om undervisningen, og hvordan denne viden anvendes til at håndtere undervisningssituationer (praksis). Der er tale om viden, der kun er relativt transparent og en viden, der kun delvist kan gøres eksplicit. Svar på spørgsmålene: »Hvad skal læreren vide/kunne for at levere god undervisning?« »Hvordan lærer de det mest effektivt?« skitseret i form af en pædagogisk kompetenceprofil og teser om hvad der stimulerer udviklingen af disse kompetencer.

En pædagogisk kompetenceprofil

Forventningerne til universitetsunderviserne pædagogiske kompetencer kan beskrives i en kompetencematrix, bestående af tre *horisontale kompetenceområder*:

- ◆ Indholdskompetence
- ◆ Scenesættelseskompetence
- ◆ Relationskompetence

samt tre *vertikale kompetenceniveauer*:

- ◆ Gennemførelseskompetence
- ◆ Planlægnings- og evalueringskompetence
- ◆ Begrundelses- og udviklingskompetence

Disse kompetencer kan relatere sig til mindst tre forskellige aktivitetsniveauer:

- ◆ Undervisningssekvenser, f.eks. forelæsning, case, øvelse, vejledning.
- ◆ Undervisnings- og studieforløb, f.eks. kursus, projekt eller modul.
- ◆ Uddannelsesforløb.

Indholdskompetence: Underviseren må have tilstrækkelig og legitim faglig, videnskabelig og eller erhvervsmæssig viden og indsigt inden for det område, han/hun underviser i – eller i det mindste et erfaringsmæssigt eller videnskabeligt metodisk overskud i forhold til indholdsområdet. Men underviserne må også have en viden om denne viden som indhold i undervisningen: Hvorfor er indholdet relevant? Hvad er principielt væsentligt? Hvad kan/skal de studerende lære? Hvordan beskrives læringsmålene klart og funktionelt. Hvilken form har målene og hvordan adskilles forskellige typer af mål? Hvad er relevans- og udvælgelseskriterierne? Indholdskompetencen rummer blandt andet en pædagogisk indholdsviden (Shulmann, 1987), dvs. en viden om, hvordan der kan undervises i et givet indhold;

en viden om, hvordan et givet indhold virker i undervisningen og en viden om, hvordan de studerende tilegner sig en relevant og funktionel viden. Endelig må underviseren forholde sig til, hvad det vil sige, at undervisningen er forskningsbaseret.

Isenesættelseskompetence. Underviseren må have en række praktiske færdigheder og et metodisk beredskab for fleksibelt og kreativt at kunne gennemføre og løbende tilpasse undervisningen til situationen (de studerende, det faglige indhold osv.). Denne kompetence indebærer en metodisk bevidsthed hos underviseren om hvordan forskellige kombinationer af indhold og metoder virker i forhold til de studerendes læring. Det kræver erfaring og kompetencen er tæt knyttet til det specifikke indhold, lige som der i de faglige miljøer er en vis viden om disse forhold. Alligevel er der nogle generelle principper, der er retningsgivende: Valget af kombinationen mellem indhold og metode må forholde sig til læringsmålene, således at der iscenesættes studieaktiviteter og studieforløb, der både indholds- og formmæssigt understøtter læringsmålene, og gør det muligt at undersøge de studerendes læringsresultater, som et resultat af undervisningen. I yderste konsekvens må der søges at tilvejebringe en viden, der giver større sikkerhed om, hvad der giver gode studenterresultater i undervisningen.

Relationskompetencer. Underviseren må have en række almene sociale kompetencer for mest hensigtsmæssigt at kunne indgå i relationer til kolleger og studerende, f.eks. indfølelse, en tydelig og gennemsigtig rolle, kommunikativ kompetence til at lytte, stille spørgsmål, gå dialog osv.. Disse relationskompetencer får en særlig betydning i undervisning og vejledning, hvor underviserne ikke blot skal have en klar bevidsthed om deres rolle som undervisere, kursusledere og vejledere etc., men også må være i stand til eksplicit at afklare og beskrive de gensidige forventninger til undervisningen og dermed tydeliggøre både egne og studerendes roller og forventninger. Hertil kommer evnen til at skabe og opretholde kollegiale netværk og teams relateret til undervisningen.

