

Av Marit Allern

Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) i Norge

Pedagogiske mapper som bidrag til pedagogisk diskurs

Marit Allern

(f. 1949) Dr.polit., dosent i universitetspedagogikk, ILP, HSL-fakultetet, Universitetet i Tromsø
marit.allern@uit.no

Sammendrag

De siste 30 årene har pedagogiske kvalifikasjoner fått stadig større betydning for ansettelse ved norske universiteter og vitenskapelige høyskoler. I forbindelse med Kvalitetsreformen i 2003 ble dette koblet til forbedring av studiekvaliteten. Internasjonalt har kravet om at undervisning skal få større status blitt stadig sterkere de siste ti-årene, og med det også anerkjennelsen av Scholarship of Teaching and Learning. En av måtene pedagogiske kompetanse blir dokumentert på er Teaching Portfolios, på norsk pedagogiske mapper. Pedagogiske mapper ble innført som kriterium for pedagogisk basiskompetanse for høyere utdanning ved Universitetet i Tromsø 01.01. 2008. Artikkelen dokumenterer og diskuterer i hvilken grad pedagogiske mapper kan fremme en kultur for Scholarship of Teaching and Learning (SoTL).

Innledning

Ernest Boyer lanserte i 1990 begrepet «Scholarship of Teaching» for det akademiske miljøet (Boyer, 1990). Hans forslag var å oppvurdere undervisning slik at forskning og undervisning skulle få samme status. International Society for the Scholarship of Teaching and Learning (ISSOTL) ble etablert i 2004 og organiserer konferanser, gir ut nyhetsbrev og et tidsskrift (se <http://www.issotl.org> og <http://www.georgiasouthern.edu.jsotl>).

SoTL er som idé og praksis nokså ny, og den debatteres fortløpende. Prosser (2008) argumenterer for at «the scholarship of teaching and learning should be about individual and groups of academic staff within disciplines engaged collegially in working to improve student learning within the disciplines». Systematisk refleksjon over egen undervisningsvirksomhet vil i første omgang være nyttig for den enkeltes utvikling. I neste omgang kan dette bringes inn i den pedagogiske samtalen i en lokal kontekst, som en faggruppe eller et institutt, og som et tredje nivå kan det utvikles til en presentasjon for et større publikum gjennom en artikkel for et

tidsskift eller en presentasjon på en konferanse (cf. Trigwell, Martin, Benjamin, & Prosser, 2000).

Undervisning blir generelt mest diskutert ved uformelle anledninger, mens forskning også tas opp i mer strukturerte sammenhenger som seminarer og møter. Det kan virke som det finnes få arenaer der vitenskapelig ansatte kan diskutere undervisning med kolleger. Dette inntrykket ble bekreftet gjennom intervjuer med instituttlederne på Samfunnsvitenskapelig fakultet ved Universitetet i Tromsø i 2009: Når instituttene arrangerer seminar for de fagansatte, er det normale fokuset forskning, ikke undervisning og læring. Internasjonale forskningsresultater viser samme tendens, bl.a. en studie om «Departmental Leadership in Research-Intensive Environments» (Gibbs, Knapper, & Piccinin, 2009).

Roxå og Mårtensson har også undersøkt hvem akademikere diskuterer undervisning med. De finner at det både kan være kolleger på samme institutt eller institusjon, kolleger fra andre universiteter og personer utenfor academia. De karakteriserer dette som private samtaler som finner sted i fortrolige sammenhenger (Roxå & Mårtensson, 2009, p. 556). Ut fra dette blir det relevant å spørre hvordan de som underviser i høyere utdanning kan bli ansporet til å utvikle diskursen om undervisning og læring.

Denne artikkelen presenterer en underveisvurdering av hvordan pedagogiske mapper er blitt tatt i bruk og videreutvikles ved UiT. Den teoretiske rammen er et sosiokulturelt perspektiv på kunnskap og læring, og dessuten basert på aktuell litteratur om SoTL (Cranton, 2010; Gibbs & Coffey, 2004; Glassick, Huber, & Maeroff, 1997; Kreber, 2001; Ramsden, 2003; Sfard, 1998; Trigwell, Prosser, & Waterhouse, 1999). Datagrunnlaget for denne artikkelen er QuestBack-undersøkelser i forhold til deltakere på enkeltkurs, godkjente pedagogiske mapper og transkriberte intervjuer med ansatte som har fått godkjent sine pedagogiske mapper.