Gennemførelseskompetence indebærer kompetence til at iscenesætte og gennemføre vejlednings- og undervisningsforløb, der formidler en relevant faglig-videnskabelig viden og udfordrer de studerende, samt en evne til at indgå i relationer, der støtter og stimulerer deres studieaktivitet og læreprocesser. Denne kompetence indebærer at underviserne har en række praktiske færdigheder vedr. Retorik, kropssprog, kommunikation, brug af diverse virkemidler osv., en evne til at fokusere opmærksomheden, strukturere både indhold og proces i kommunikationen, men først i det omfang underviseren aktivt kan forholde sig til og vælge mellem forskellige muligheder for at håndtere situationen, er der tale

om en gennemførelseskompetence som en viden om hvordan undervisningen gennemføres og hvorfor.

Planlægnings- og evalueringskompetence indebærer evne til i samarbejde med kolleger og studerende at vælge og beskrive undervisningens mål, indhold og form, for dermed dels at kunne udvikle, planlægge og evaluere undervisningsforløb, der skaber effektive rammer for de studerendes læring, dels at skabe muligheder for at deltagerne kan dokumentere effekten af undervisningen.

Begrundelses- og udviklingskompetence indebærer kompetence til kritisk at analysere og begrunde de valg, der træffes i planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning og læring under hensyntagen til de studerendes forudsætninger og til rammer for uddannelsen. For at kunne reflektere over og kommunikere om de pædagogiske muligheder og begrænsninger i disse valg må underviseren have

- ◆ funktionelle pædagogiske begreber om undervisning og læring
- ◆ afklaret de faglige og pædagogiske forestillinger (teorier) og de værdier, der ligger til grund for uddannelsens grundbegrundelse, mål og indhold.
- ◆ en viden om, hvad der virker hvordan (metode).

Kompetencen indebærer også evnen til at lære og udvikle undervisningen via de studerendes læring, egne eksperimenter i undervisningen og samarbejdet med kolleger. Dette indebærer en forpligtigelse til systematisk at undersøge effekten af undervisningen, ligesom det indebærer, at man lader sig informere af den viden, der produceres om undervisningen.

Teser om kompetenceudviklingen.

Den grundlæggende antagelse er, at undervisningspraksis først og fremmest udvikler sig gennem cirkulære erfaringsprocesser. Viden forstået som forventningsstrukturer baseret på tidligere erfaringer (praksisviden) danner grundlag for planlægningen og gennemførelsen af undervisningen. Handlinger og hændelser i undervisningen fører via refleksion til nye erfaringer og justerede forventningsstrukturer. I tilknytning til denne cirkulære proces kan der iagttages forskellige diskursive former for refleksion over praksis (implicit praksisteori):

- ◆ Undervisernes grundlæggende opfattelse af læring og undervisning, der omfatter både grundlæggende begreber, viden og værdier.
- ◆ Didaktiske rationaler dvs. valg af: mål, indhold, iscenesættelse osv.
- ◆ Fortolkning af de strukturelle og relationelle rammer for undervisningen.
- ◆ Rolle- og interaktionsforventninger knyttet til undervisningens organisation.

Disse cirkulære processer fører til, at der dannes både praktiske og diskursive vanemønstre, hvor der indgår kontekstbundne vurderingskriterier, der i stærkt generaliseret form kan beskrives som vurderinger af, om undervisningen er håndterlig, og om de studerende præsterer rimelige resultater. Disse mønstre sætter underviserne i stand til at håndtere undervisningen, men ikke nødvendigvis på den mest hensigtsmæssige måde. Cirklerne må brydes for at undervisningen kan lade sig informere om sine »blinde pletter«.