Kontekst

I 2000 ble det første seminaret for utvikling av pedagogiske mapper (Teaching Portfolios) satt i gang ved Universitetet i Tromsø (UiT). Arbeidet var inspirert fra særlig Storbritannia, USA, Canada, Australia og Finland (cf. Boyer, 1990; Knapper, 1995; Salford University, 2000/2001; Seldin, 2004; Tenhula, 1998). Det var også begrunnet ut fra at en som i undervisning bruker mappevurdering som arbeids- og vurderingsmetode, selv bør ha utviklet en mappe (Allern, 2005). Universitetsstyret bevilget i 2001 kr 100 000,- (SAK S 64-01) til et pilotseminar (Allern, 2001), og daværende rektor Tove Bull sa til «Tromsøflaket» nr. 8/2001 at «Universitetet i Tromsø betrakter mappedokumentasjon som en av mange strategier for å bedre studiekvaliteten».

Pedagogiske mapper ble først vedtatt innført ved UiT i desember 2007 (S 60-07) som et kriterium for pedagogisk basiskompetanse i høyere utdanning. Det slås fast at ved tilsetning på kvalifiseringsvilkår på grunn av manglende pedagogiske kvalifikasjoner, blir det stilt krav om utvikling av en pedagogisk mappe i kvalifiseringsperioden. Hva er så en pedagogisk mappe? I arbeidet ved UiT har følgende definisjon vært til hjelp:

«A teaching portfolio is a collection of materials that document teaching performance. It is a factual description of a professor's teaching strengths and accomplishments. It includes docu-

ments and materials, which collectively suggest the scope and quality of a professors teaching performance. It is to teaching what a list of publications, grants and honors are to research and scholarship.»

(Seldin, 2004, p. 3)

I prosessen med å utvikle pedagogiske mapper blir nye akademikere konfrontert med konseptet SoTL, og de møter utfordringen med å utføre kollegaveiledning på samme vis som de normalt gjør fagfellevurdering i forskning. Fra høsten 2011 må pedagogiske mapper leveres inn etter faste frister i høst- og vårsemesteret; tidligere var det mulig å levere hele året. Det er også satt krav til minimums- og maksimumsomfang, henholdsvis 15 og 30 sider, pluss vedlegg. I løpet av 2011 vil forholdet mellom midlertidige ansettelsler og antall innleveringer av pedagogiske mapper bli undersøkt. En hypotese er at ikke alle institutter eller fakulteter er like strikte med å følge opp UiTs krav om pedagogisk basiskompetanse etter tre år.

Det finnes to kompendier faglitteratur som brukes aktivt i kurs og veiledning i prosessen med å utvikle mapper. Disse kompendiene er våren 2011 revidert og oppdatert. Det finnes også fra høsten 2009 tilgjengelig en ressurs på nett: *Pedagogiske mapper* (se: <http://www.uvett.uit.no/ilp/pm>).

Kriteriene for godkjenning av pedagogiske mapper/pedagogisk basiskompetanse ved UiT er følgende:

Den enkelte ansatte skal:

- *Utvikle en undervisningsfilosofi. Det innebærer å kunne begrunne sitt lærings- og kunnskapssyn relatert til pedagogisk teori.*
- *Utvikle et basisrepertoar for undervisning av grupper av ulik størrelse og ulik sammensetning. Dette inkluderer blant annet forelesninger, seminar og veiledning. Kunne begrunne valg av undervisningsform ut fra aktiviteter som fremmer læring i aktuelt fagområde og for aktuelle studenter.*
- *Kunne argumentere for og ta i bruk ulike formative og summative vurderingsformer relatert til læringsresultat/-utbytte i de enkelte kurs og inkludere studentene i formativ vurdering.*
- *Kunne gjennomføre egenvurdering og kollegavurdering. Reflektere over egen og andres undervisning ut fra relevant pedagogisk teori.*
- *Kunne vise generell etisk bevissthet og kompetanse blant annet gjennom innsikt i «Etiske retningslinjer for veiledning ved UiT» og kunnskaper om studentenes rettigheter.*