Grundtesen er, at en pædagogisk kompetenceudvikling stimuleres af to former for refleksionsteori. På den ene side fremmes kompetenceudviklingen af målrettet at ekspliciterer underviserens praksisteori og konfrontere denne praksisteori med deres faktiske praksis og de studenterresultater, praksis frembringer. På den anden side stimuleres kompetenceudviklingen ved at konfrontere underviserne med en mere systematisk frembragt generel og abstrakt pædagogisk viden. Pædagogiske teorier, der tilbyder systematiske begreber, forklarings- og fortolkningsrammer, samt den viden som pædagogisk forsknings- og udviklingsarbejde kan tilbyde. Det leder mig frem mod følgende teser. Pædagogisk kompetenceudvikling stimuleres ved at udfordre de praktiske og diskursive vaner, underviserne har opbygget i deres praksisfelt. Det kan ske gennem:

- ◆ Eksplicitering af praksisteorier
 - opfattelsen af læring og undervisning
 - didaktisk rationale
 - rolleforventninger
 - fortolkning af de strukturelle og institutionelle rammer.
- ◆ Formidling af hvad man ved om god (effektiv) undervisning. Dette er betinget af at institutionerne er i stand til at koble sig på en relevant pædagogisk/fagdidaktisk forskning – hvilket i praksis betyder, at universiteterne må forske i deres egne uddannelser.
- ◆ Undersøgelser af sammenhængen mellem underviserens praksisteori, og det, de faktisk gør f.eks. gennem supervision eller kollegavejledning, men også systematisk evaluering af læringsmiljøet
- ◆ Undersøgelser af hvordan de studerende lærer.
- ◆ Formulering og gennemførelse af eksperimenter med undervisningen.
- ◆ Redegørelse for og begrundelse af sammenhængen mellem
 - det didaktiske rationale, der undervises ud fra
 - erfaringer med iscenesættelsen af undervisnings- og studieaktivitet
 - de studerendes resultater.
- ◆ Etablering af kollegiale rum for kommunikation om undervisningen, der gensidigt forpligter underviserne på at begrunde og undersøge kvaliteten af undervisningen.

- ◆ Pædagogisk ledelse, der ansvarliggør underviserne via kommunikation af tydelige forventninger til underviserne og løbende monitorering af undervisningskvalitet.

En pædagogisk kompetenceudvikling afhænger således af et positivt samspil mellem forskellige systemer: underviserens praksisfelt; pædagogisk uddannelse, efteruddannelse og udviklingsarbejde; pædagogisk forskning og endelig universiteternes pædagogiske ledelse. Som situationen ser ud i dag, mangler der angiveligt væsentlige elementer i et sådant positivt samspil. Samspillet mellem ledelse og praksis er præget af en signalforvirring, der svækker motivationen for at udvikle undervisningen. Pædagogisk forskning om læring, undervisning og universitetsuddannelser er ret begrænset i Danmark. Der investeres enorme summer i uddannelse, men næsten intet i at skabe et videnskabeligt vidensgrundlag med risiko for, at pædagogisk praksis lader sig lede af tidens modeluner, normative overbevisninger eller det, der er det politisk legitime og korrekte.

Referencer

- Argyris, C. & D.A. Schön (1974). *Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness*. Jossey-Bass Publishers.
- Berendt, B. (1998). How to Support and Bring About the Shift from Teaching to Learning through Academic Staff Development Programs: Examples and Perspectives. *Higher Education in Europe* 23:3, 317-329.
- Barr R.B. & J. Tagg (1995). From teaching to learning – A new paradigm for undergraduate education. *Changes* 27:6, 13-25.
- Biggs J. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Bologna deklARATIONEN (1999). www.esib.org
- Bowden, J. & F. Marton (1998). *The university of learning. Beyond quality and competence*. London: Kogan Page Ltd.
- Boyer, E.L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Chickering A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven Principles of Good Practice in Undergraduate Education. « *Wingspread Journal* June 9, 2 (special insert).
- Clark C.M. & P. Peterson (1986). Teachers Thought Processes In: Wittrok (ed.) *Handbook of Research on Teaching*.
- Cope C. & M. Prosser (2005). Identifying didactical knowledge: An empirical study of the educational critical aspect of learning about information systems. *Higher Education* 49:345-372.
- DUN (2003). *Universitetspædagogik år 2003 – inkl. Kortlægning af universitetspædagogiske centre i Danmark*. København: Dansk Universitetspædagogisk Netværk.
- Darling-Hammond, L. (1997). What matters most: Investing in teaching. *School Administrator*, 54(3), 44-48.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analyses Archives*, 8(1). <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1>
- Darling-Hammond, L., & Youngs, P. (2002). Defining »highly qualified teachers«: What does »scientifically-based research« actually tell us? *Educational Researcher*, 31(9) 13-25.
- Dale, E.L. (1989). *Pædagogisk Professionalitet*. Oslo: Gyldendal.
- Entwistle N, D. Skinner, D. Entwistle & A. Orr. (2000). Conceptions and beliefs about »good teaching«: an integration of contrasting research areas. *Higher Education Research & Development* 19:1, 5-26.