Mappene vurderes av en som er oppnevnt fra aktuelt institutt sammen med en fra universitetspedagogisk faggruppe. Programstyret er instansen som formelt godkjenner eller refuserer en mappe. Ved utgangen av vårsemesteret 2011 har 38 fått godkjent sin mappe og dermed pedagogisk basiskompetanse for høyere utdanning. Fem mapper er blitt refusert til nå. I disse tallene inngår 12 deltakere på et eget opplegg for Universitetscenteret på Svalbard (UNIS). Ved refusjon tilbys veiledning med tanke på å støtte og oppmuntre den enkelte til å foreta nødvendige forbedringer for den pedagogiske mappen. Til nå er alle pedagogiske mapper ved UiT levert som papirutgaver eller gjennom Fronter. Digitale mapper har ingen til nå bedt om å få levere, men de vil bli ønsket velkommen når så skjer. I et prøveprosjekt

som integrerer universitetspedagogikk og IKT i studieåret 2011–2012, er målsettingen at deltakerne skal levere digitale mapper sommeren 2012.

Materialet

Pedagogiske mapper ble ved UiT fra starten i 2000 møtt med både entusiasme og skepsis. Det ble for eksempel uttrykt skepsis til at den enkelte selv skulle kunne vurdere hva som skal være med i mappen og stilt spørsmål i forhold til om dette ville være reliabelt. I 2008 finnes i stor grad både samme betenkeligheter og begeistring.

Ved QuestBack-undersøkelser både i 2008, 2009 og 2010 ble følgende spørsmål stilt: «Hvorfor deltar du på kurs i universitetspedagogikk?» Svarene på dette spørsmålet fordeler seg i to omtrent like store grupper, der halvparten tar kurs fordi de skal levere en pedagogisk mappe for å få fast stilling og den andre halvparten sier de ønsker å bli bedre undervisere. Noen svarer begge deler. Generelt er deltakerne positive til valg og bruk av kurslitteratur basert på forskning innenfor feltet.

Det ser også ut til å være en klar sammenheng mellom vurdering av eget læringsutbytte og innsatsfaktorer (undervisning, egeninnsats og litteratur). Mange understreker det positive i å diskutere med kolleger fra andre deler av universitetet, og særlig kollegaveiledning omtales som lærerik. Disse evalueringene av enkeltkurs er viktige for å kunne videreutvikle dem, men de har sine klare begrensninger i forhold til å vurdere prosessen med og utbyttet av å utvikle pedagogiske mapper. Både godkjente mapper og intervjuer med de som har vært gjennom prosessen gir en annen mulighet for innsikt.

De som skal i gang med å utvikle sin mappe, kan noen ganger insistere på at deres egne erfaringer overgår pedagogisk teori: «Min egen erfaring forteller meg» eller «dette vet jeg fra mange kolleger». Av mytene som finnes om undervisning, møter vi oftest på «alt du trenger for å bli en god lærer er grundig fagkunnskap» og «hvordan undervise kan ikke læres, enten har du det eller ikke» (cf. Murray, 1995, p. ix). Mange har en direkte eller indirekte mistillit til samfunnsfag og til pedagogisk teori, og det er derfor nødvendig å insistere på at teorien og tilgjengelige forskningsresultater skal brukes for å analysere og forstå det som skjer for å forbedre undervisningen. En deltaker ytret følgende som en kommentar til dette:

«Jeg blir konfrontert med det jeg tidligere har sagt i denne diskusjonen. Jeg ville aldri ha undervurdert betydningen av teoretisk bakgrunn for analyse i egen forskning, slik jeg nettopp gjorde da vi snakket om undervisning og læring.»

Vi har merket oss at motivasjonen for den enkelte om å utvikle en pedagogisk mappe, først og fremst er knyttet til spørsmålet om fast tilsetning. Mange utsetter arbeidet og får dårlig tid i forhold til treårsfristen, mens andre vurderer at de som ferske lærere i høyere utdanning har bruk for den støtten som ulike pedagogiske kurs kan gi dem. Slik opplegget rundt pedagogiske mapper ved UiT har vært fra starten, har hver ansatt selv bestemt tempo og antall kurs de skal gå på. Flere sier at arbeidet har vært en «fritidssyssel» – det har ikke vært rom for denne oppgaven innenfor arbeidstiden:

«Jeg skulle ønske jeg fikk tid i arbeidstiden til å jobbe med mappa mi.»