- Entwistle, N. & P. Walker (2002). Strategic Alertness and expanded awareness within sophisticated conceptions of teaching. In: N. Hativa & O. Goodyear (ed.) *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp 15-39.
- Entwistle, N. (2003). *Concept and Conceptual Frameworks Underpinning the ETL Project*. Occasional report 3, www.ed.ac.uk/etl
- Felten, P. & A. Pingree (2003). Centers for Teaching improvement in colleges and universities. J.W. Guthrie (ed.) *Encyclopedia of Education*. In: vol. 1 2. ed. New York: Macmillan.
- Feldman, K.A. (1987). Research productivity and scholarly accomplishment of college teachers as related to their instructional effectiveness. *Research in Higher Education* 26, 227-291.
- Feldman, K.A. (1989). The Association between Student Ratings of Specific Instructional Dimensions and Student Achievement: Refining and Extending the Synthesis of Data from Multisection Validity Studies. *Research in Higher Education* 30:583-645.
- Gibbs, G. & M. Coffey (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education* 5:1, 87-100.
- Glassick, C.E., Huber, M.T., & Maeroff, G.I. (1997). *Scholarship assessed. Evaluation of the professoriate*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hattie, J. & H.W. Marsh (1996). The relationship Between Research and Teaching. A meta analysis. *Review of Educational Research* 66:4, 507-542.
- Hattie, J. & H.W. Marsh (2002). The relation Between Research Productivity and Teaching Effectiveness. *Journal of Higher Education* 73:5, 603-641.
- Healey M. (2000). Developing the Scholarship of Teaching in Higher Education: a discipline-based approach. *Higher Education Research & Development* 19:2, 169-189.
- Ho A.S.P. (2000). A conceptual vantage approach to staff development: A model for programme design. *The International Journal for Academic Development* 5:1, 30-41.
- Jakobsen A., P.F. Lauersen og C. Rump (1998). *Bedømmelse af kvaliteten af universitetsundervisning og universitetslæreres pædagogisk kvalifikationer*. Evalueringscenterets skriftserie. 1998:1.
- Kane, R., S. Sandretto & C. Heath (2002) Telling Half the Story: A Critical Review of Research on the Teaching Beliefs and Practices of University Academics. *Review of Educational Research*. 72:2, 177-228.
- Kember, D. & L. Gow (1994): Orientation to teaching and their effect on the quality of student learning. *Journal of Higher Education*, 65, 59-74.
- Kreber, C. (2002) Controversy and Consensus on the Scholarship of teaching. *Studies in Higher Education* 27:2, 151-167.
- Kruse, S. (2001). *Pædagogisk professionalisme i universitetsundervisningen*. Aalborg: Dansk Center for Naturvidenskabsdidaktik.
- Kruse, S. (2004). Hvad konstituerer indholdet i undervisning? – et (fag)didaktisk grundlagsproblem i systemteoretisk belysning. I: K. Schnack (red.), *Didaktik på kryds og tværs* (s. 279-299). København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Kruse, S.; Nielsen, K. & Troelsen, R. (2004). *Pædagogisk uddannelse af universitetsadjunkter: Analyse af adjunktprogrammerne på de tekniske og naturvidenskabelige fakulteter ved højere læreanstalter i Danmark*. Aalborg: Dansk Center for Naturvidenskabsdidaktik. (DCN Papers; nr. 20).
- Lauersen P.F. (2003) Universitetspædagogikkens barndom og DUN's. I: DUN (ed.) *Universitetspædagogik år 2003 – inkl. Kortlægning af universitetspædagogiske centre i Danmark*. København: Dansk Universitetspædagogisk Netværk.
- Lortie D.C. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. The University of Chicago. Press: London.