«Det å skrive en mappe er mer en modningsprosess kanskje enn å delta på et kurs og ta en

eksamen og få det godkjent. Jeg tror i det lange løp at den prosessen du gjennomgår når du utarbeider en sånn mappe, den har mange gevinster, men i prosessen så skulle jeg ønske at det var et kurs og en eksamen. [...] Men når man har vært gjennom den prosessen, eller er i den prosessen, så tror jeg man får mer ut av det enn bare å lese og ta en eksamen. Jeg tror det.»

Fire av de som ble intervjuet etter å ha fått sin mappe godkjent, sa at de ville bruke mappen i forbindelse med søknad om opprykk til professor. En hadde allerede gjort det og fått god tilbakemelding.

Gjennom kriterier for godkjenning og anbefalt innhold i en mappe, velger de fleste å delta i et kursomfang på 7–8 dager. Enkelte kan gå på enda flere kurs og synes det er krevende å ferdigstille mappen. For en del er det komplisert å forstå kriteriene og noen vil ha mer struktur og klarere krav, også til innleveringer underveis. Generelt legges det ned mye arbeid for å klargjøre kriterier og standarder, ettersom pedagogiske mapper stiller andre krav enn det som er vanlig i et system med kurs og tradisjonell eksamen. Gjensidig kollegaveiledning er obligatorisk og blir introdusert gjennom det kurset alle anbefales å ta først: «Å undervise i høyere utdanning». Fra høsten 2011 tilbys alle en innledende samtale for å avklare spørsmål fra den enkelte og for å skissere en plan for arbeidet som tar hensyn til den enkeltes arbeidssituasjon.

Kollegaveiledning og -observasjon av undervisning er praktisert i mange land, men har inntil nylig vært lite i systematisk bruk i norsk høyere utdanning. Det obligatoriske kollegasamarbeidet for de som utvikler sine pedagogiske mapper ved UiT, viser seg å ha et generelt potensial for utvikling av pedagogisk diskurs om undervisning og læring. Denne typen samarbeid introduseres gjennom et seminar der deltakerne bidrar med mikroundervisning og kollegaveiledning som metode presenteres (cf. Lauvås & Rump, 2001; Søndergaard & Leth Andersen, 2007). Mikroundervisning innebærer at hver deltaker gjør en mindre presentasjon de alle får tilbakemelding på, først fra en utpekt kollega og så fra de andre.

Etter denne første runden samarbeider de faglig ansatte om gjensidig veiledning i autentiske undervisningssituasjoner. Dette skjer i par, eller eventuelt i grupper på 3–4 personer hvis det viser seg å være mer praktisk. Før andre seminardel om kollegaveiledning må deltakerne sende inn dokumentasjon på det samarbeidet de har hatt. Dette skriftlige materialet blir brukt i del to av seminaret. I denne sammenhengen blir de som deltar introdusert til «taking stock of reflection», slik Jennifer Moon skriver om. I hennes definisjon inkluderer «reflective practice» lærernes evne til å diskutere sin egen praksis, vurdere etiske og moralske spørsmål i undervisningen, ta større ansvar for egen utvikling og utvikle egne teorier om undervisningspraksis (Moon, 1999, p. 58). To kursdeltakere leverte følgende felles konklusjon om fin gjensidig kollegaveiledning:

«Før kollegaveiledningen var vi begge to mest opptatt av studentenes læring og deres situasjon. Nå er vi mer bevisste på at vi selv er i en kontinuerlig læringssituasjon som lærere og veiledere. Det har vært nyttig å utveksle ideer og erfaringer fra egen undervisning. Når vi tar oss tid til å analysere og forstå sammenhengen mellom aksjoner og resultater, kan vi forstå hva som fungerer og hva som ikke gjør det. [...] Det er meget fruktbart å diskutere slike spørsmål med en kollega.»

Kulturen for kollegasamarbeid om undervisning ser ut til å være relativt forskjellig fra det som skjer i fagfellellevurderinger om forskning. Feedback om undervisning skjer i første omgang svært forsiktig, og ros forekommer oftere enn kritikk. Den positive siden av dette er at det etableres en trygghet som er helt nødvendig i et slikt samarbeid, men spørsmålet er om kommentarene er kritiske nok til at refleksjonen blir utfordret. I den grad dette bare er en forsterkning av det man allerede vet, vil refleksjonen bety reproduksjon av det man vet, den vil være kraftløs og ikke kraftfull (cf. Søndena, 2004). Skal kollegasamarbeidet være overskridende og bidrag til nytenkning, kan det være nødvendig å tenke i retning av måten man samarbeider når det gjelder forskning. Kritisk tenkning kan presenteres som en forpliktelse i situasjoner hvor begrunnelser etterspørres, slik Paul Opdal skriver: «For gjennom kontinuerlig å tenke kritisk, oppnår man å klargjøre og vurdere de forutsetninger som til enhver tid er lagt til grunn» (Opdal, 2008, pp. 59–60). Våre deltakere synes mer kritiske i kommentarene til hverandres utkast om undervisningsfilosofi enn i kollegaveiledning og kommentarer til refleksjoner over undervisning. Her kan mange være redde for «å trække noen på tærne». Det kan også skyldes usikkerhet om begreper eller terminologi når undervisning skal vurderes (cf. Pajares, 1992).

Refleksjon kan ses på som en ferdighet en akademiker bruker for å utvikle sin egen praksis, men det handler også om personlig utvikling og vekst (cf. Moon, 1999). I arbeidet med pedagogiske mapper skal refleksjon være en metode for å utvikle metakognisjon. En visjon for denne typen aktivitet kan være at kollegaveiledning om undervisning gjøres i samme ånd som fagfellellevurdering om forskning med formål å utvikle den generelle kvaliteten. Dette er også en måte å bygge et praksisfellesskap på.

Tilbakemeldingen fra de som har deltatt i et slikt organisert opplegg om kollegaveiledning er ganske entydig: Dette er for mange den delen de føler de har fått mest igjen for. De uttaler at de gjerne vil følge opp dette samarbeidet om de finner tid til det. Det blir karakterisert som både utfordrende og nyttig. En sier i et intervju: «[...] det her med kollegaveiledning altså, det burde være obligatorisk å gjøre hvert tredje år [...] veldig nyttig og veldig praktisk.» Samarbeidet med medstudenter er sett som nøkkelen til utvikling av egenrefleksjon for studenter, og det samme gjelder trolig for akademisk ansatte (cf. Boud, 2003; McLaughlin & Vogt, 1996). Kollegaveiledning – eller det å vurdere hverandres undervisning – har også i seg et potensial til å fremme debatten om undervisning og læring, men i utgangspunktet ser det ut for å være mangel på både tid til og forum for at dette kan skje.

Deltakerne avgjør selv om arbeidet med å utvikle pedagogiske mapper skal konsentreres på ett eller flere studieår. Noen har deltatt i relevante eller tilsvarende kurs tidligere og kan bygge på dem. Idealet har vært stor grad av frihet og fleksibilitet, og stor frihet kan synes å føre til at arbeidet utsettes og tar lengre tid. Det har vært vanskelig å få etablert et opplegg med mentorer på fakultetene – til nå har alle som ønsker det fått veiledning fra universitetspedagogisk faggruppe.

Diskusjon og konklusjon

Erfaringene fra Universitetet i Tromsø (UiT) indikerer at stor frihet kan føre til at mange utsetter arbeidet eller ikke tar det alvorlig nok. Det er en generell tilbakemelding at delta-

kerne kan tenke seg et fastere opplegg med arbeidskrav og frister. En pilot gjennomført ved Universitetssenteret på Svalbard (UNIS) i 2009–2010 tyder på at en slik organisering er mer effektiv. Selv om en strammere organisering kan føre til at flere kan levere en pedagogisk mappe innen en frist, vil det ikke nødvendigvis også virke positivt for å fremme den pedagogiske diskursen. Ansvar for å bygge en kultur som verdsetter undervisning og av den grunn vil prioritere utviklingen av Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) ligger i høy grad også hos instituttledelsen (Gibbs et al., 2009). Det som kalles «research intensive institutions» har et spesielt behov for å utvikle en struktur som støtter opp om en debatt om alle deler av undervisningsfeltet og slik hindre at dette bare skjer innenfor den private sfære. Når enkeltpersoner lærer, fører ikke det alltid til at organisasjonen gjør det samme. Noen individer kan lære mye av egne initiativ, men det fører ikke til spesielle endringer i instituttets opplegg (Allern, 2007, p. 33).

Erfaringer og funn så langt indikerer at innsikt i forskning om undervisning og ulike perspektiver på undervisning og læring er vitalt for utvikling av SoTL. Gjennom intervjuer og mappetekstene ser vi at det generelt synes vanskelig å få til koblinger mellom egen undervisningsfilosofi, praktisk undervisning og kollegaveiledning. Dette er en stor utfordring. Fra en metaforstudie om forholdet mellom akademikerens begreper om kunnskap, forskning og undervisning, lærer vi at begreper om forskning og undervisning er bare svakt forbundet, mens begreper om kunnskap og forskning er nært forbundet (Visser-Wijnveen, Van Driel, Van der Rijst, Verloop, & Visser, 2009). Selv om dette er en studie fra humanistiske fag, kan den være relevant for andre fagområder. Det kan finnes implisitte ideer om hvordan studenter lærer og taus kunnskap om hva som kan være mulig i diskusjoner om undervisning og læring. Hvis nye akademikere velger å være lojale i forhold til den måten et institutt har tradisjon for å organisere undervisningen på, kan de høste anerkjennelse for det. Et annet spor kan være aktivt å forsøke å forandre kulturen i denne konteksten. Dette vil være mer utfordrende, men kan etter hvert føre til utvikling av «communities of practice» (jf. Roxå, Olsson, & Mårtensson, 2008; Wenger, 1998).

Kreber og Cranton argumenterer for at SoTL inkluderer både «ongoing knowledge about teaching and the demonstration of teaching knowledge» (Kreber & Cranton, 2000). Glassick et al. har formulert standarder om vitenskapelig arbeid (scholarly work) generelt: clear goals, adequate preparations, appropriate methods, significant results, effective presentation & reflective critique (Glassick, et al., 1997, p. 36). Dette kan også være et godt redskap for å vurdere undervisningsoppgavene; en vitenskapelig ansatt vil ha forpliktelser i forhold til eget fagområde, studenter, kolleger og egen institusjon (Glassick et al., 1997, p. 61ff). Det vil være interessant å se nærmere på mulige positive effekter av å utvikle en tettere forbindelse mellom undervisningsfilosofi og undervisning fulgt og utforsket gjennom kollegaveiledning.

For universitetspedagogikken er det utvilsomt også nødvendig å trekke inn andre fagområder enn pedagogikk og andre samfunnsfag. Det gjelder ikke minst innenfor det fagdidaktiske feltet. Metaforene «acquisition» og «participation» settes ofte opp som motsetninger når det snakkes om studenters læring, og Sfard advarer mot å velge bare en av disse (cf. Sfard, 1998). Gjennom prosessen med å utvikle en pedagogisk mappe, utfordres deltakerne til å reflektere over og vurdere forholdet mellom undervisningsmetoder og studenters læring.

I en artikkel som foreslår en modell for SoTL, presenteres resultatene fra en studie om ulike tilnærminger til nettopp SoTL:

- *collect and read literature*
- *investigate own teaching and student learning*
- *relate discipline knowledge to teaching and learning literature*
- *communicate results of own work and existing literature*

(Trigwell, et al., 2000)

Denne strategien kan også gi gode og effektive retningslinjer for utvikling av en pedagogisk mappe og for utveksling av kunnskap og erfaringer om undervisning. Sagt på en annen måte krever SoTL-konseptet at undervisning foregår på et høyt faglig nivå, er nyskapende, kan bli gjentatt og utviklet, kan dokumenteres og har betydning (cf. Paulsen, 2001, p. 26).

Å utvikle et miljø som fremmer Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), krever mer offentlighet om undervisning via kollegasamarbeid til faggrupper og instituttdiskusjoner til bredere fora (Wright, 2010). Den kritiske tradisjonen fra fagfellevurdering i forskning kan bidra til utvikling av den pedagogiske diskurs og slik fremme et miljø for SoTL i Norge.

Litteraturliste

- Allern, M. (2001). *It's about showing your individual beauty*. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Allern, M. (2007). Innovasjonsteori og mappevurdering, nye perspektiver? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 1, 31–42.
- Allern, M. K. (2005). *Individuell eller kollektiv læringsprosess? Mappevurdering i praktisk-pedagogisk utdanning*. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Boud, D. (2003). *Enhancing learning through self assessment*. London: Kogan Page.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered* (1 ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Cranton, P. (2010). A transformative perspective on the Scholarship of Teaching and Learning. *Higher Education Research & Development*, 30(1), 75–86. DOI:10.1080/07294360.2011.536974
- Gibbs, G., & Coffey, M. (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*, 2004(5), 87–100. Retrieved from <http://alh.sagepub.com/cgi/content/abstract/5/1/87>. DOI:10.1177/1469787404040463
- Gibbs, G., Knapper, C. K., & Piccinin, S. (2009). *Departmental Leadership of Teaching in Research-Intensive Environments*. London.
- Glassick, C. E., Huber, M. T., & Maeroff, G. I. (1997). *Scholarship assessed: evaluation of the professoriate*. San Francisco: Jossey Bass.
- Knapper, C. K. (1995). The Origins of Teaching Portfolios. *The Journal of Excellence in College Teaching*, 6(1), 45–56.
- Kreber, C. (Ed.) (2001). *Scholarship Revisited: Perspectives on the Scholarship of Teaching* (Vol. 86). San Francisco: Jossey Bass.
- Kreber, C., & Cranton, P. (2000). Exploring the Scholarship of Teaching. *The Journal of Higher Education*, 71(4), 476–495.

- Lauvås, P., & Rump, C. (2001). *Vorfølles viden: kollegavejledning som metode til udvikling af undervisning ved højere læreanstalter*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- McLaughlin, M., & Vogt, M. (1996). *Portfolios in teacher education*. Newark, Del.: International Reading Association.
- Moon, J. A. (1999). *Reflection in learning and professional development: theory and practice*. London: Kogan Page.
- Murray, J. P. (1995). *Successful Faculty Development and Evaluation: The Complete Teaching Portfolio* (Vol. 8). Washington D.C.: The Georges Washington University, Graduate School of Education and Human Development.
- Opdal, P. M. (2008). *Pedagogisk-filosofiske analyser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Paulsen, M. (2001). The Relation between Research and the Scholarship of Teaching. In C. Kreber (Ed.), *Scholarship revisited: Perspectives on the Scholarship of Teaching* (Vol. 86, pp. 19–29). San Francisco: Jossey Bass.
- Prosser, M. (2008). The Scholarship of Teaching and Learning: What is it? A personal view. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2(2 (July 2008)), Invited essay. Retrieved from <http://www.georgiasouthern.edu/ijstol>.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education*. London: RoutledgeFalmer.
- Roxå, T., & Mårtensson, K. (2009). Significant conversations and significant networks – exploring the backstage of the teaching arena. *Studies in Higher Education*, 34(5), 547–559. Retrieved from <http://www.informaworld.com>. DOI:10.1080/03075070802597200
- Roxå, T., Olsson, T., & Mårtensson, K. (2008). Appropriate use of theory in the Scholarship of Teaching and Learning as a Strategy for Institutional Development. *Arts & humanities in higher Education*, 7(3), 276–294.
- Salford University (2000/2001). *Postgraduate Certificate in Learning and Teaching in higher Education: Peer Observation of Teaching*. Manchester: The University of Salford, Staff and Curriculum Development, Educational Development Unit.
- Seldin, P. (2004). *The Teaching Portfolio A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions* (3 ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Søndergaard, L., & Leth Andersen, H. (2007). *Kollegial supervision på universitetet*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Tenhula, T. (1998). Improving academic teaching practices by using teaching portfolios – the Finnish way to do it. *Paper presented at the ICED-Conference 13.-14.6.1996, Vasa, Finland*. Retrieved from <http://www oulu.fi/opetkeh/kehtoimi/meritai/artikkeleita/improving.html>.
- Trigwell, K., Martin, E., Benjamin, J., & Prosser, M. (2000). Scholarship of Teaching: A Model. *Higher Education Research and Development*, 2000(19), 155–168. Retrieved from <http://www.clt.uts.edu.au/Scholarship/A.Model.html>.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 1999(37), 57–70. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/i368381>.

- Visser-Wijnveen, G., Van Driel, J. H., Van der Rijst, R. M., Verloop, N., & Visser, A. (2009). The relationship between academics' conceptions of knowledge, research and teaching – a metaphor study. *Teaching in Higher Education*, 14(6), 673–686. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/13562510903315340>. DOI:10.1080/13562510903315340
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wright, W. A. (2010). Mind the Gap: Aligning Research and Practice in Teaching, Learning and Educational Development. In J. C. Hughes & J. Mighty (Eds.), *Taking Stock. Research on Teaching and Learning i Higher Education* (pp. 155–168). Kingston: School of Policy Studies, Queen's University at Kingston , Canada.