- Martin, E. & P. Ramsden (1993) An expanding awareness: how lecturers changes their understanding of their understanding of teaching. *Research and Development in Higher Education* 15, 148-55.
- Marsh H.W. (1987). Students' Evaluations of University Teaching: Research Findings, Methodological Issues, and Directions for Future Research. *International Journal of Educational Research* 11, 253-388.
- Martin E. & G. Lueckenhauser (2005). How university teaching changes teachers: Affective as well as cognitive challenges. *Higher Education* 49, 389-412.
- McManus, D.A. (2001). The two Paradigms of education and the peer review of teaching. *Journal of Geoscience Education* 49:5, 423-434.
- Meyer, H. (2005). *Hvad er god undervisning*. København: Gyldendals lærerbibliotek.
- Nordenbo, S.E. (1997). Danish Didactics: an outline of history and research. *Scandinavian Journal of Educational Research* 41: 3-4, 211-224.
- Qvortrup, L. (2004). Det vidende samfund. Mysteriet om viden, læring og dannelse. København: Forlaget Unge Pædagoger.
- Pratt D.D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly* 42, 203-220.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Rasmussen, J. (1996). Socialisering og læring i det refleksivt moderne. Unge Pædagoger.
- Rasmussen, J. (2004). *Undervisning i det refleksivt moderne. Politik, profession og pædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, P. (1995). *Fra disputation til supervision*. Universitetspædagogik i historisk perspektiv. Dansk pædagogisk tidsskrift 4/95.
- Rasmussen, P. (1998). *Kvalitet og omstilling i de højere uddannelser*. (1998) I: P. Rasmussen. Uddannelse og samfund. Kritiske analyser. Aalborg Universitetsforlag.
- Rice, R.E. (1992). Toward a Broader conception of scholarship: the American context. In: Whinston, T.G. & Geiger R.L. (eds.) *Research and Higher Education, The United Kingdom and the United States*. Buckingham: SRHE & Open University Press, 117-129.
- Robertson, J. & C.H. Bond (2001). Experiences of the relation between Teaching and Research: what do academics value? *Higher Education Research and Development* 20:1, 5-19.
- Schnack, K. (1992). Didaktik I: L.J. Muschinsky & K. Schnack (red.). *Pædagogisk Opslagsbog*.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. Jossey – Bass Publisher.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*. Jossey-Bass Publishers.
- Simonsen, B. & L. Ulriksen (1998). *Universitetsstudier i krise. Fag, projekter og moderne studenter*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundation for the new reform. *Harvard Educational Review* 57, 1-22.
- Shulman, L. (1993). Teaching as community property. *Changes*, Nov/Dec, 6-7.
- Trigwell K., E. Martin, J. Benjamin & M. Prosser (2000). Scholarship of teaching: a model. *Higher Education Research & Development* 19:2, 155-168.
- Trigwell, K. & M. Prosser (1996). Changing approach to teaching: A relational perspective. *Studies in Higher Education*. 21(3) 275-284.
- Trigwell, K., M. Prosser & F. Waterhouse (1999). Relations between teachers approaches to teaching and students approaches to learning. *Higher Education* 37, 57-70.
- Trigwell, K., & Shane, S. (2004). Student learning and the scholarship of university teaching. *Studies in Higher Education* 29:4, 523-535.
- Trowler, P. & A. Cooper (2002). Teaching and Learning Regimes: Implicit theories and recurrent practice in the enhancement of teaching and learning through educational development programmes. *Higher Education Research & Development* 21:3, 221-240.
- VTU (2006). Kvalitet i undervisningen. Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling.