

Effektevaluering af adjunktuddannelse i en programteoretisk ramme – et casestudie

Marianne Ellegaard¹, Københavns Professionshøjskole

Kristian Kildemoes Foss, Københavns Professionshøjskole (nu: Technical Education Copenhagen)

Abstract

Vi evaluerede lektorkvalificeringsforløbet på Københavns Professionshøjskole (KP), efter at alle elementer i denne havde været udbudt mindst én gang (ca. 1 år), med henblik på at vurdere hele forløbets sammensætning samt få input til evt. revision. Vi valgte at lave denne evaluering i en programteoretisk ramme, hvor vi så på lektorkvalificeringen som en intervention beregnet på at øge kvaliteten af og samarbejdet om undervisningen på KP. Vi formulerede derfor de ønskede effekter og rettede evalueringsspørgsmålene mod at undersøge 1) om programmet har de ønskede effekter; 2) hvilke justeringer eller andre handlinger der evt. bør foretages.

I denne artikel præsenterer vi som det første resultat programteorien for KP's lektorkvalificering og diskuterer vores begrundelser for og erfaringer med at bruge programteori som ramme for evaluering af denne type program. Herudover analyserer vi udvalgte resultater, som er centrale for vores programteori, og diskuterer, om disse giver os anledning til at genbesøge programteorien.

Introduktion

Denne artikel omhandler evaluering af adjunktuddannelsen/lektorkvalificeringsforløbet på Københavns Professionshøjskole (KP). Formålet med artiklen er at vurdere fordele og udfordringer ved at bruge programteori og virkningsevaluering som ramme for denne evaluering, både teoretisk og ved at præsentere og diskutere centrale resultater, som relaterer sig direkte til programteorien, for herved at få indsigt i programteoriens relevans og anvendelighed. Formålet med evalueringen var dels at undersøge, om lektorkvalificeringsforløbet havde de ønskede effekter, og dels at få input til, hvilke justeringer eller andre handlinger der evt. bør foretages for at forbedre lektorkvalificeringen (og evt. at justere programteorien).

Det er inden for de sidste ca. 15 år blevet både mere udbredt og mere systematiseret, at nye undervisere på videregående uddannelser skal gennemgå et kompetenceudviklingsforløb for at forberede sig til funktionen som undervisere (Clausen 2006; Kobayashi et al. 2017). De fleste højere uddannelsesinstitutioner har derfor etableret kompetenceudviklingsforløb for nye undervisere, og mange steder er det en forudsætning for fastansættelse, at man har gennemgået et sådant forløb. På professionshøjskolerne skal adjunkterne (de nyansatte undervisere) skrive en lektoransøgning, som skal godkendes af et bedømmelsesudvalg som forudsætning for, at de kan blive lektorer, og derved for, at de kan beholde deres ansættelse. Kriterierne for

¹ mell@kp.dk

denne bedømmelse er angivet i bilag 1 af stillingsbekendtgørelsen for professionshøjskoler (BEK nr. 673 af 13/05/2020), hvor det bl.a. angives, at adjunkten skal redegøre for sine kompetencer til at udvikle, tilrettelægge og gennemføre professionsrettet undervisning samt arbejde selvstændigt og innovativt med institutionens udviklingsopgaver og inddrage internationale perspektiver.

På denne baggrund blev der i det nyoprettede KP (efter fusionen i 2019 af Metropol og UCC) udviklet et lektorkvalificeringsforløb til at understøtte adjunkternes udvikling som undervisere og deres arbejde med at skrive en lektoransøgning. KP's lektorkvalificering tager udgangspunkt i både bedømmelseskriterierne i bekendtgørelsen (BEK nr 673 af 13/05/2020) og målene i KP's strategiske retning "Fælles om fremragende undervisning" (KP's strategi, 2019). Endelig definerede vi interne principper for undervisningen på lektorkvalificeringen. Principperne er inspireret af didaktiske strømninger med fokus på transfer og aktivering af deltagerne:

1. At undervisningen er eksemplarisk og meningsgivende ved, at vi fx:
 - Tilbyder aktiverende og motiverende undervisning
 - Inddrager information om vores studerendes forudsætninger og udfordringer
 - Har aktiv og relevant brug af digitale redskaber
 - Tilstræber tæt kobling mellem teori og praksis og kendskab til praksisfeltet
 - Er up-to-date mht. viden fra forskning, praksis og målgruppe
 - Er velforberejdede
2. At undervisningen og aktiviteter forholder sig til mål og virkemidler i KP's strategi
3. At de tre centrale former for aktiviteter i lektorkvalificeringsforløbene – adjunktnetværk (ét for hver gruppe af adjunkter fra hele KP, der er ansat inden for samme halvår), lokal forankring (det daglige arbejde med undervisningen og samarbejde med adjunktvejleder) og kurser/workshops – forbindes så tæt som muligt for at skabe sammenhæng og praksisnærhed i alle aktiviteter.

Pejlemærkerne for KP's lektorkvalificering (stillingsbekendtgørelsen, KP's strategi og undervisernes undervisningsprincipper) reflekteres (dog ikke 1:1) i det tredelte formål med denne indsats: 1) stilladsering af adjunkternes arbejde med deres lektoransøgning, 2) organisationsudvikling, forstået som ønsket om et fælles sprog og tilgang til udvikling af fremragende undervisning, samt 3) kompetenceudvikling for den enkelte adjunkt.

I forbindelse med udarbejdelsen af rammer, form og indhold for det nye lektorkvalificeringsforløb diskuterede vi planer for evaluering af forløbet, herunder løbende evaluering af de enkelte møder, kurser og workshops, og en samlet evaluering af hele programmet efter første gennemløb. Inspireret af et kompetenceudviklingsforløb med Peter Dahler-Larsen besluttede vi at se evalueringen af KP's lektorkvalificeringsprogram i en programteoretisk ramme og derfor tilrettelægge den som en virkningsevaluering. Vi havde det udgangspunkt, at formuleringen af programteorien ville hjælpe os til at blive tydeligere i vores forventninger til udkommet af aktiviteterne i lektorkvalificeringen, og at evalueringen ville belyse, om disse forventninger var realistiske samt om de ønskede effekter rent faktisk ville kunne ses.

Teori

Virkningsevaluering i en programteoretisk ramme

Ved at anvende programteori som evalueringsramme indskrev vi os samtidig i det, som Dahler-Larsen (2018) beskriver som en procesbaseret tilgang til effektevaluering – eller virkningsevaluering. Tilgangen fokuserer på de processer og mekanismer, der antages at have betydning for udfaldet af en given indsats. I denne sammenhæng svarer indsatsen til vores lektorkvalificeringsforløb, altså de aktiviteter i workshops og netværk, som udbydes for at støtte adjunkterne i deres udvikling som undervisere og i arbejdet med deres lektoranmodning. Programteori er en måde at præsentere og ordne de processer og mekanismer, der antages at være årsag til et givent udfald, i kausalkæder. Et eksempel på en deeffekt i denne kausalkæde er: *Der opbygges en fælles, udviklende undervisningskultur* (se præsentation af vores programteori længere nede). Programteorien fungerer som et logisk styrende princip for, hvad der kigges efter i evalueringsprocessen – altså en række begrundede forestillinger om sammenhænge, der vil sætte sig spor og tegn i virkeligheden, der kan eftersøges ved systematisk undersøgelse. Evalueringsprocessen går derfor ud på systematisk at undersøge programteoriens kausalforhold mellem indsats og udfald rent empirisk – holder de? Virkningsevalueringen kan dermed anvendes til at undersøge, hvorvidt der er en sandsynlig sammenhæng mellem indsats og udfald, og tilgangen kan dermed være med til at udpege mulige potentialer for andre, bedre eller justerede indsatser med et ønsket udfald for øje.

Ovenstående tilgang står i kontrast til den såkaldte variansbaserede tilgang til effektevaluering. Ved en sådan er der nemlig tale om en tilgang, der i stedet for processer og mekanismer fokuserer på variationer af sammenhæng mellem indsats og udfald. En sådan tilgang lægger altså vægt på flere cases holdt op imod hinanden, hvilket der altså ikke var tale om i indeværende evaluering af vores adjunktuddannelsen. Der er heller ikke tale om en såkaldt "brugertilfredshedsundersøgelse" (Dahler-Larsen 2003), som tidligere har været en meget almindelig form for evaluering af denne type programmer (Chalmers & Gardiner 2013).

The National Survey of Student Engagement

Som én af vores metoder (se afsnittet Metode) valgte vi at udforme et evalueringskema. Spørgsmålene i evalueringskemaet har til formål at lede efter indikatorer for de ønskede effekter, som er identificeret i programteorien. En del af dem er herudover inspireret af spørgsmål i NSSE's spørgeskema (se link i referenceliste). NSSE (National Survey of Student Engagement) er en undersøgelse, som bruges på hundredvis af videregående uddannelsesinstitutioner i USA og Canada for at generere information om, hvordan de studerende bruger deres tid og hvad de får ud af at gå på uddannelsen. Vi valgte at lade os inspirere af denne undersøgelse af flere grunde. For det første er spørgsmålenes formulering testet af mange respondenter og tilpasset gennem flere revisioner, således at de må formodes at både være forståelige for respondenterne og give meningsfulde svar. For det andet lægges der i den teoretiske baggrund for NSSE vægt på student engagement som et vigtigt element i undervisning/uddannelse (se NSSE's definition af *student engagement* i linket til NSSE's conceptual framework i referencelisten), hvilket er i tråd med vores intentioner om aktiverende undervisning. For det tredje lægges der i NSSE vægt på at undersøge, hvad de studerende får ud af at gå på uddannelsen (*what they gain from attending college*), hvilket igen ligger på linje med vores ønske om effektevaluering og fokus på transfer.

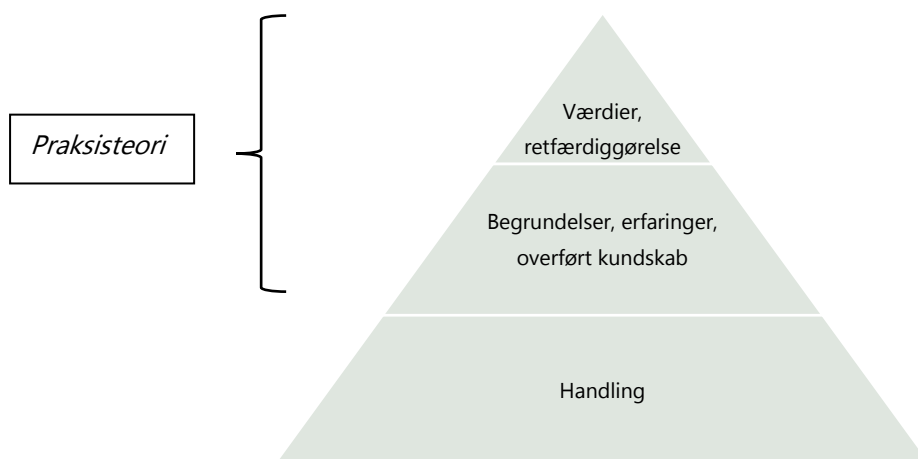
Transfer

Transfer handler om transformation af læring fra undervisning til anvendelse i praksis, dvs. i deltagernes efterfølgende eller daglige arbejde. Wahlgren og Årkrog (2012) opstillede 12 punkter, som er centrale for at understøtte transfer, og i flere af spørgsmålene i vores evalueringsskema spørger vi således også ind til indikatorer for, at disse principper understøttes, bl.a. nedenstående principper fra Wahlgren & Årkrog (2012):

- *Den, der lærer, skal vide, hvad læringen kan bruges til.*
- *Den, der lærer, skal have vilje og mod til at bruge det lærte.*
- *Professionsuddannelse skal omfatte træning i brugen af viden.*
- *Det, der læres, skal anvendes direkte.*

Praksisteori

Handel og Lauvås (2002) arbejder med praksisteori som begreb for det foranderlige system af kundskab, erfaring og værdier, som influerer på underviseres måde at bedrive undervisning på. Dette system er vist i figur 1 (omtegnet efter Handal & Lauvås, 2002). Under arbejdet med at analysere svarene i evalueringsskemaet blev vi opmærksomme på effekter, som vi efterfølgende fandt det meningsfuldt at analysere i lysets af effekter på deltagernes praksisteori. Vi anvender således begrebet som en ramme til se på, hvad adjunkternes svar indikerer om, hvilke effekter lektorkvalificeringsforløbene har på de betydningsbærende dele af disse underviseres praksisteori. Der er i denne forståelse af undervisningspraksis tale om både eksplicite og implicite faktorer, der har betydning for, hvordan man vælger at tilrettelægge, gennemføre og evaluere sin undervisning. Der er altså tale om et fænomen, der fortløbende udvikles gennem hver enkelt underviseres kontinuerlige adgang til viden og erfaring. Særligt de dele af underviseres praksisteori, der omhandler grundlæggende værdier (øverst i figur 1), som fx menneske- og læringssyn samt syn på undervisning, er som oftest implicite og kun sjældent tilgængelig både for underviseren og deres omverden (fx deres studerende). Denne teori angiver, at disse underliggende værdier har fundamental betydning for den enkeltes praksis, hvorfor det at udfordre undervisere på deres praksisteori kan være befordrende for deres løbende udvikling som undervisere. Derfor anerkender vi også, at den programteori, som vi udviklede, i hvert fald til en vis grad, naturligt har bygget på vores egne praksisteorier.



Figur 1: Grafisk illustration af begrebet praksisteori (omtegnet efter Handal & Lauvås, 2002). I denne model bygger de "handling" (nederst), der sker i undervisning, på en mere eller mindre skjult baggrund (= underviserens praksisteori), som er dannet af underviserens dels erfaringer og dels underliggende værdier.

Vi har ikke kunnet finde andre publicerede evalueringer af danske adjunktuddannelsesforløb, og som præsenteret ovenfor er der ifølge teorien gode argumenter for at bruge programteori som ramme for en sådan evaluering. Ud fra denne teori og vores erfaringer vil vi derfor i denne artikel præsentere vores programteori for KP's lektorkvalificering og diskutere denne, centrale resultater af evalueringen samt brugen af programteori, i lyset af teori om programteori, transfer og praksisteori.

Metode

I forbindelse med implementeringen af KP's nye lektorkvalificeringsforløb besluttede vi som sagt, at vi efter ca. ét år ville udføre en grundig evaluering af hele forløbet i sammenhæng, og at vi ville bruge programteori som ramme for denne evaluering.

Derfor forsøgte vi at formulere ønskede og forventede effekter af aktiviteterne i lektorkvalificeringsforløbene. Vi anskuer altså, i en programteoretisk ramme, KP's lektorkvalificering som en intervention beregnet på at øge kvaliteten af og samarbejdet om undervisningen på KP, og vi udarbejdede en evalueringsstrategi beregnet på at spørge ind til indikatorer for de ønskede effekter.

Skridt i udarbejdelsen af evalueringsmateriale

1. Udarbejdelse af udkast til programteori, baseret på:
 - a. KP's strategiske retning
 - b. Kravene til lektorkvalificering i bekendtgørelsen
 - c. Vores egne pejlemærker for undervisningen (se introduktionen).
2. Udarbejdelse af udkast til spørgsmål, rettet mod at belyse de identificerede effekter og inspireret af spørgsmål i NSSE.
3. Dialoger med interessenter:
 - a. Dialogmøder om lektorkvalificering med ledere og adjunktvejledere på alle KP's uddannelser
 - b. To fokusgruppeinterviews med hver fire adjunkter, som alle havde deltaget i adskillige forløb, og som kom fra forskellige uddannelser, samt et fokusgruppeinterview med fire erfarne adjunktvejledere. Temaerne til disse interviews var:
 - i. Hvad er det mest i øjenfaldende for dig på KP's lektorkvalificering?
 - ii. Hvad er det bedste på KP's lektorkvalificering?
 - iii. Hvad mangler på KP's lektorkvalificering?
 - iv. Hvad skal vi spørge om i den kvantitative undersøgelse for at få input til revision af KP's lektorkvalificering?
4. På baggrund af dialogmøder og fokusgruppeinterviews reviderede vi enkelte spørgsmål i spørgeskemaet og tilføjede et par ekstra spørgsmål. Skemaet blev derefter testet for forståelighed af to adjunkter, hvorefter enkelte formuleringer blev rettet til. Det endelige skema er udformet i Microsoft Forms og består af 29 spørgsmål; det fulde skema kan ses via linket i bilag 1. Spørgsmålene i evalueringsskemaet var inddelt i fire sektioner: Første sektion (spørgsmål 1-4) spørger til baggrundsdata (fx *hvor langt er du; hvor mange forløb har du deltaget i*). Anden sektion (spørgsmål 5-14) omhandler indhold/metoder i undervisningen på lektorkvalificeringen og relevansen af disse. Tredje sektion (spørgsmål 15-23) omhandler netværk og samarbejde.

Fjerde sektion (spørgsmål 24-29) er overordnede åbne spørgsmål (fx *hvad gjorde størst indtryk; hvad savnede du*).

- Spørgeskemaet blev sendt til alle adjunkter på KP (ca. 230), med en note om, at man ikke skulle svare, hvis man ikke havde deltaget i forløb under KP's lektorkvalificering i 2020. Vi anslår (ud fra deltagerlisterne til workshops) at denne relevante målgruppe udgør ca. 100-120 mulige respondenter. Vi fik 61 svar, hvilket derfor opfyldte vores ønskede målsætning om en svarprocent på mindst 50.

Databehandling

Data fra svarene på de kvantitative spørgsmål er angivet som antal svar og er opstillet som stabler. Fritekstsvarene blev efter en indledende gennemlæsning grupperet for at identificere evt. kvantitativt betydningsfulde temaer, som vi ikke havde fået spurgt specifikt til. I tabellerne nedenfor er et cirkaantal svar angivet for hvert identificeret tema/kategori, sammen med repræsentative og/eller illustrative citater.

Resultater

Formålet med dette studie er at undersøge, hvordan programteori kan bruges som ramme for evaluering af adjunktuddannelsesprogrammer, herunder hvilke udfordringer og muligheder der ligger i denne tilgang. Det første resultat er derfor vores opstillede programteori. I næste del af resultatafsnittet præsenterer vi en syntese af svarene på de spørgsmål, som relaterer sig direkte til de mekanismer og effekter, som vi kigger efter i evalueringen som indikatorer for virkningen af interventionen.

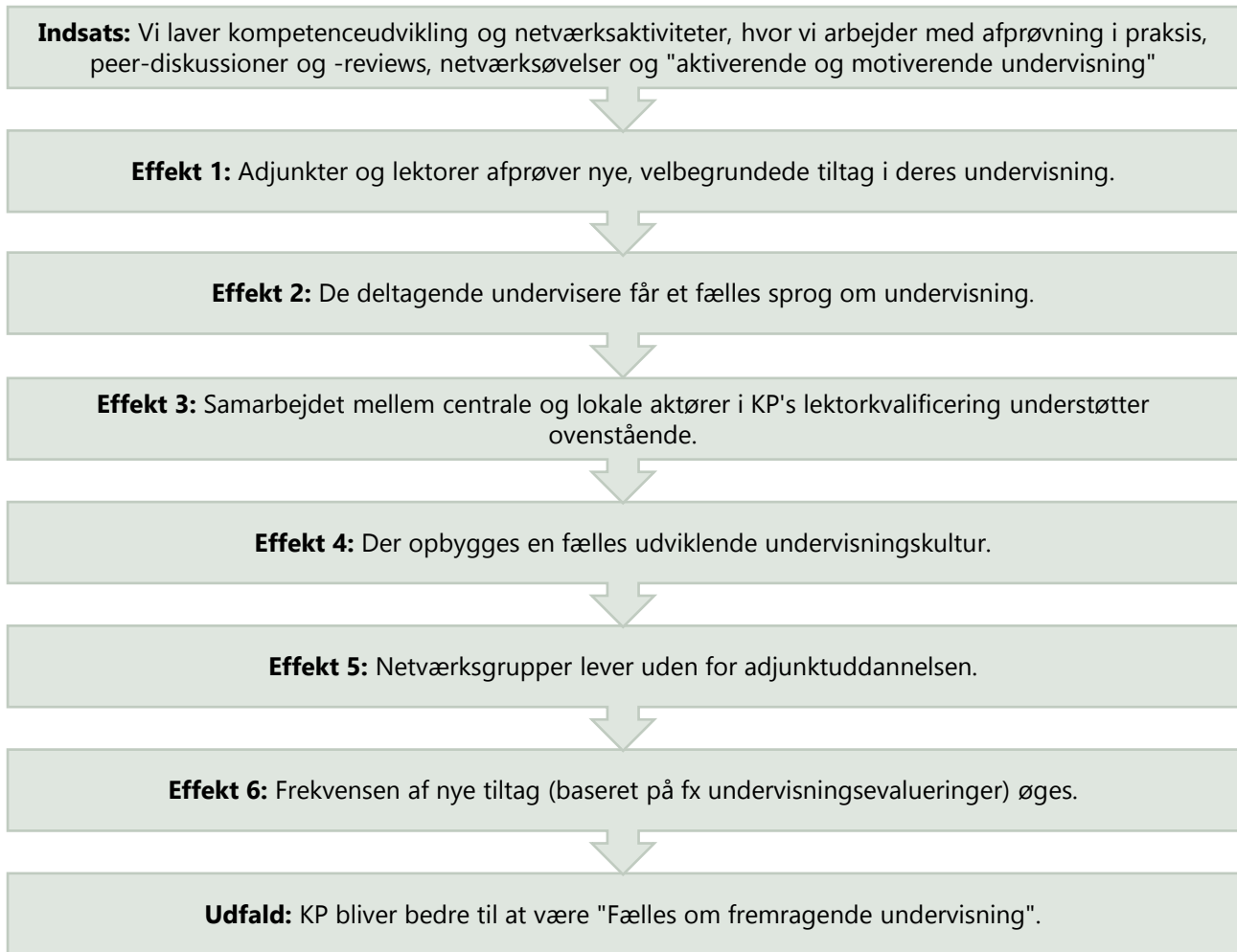
Programteori for KP's lektorkvalificering

Vi anskuer, som nævnt, KP's lektorkvalificering som en intervention beregnet på at øge kvaliteten af undervisningen på KP. Der er derudover fokus på samarbejde om undervisning, idet KP's strategiske retning (KP 2019) hedder **Fælles om fremragende undervisning**. Programteorien bliver derfor i kort form (uddybet i figur 2):

Årsag: Vi udvikler og gennemfører kompetenceudvikling og netværksaktiviteter ->

Virkning: KP bliver bedre til at være "fælles om fremragende undervisning"

Vi ser altså efter effekter både på deltagernes undervisningsaktiviteter, og på deres netværk og samarbejde, samt på det konkrete arbejde i deres lektorkvalificering. Disse formål har vi udmøntet i de 6 effekter som er listet i den skematiske præsentation af programteorien i Figur 2. Effekt 1 og effekt 6 relaterer sig mest til kvaliteten af undervisning, idet vi formoder, at brugen af elementer fra undervisningen på lektorkvalificeringsforløbene vil bidrage til øget kvalitet. Det er selvfølgelig ikke givet, men er en naturlig baggrund for vores valg af undervisningsindhold og -metoder. Valget af disse effekter, og den måde vi har valgt at måle dem på, udspringer også af idéen om at understøtte transfer, dvs. at læring fra forløbene lever videre ude i adjunkternes praksis. Effekt 2 relaterer sig både til undervisningskvalitet og til elementet "fælles" i KP's strategi (altså netværk og samarbejde). Effekterne 3, 4 og 5 måler hovedsageligt på parametre, som har at gøre med samarbejde om undervisning og om lektorkvalificering.



Figur 2: Skematisk opstilling af programteorien for KPs lektorkvalificering

I tabel 1 er effekterne stillet op med de spørgsmål, som især retter sig mod hver enkelt effekt, og en meget kort opsummering af svarene ift. hver effekt. Efterfølgende præsenterer vi svarene inden for hver effekt mere detaljeret.

Effekt	Kort syntese af svar
Indsats/årsag (Lever vi op til vores principper for undervisningen?)	Det gør vi, og det er gode principper.
Effekt 1: Adjunkter og lektorer afprøver nye, velbegrandede tiltag i deres undervisning.	Ca. 2/3 anvender elementer i deres undervisningspraksis mindst nogle gange; lidt flere i refleksioner over egen undervisning.

<p>Effekt 2: De deltagende undervisere får et fælles sprog om undervisning.</p>	<p>Vi spørger faktisk ikke direkte til dette. Kommentarer om niveau (se nedenfor under effekt 2 og 4) indikerer, at det ikke lykkedes helt.</p>
<p>Effekt 3: Samarbejdet mellem centrale og lokale aktører i KP's lektorkvalificering understøtter ovenstående.</p>	<p>Ca. 1/2 må nogle gange eller oftere melde fra til workshops eller netværksmøder. Ca. 2/3 kan nogle gange eller oftere ikke udføre opgaver fra workshops eller netværk i egen praksis.</p>
<p>Effekt 4: Der opbygges en fælles udviklende undervisningskultur.</p>	<p>Vi spørger delvist om dette i spørgsmålene om peer-supervision, men vurderingerne af denne effekt er i højere grad baseret på erfaringer fra workshops.</p>
<p>Effekt 5: Netværksgrupper lever uden for adjunktuddannelsen.</p>	<p>Netværksgrupperne lever delvist uden for møderne, men data er påvirket af travlhed og (formodentlig) corona.</p>
<p>Effekt 6: Frekvensen af nye tiltag (baseret på fx undervisningsevalueringer) øges.</p>	<p>Det er svært at sige, da vi ikke har en "base-line" (se dog under effekt 1)</p>

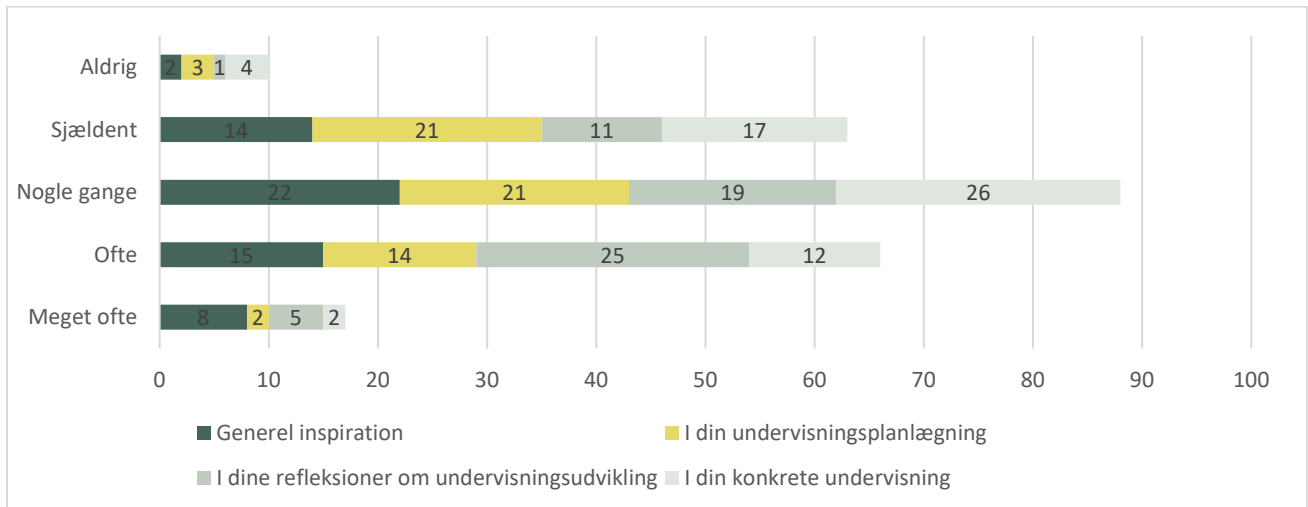
Table 1: En kort opsummering af svarene på de spørgsmål, som er mest relevante for den enkelte effekt.

Gennemgang af svarene på de spørgsmål, som er mest centrale for hver effekt

Nogle af spørgsmålene er kvantitative, med svarmuligheder på en femtrins Likert-skala. Svarene på disse er i figurene afbildede som stablede stænger. Disse kvantitative spørgsmål følges altid af åbne fritekst spørgsmål, som beder om uddybning eller eksempler på de kvantitative svar. Nogle spørgsmål har udelukkende en kvalitativ del.

Effekt 1 omhandler graden af anvendelse af metoder og indhold i deltagernes undervisningspraksis og deres refleksioner over egen praksis. Især to kvantitative spørgsmål og de opfølgende spørgsmål, som beder om uddybning, relaterer til effekt 1.

Et af disse spørger til anvendelsen af lektorkvalificeringen i egen undervisning på fire forskellige niveauer (se figur 3), fra generel inspiration til konkret anvendelse. Formålet med dette spørgsmål er at søge efter tegn på effekt 1, som handler om, at de ting, der undervises i på lektorkvalificeringen, kommer til anvendelse i undervisningen på KP. Ca. 2/3 af respondenterne angiver, at de bruger materialer eller metoder fra lektorkvalificeringsforløbene i hvert fald nogle gange (figur 3). I betragtning af, at det generelt er udfordrende at understøtte transfer fra efter- og videreuddannelse og tilbage ind i den daglige praksis (Wahlgren og Årkrog 2012; se også Diskussion), og af, at KP's lektorkvalificering kun har kørt i ét år (således at mange af respondenterne kun har deltaget i få workshops eller møder), er det for os et overraskende stort omfang af adjunkterne, der bruger elementer fra forløbene konkret i deres egen undervisning.



Figur 3: Fordelingen på Likert-skala af svarene på spørgsmålet: *Hvor ofte har du brugt materialer, metoder, idéer o.a. fra lektorkvalificeringen som hhv.: Generel inspiration; I din undervisningsplanlægning; I dine refleksioner om undervisningsudvikling; I din konkrete undervisning.*

Vi bad dem også give eksempler på, hvad de har anvendt i deres undervisning. Svarene er opsummeret i tabel 2, hvor de er grupperet i temaer. Antal svar er angivet som cirkatal, idet svarene nogle gange kan placeres i flere kategorier.

Kursus/tema	Antal svar	Citat-nummer	Citaterksempel
Workshop om evaluering (nævner fx feedback og 1-2-3 model)	6	1	<i>Refleksioner over feedback</i>
IT-didaktiske redskaber	8	2	<i>Lige nu arbejder jeg med et 6-ugers valgfag baseret på "Flipped learning/Flipped classrum" - noget som jeg er blevet inspireret til på kurser/workshops</i>
Constructive alignment	5	3	<i>Jeg er i meget høj grad bevidst om alignment. Fx at lektionsplan giver mening for de studerende i forhold til læringsmål og måske mere at i forhold til hvordan de studerende konkret kan se relevans</i>
Øvelse om læring	4	4	<i>Helt konkret har jeg brugt Hiim og Hippes didaktiske relationsmodel i planlægningen af undervisningen for at skabe et overblik over de enkelte lektioner, men også ift. at se de enkelte lektioner i sammenhæng med hele semestret og de læringsmål som er knyttet op på</i>

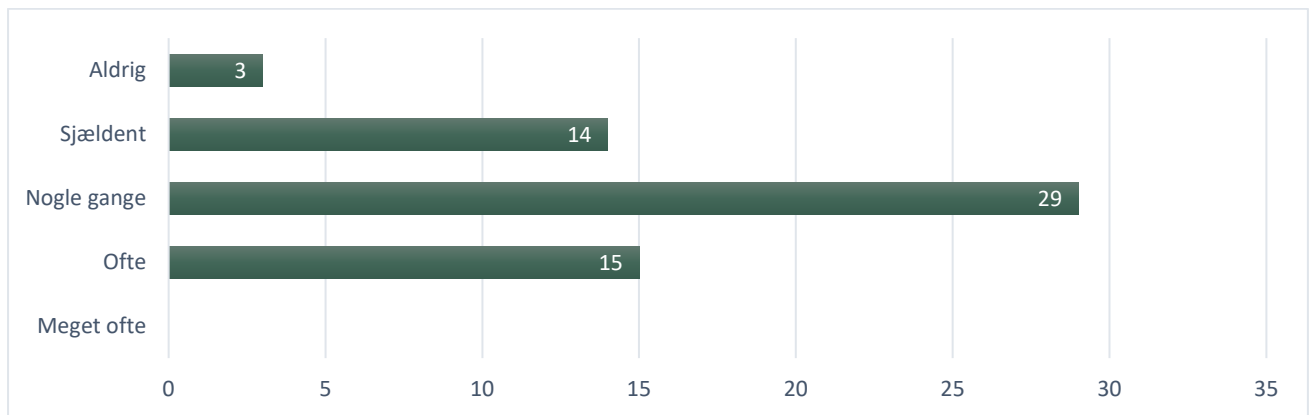
			<i>semestret.</i>
Workshop om motivation	3	5	<i>Hvordan en succesfuld aktivitet i undervisningen kunne begrundes ud fra mulighed for flere forskellige motivationsorienteringer.</i>
Deltagerforudsætninger, forventningsafstemning	4	6	<i>Anvendelse af FORMS (et survey-værktøj i Office 360-pakken) til afklaring af de studerendes forudsætninger inden en lektion</i>
Generel inspiration/det hele	4	7	<i>Den generelle inspiration har været rigtig godJeg har i højere grad oplevet kurserne som et refleksions- og fordybelses-rum fremfor et tilbud om metoder og teknikker.</i>
Ramme for skriveproces	3	8	<i>Jeg har i høj grad gjort brug af lektorkvalificeringen som en ramme for min videre skriveproces.</i>
Workshops om <i>integration af forskning og undervisning</i>	2	9	<i>Jeg og en adjunktkollega har integreret det udbytte, vi udarbejdede på workshoppen ... i et specifikt undervisningsforløb. Og har gennemført det to gange nu.</i>
Peer supervision	1	10	<i>Jeg havde en kollega fra en anden uddannelse på besøg og fik feedback. Det gav tanker og refleksioner af mere generel karakter</i>
Teori-praksis observation og udvikling	1	11	<i>Det var i teori- og praksis kurset. hvor jeg var på XX og efterfølgende lavede et undervisningsmateriale til de observationer jeg lavede derude.</i>
Tænkeskrivning	1	12	<i>Tænkeskrivning (- helt genialt)</i>

Tabel 2: Fritekstsvarene på: "Giv eksempler på, hvad du har anvendt" (i de fire kategorier fra figur 3) samlet i temaer. Hvert tema er illustreret med et citat.

I svarene på dette uddybende spørgsmål finder vi også eksempler på, hvordan lektorkvalificeringens tre delmål (arbejdet med lektoranmodning, organisationsudvikling og kompetenceudvikling) kan ses i adjunkternes svar. I citat 4 (tabel 2) gives der et tydeligt eksempel på, hvordan lektorkvalificeringen opleves som et kompetencegivende tilbud, der giver adjunkten konkrete værktøjer, der kan anvendes direkte i dennes undervisningspraksis. Et andet eksempel peger på, hvordan lektorkvalificeringen opleves som et organisationsudviklende tiltag (citat 7, tabel 2), hvor adjunkten lægger vægt på, at vedkommendes deltagelse har været båret af det refleksions- og diskussionsrum, som undervisningen på de forskellige workshops lægger op til – altså et rum med fokus på udvikling og brug af et fælles sprog for fremragende undervisning. Sidst, men ikke mindst, svarer en adjunkt i citat 8 (tabel 2), at vedkommendes deltagelse i lektorkvalificeringen primært har været knyttet til dét at skulle udarbejde en lektoranmodning, og at deltagelsen har skabt en god ramme for skriveprocessen.

Ovenstående indikerer også, at de deltagende adjunkter er styret af forskellige motivationsorienteringer (kompetenceudvikling, organisationsudvikling eller lektoranmodning), som nok er et udtryk for, hvad der fyldte mest for den enkelte i perioden, hvor evalueringen blev gennemført. Svarene formodes også at variere alt efter, hvor langt adjunkterne er i deres adjunktforløb. Nogle adjunkter deltager formentligt også alene af den grund, at de har fået at vide, at det er obligatorisk at deltage, hvilket også udgør en (ekstern) motivationsorientering.

Spørgsmålet *Hvor ofte har du, i lektorkvalificeringen, lært noget, der ændrede din måde at forstå et emne eller område?* taler ikke direkte ind i effekt 1. Vi har valgt at vise svarene alligevel (figur 4), da de til gengæld kan give indikationer om en mulig effekt på deltagernes tænkning om deres egen tilgang til undervisning; noget, som vi i diskussionen forholder til effekten på deltagernes praksisteori. Formuleringen af dette spørgsmål er derudover meget direkte inspireret af NSSE.



Figur 4: Fordelingen på Likert-skala af svarene på spørgsmålet: *Hvor ofte har du, i lektorkvalificeringen, lært noget, der ændrede din måde at forstå et emne eller område?*

Igen bad vi respondenterne i næste spørgsmål om at uddybe med konkrete eksempler på, hvad der havde fået dem til at ændre deres måde at tænke på. Disse svar er tematisk grupperet og illustreret med udvalgte citater i tabel 3.

Kursus/tema	Antal svar	Citat-nummer	Citaterksempel
Workshop om evaluering	2		
Workshop Hvad er læring?	5	1	<i>Jeg tror især jeg blev overrasket (positivt) over workshoppen vedr. "Læring": jeg tænkte, at eftersom jeg underviser på læreruddannelsen og beskæftiger mig med læring på et dobbeltdidaktisk plan, så vidste jeg hvad der er værd at vide;-) Men den workshop var jeg faktisk især glad for.</i>

			<i>Jeg er blevet mere bevist omkring hvad læring er og hvor svært det endelig er.</i>
Constructive alignment	2	2	
Underviserrolle	2	3	<i>Læringsmålstyret undervisning og kompetencefokus vs pensum og præstation - dette paradigmeskifte er der stadig behov</i>
Workshop om motivation	2	4	
At inddrage studerende	1	5	
Generel inspiration/det hele	3	6	<i>Jeg kan ikke nævne noget specifikt, men de workshops osv. jeg har deltaget i har ofte givet nye og ændrede tanker om forskellige emner</i>
Modstand	2	7	<i>Forståelsen af modstand i klasserummet har ændret sig.</i>
Workshop om <i>integration af forskning og undervisning</i>	1	8	<i>...det var en aha-oplevelse at det også handlede om at anvende metoder fra fagets forskning i undervisningen.</i>
Hvad en lektoranmodning er	1	9	<i>Jeg har bedre forstået hvad der ligger til grund for en lektoranmodning - hvorfor og hvordan</i>
Positioner i efter-og videreuddannelse (evu) opgaver	1	10	<i>Et andet eksempel er oplægget om positioner på dagen om evu-opgaver, det var en ny vinkel på hvad der sker i undervisningens relationelle dimension.</i>
Digitale redskaber	2	11	<i>Flipped learning, her fik jeg en større forståelse for, hvad det indebar og hvordan det kunne anvendes</i>
Studieaktivitetsmodel	1	12	

Tabel 3: Fritekstsvarene på: *Giv eksempler på, hvad der har ændret din måde at tænke, samlet i kategorier og illustreret med udvalgte citater.*

Ud fra ovenstående er det vores overordnede konklusion ift. effekt 1, at en stor andel af deltagerne (væsentligt større end vi havde forventet, især efter så kort tid og under delvis nedlukning) anvender et bredt spektrum af metoder og inspirationer fra KP's lektorkvalificeringsforløb i deres undervisningspraksis og refleksioner over denne.

Effekt 2 (Deltagerne udvikler et fælles sprog om undervisning) og 4 (Der opbygges en fælles udviklende undervisningskultur)

Selvom der ikke er spørgsmål, som spørger direkte til disse to effekter, indikerer det store antal deltagere, som

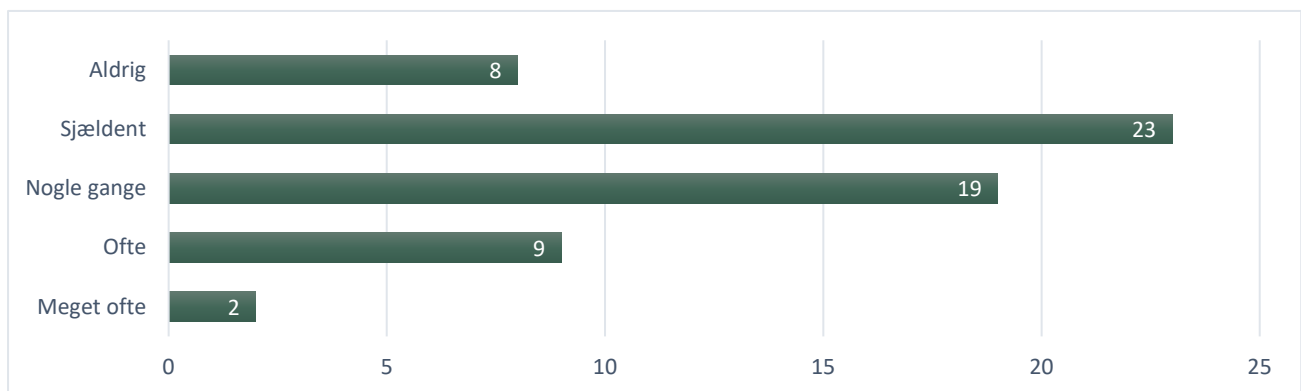
angiver, at inspiration fra dialog med kolleger (især kolleger fra andre dele af KP) er én af de mest positive elementer fra lektorkvalificeringen, at begge dele understøttes. Således har hhv. 11 og 9 respondenter givet et svar, som ligger inden for temaet *dialog med kolleger* på hhv. spørgsmålet: *Hvad har været din mest markante oplevelse på lektorkvalificeringsforløbet?* og *Hvad har været det mest nyttige for dig af det du har lavet/oplevet på lektorkvalificeringsforløbet?* Dette er, næst efter svar, der relaterer til indhold på workshops (hhv. 20 og 23 svar ligger inden for dette tema), det mest dominerende tema i svarene på disse to spørgsmål.

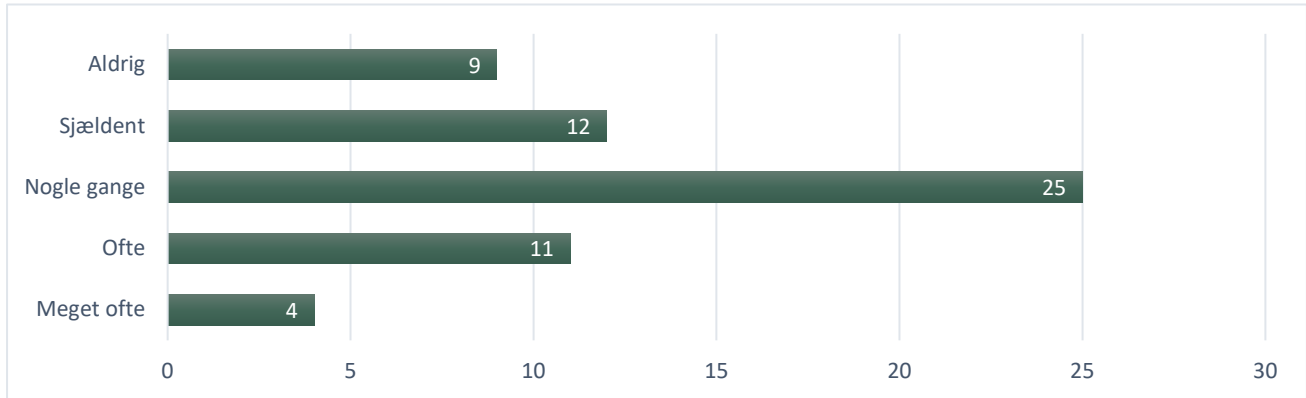
Til gengæld tyder nogle svar på spørgsmålet *Hvad har været det mest frustrerende for dig på lektorkvalificeringsforløbet?* på, at der også er udfordringer med at skabe fælles sprog og kultur. Således er ét af de hyppigste temaer i fritekstsvarene på dette spørgsmål noget om niveau (hvor 7 respondenter synes, det er for højt, og 5 synes, det er for lavt).

Et eksempel på skabelse af en kultur fælles undervisningsudvikling ligger i de erfaringsudvekslinger, som adjunkterne foretager efter de prøvehandling, som vi beder dem udføre i deres undervisning. Her oplever vi, at deltagerne er meget engagerede i hinandens oplevelser og i høj grad både bruger hinandens feedback og lader sig inspirere af hinandens konkrete erfaringer i undervisningen. Dette foregår fx i forløbene *Hvad er læring*, *Udforskning af relationen mellem teori og praksis i læringslaboratorier* samt *Integration af FoU undervisning*, og er illustreret i citat 9 (tabel 2).

Effekt 3 (At samarbejdet mellem centrale og lokale aktører understøtter ovenstående):

Effekt 3 handler om samarbejdet på tværs af KP med henblik på at understøtte adjunkternes lektorkvalificering, dvs. især samarbejdet mellem, på den ene side, den centrale kompetenceudvikling, som står for workshops og netværksaktiviteter, og på den anden side, det daglige arbejde, især i samarbejdet mellem adjunkt, adjunktvejleder og leder. Tre spørgsmål omhandler denne effekt, idet de spørger ind til udfordringer med at få det lokale, daglige, arbejde og de centrale forløb til at spille sammen. Svarene nedenfor (figur 5) antyder, at dette område med fordel kunne styrkes.





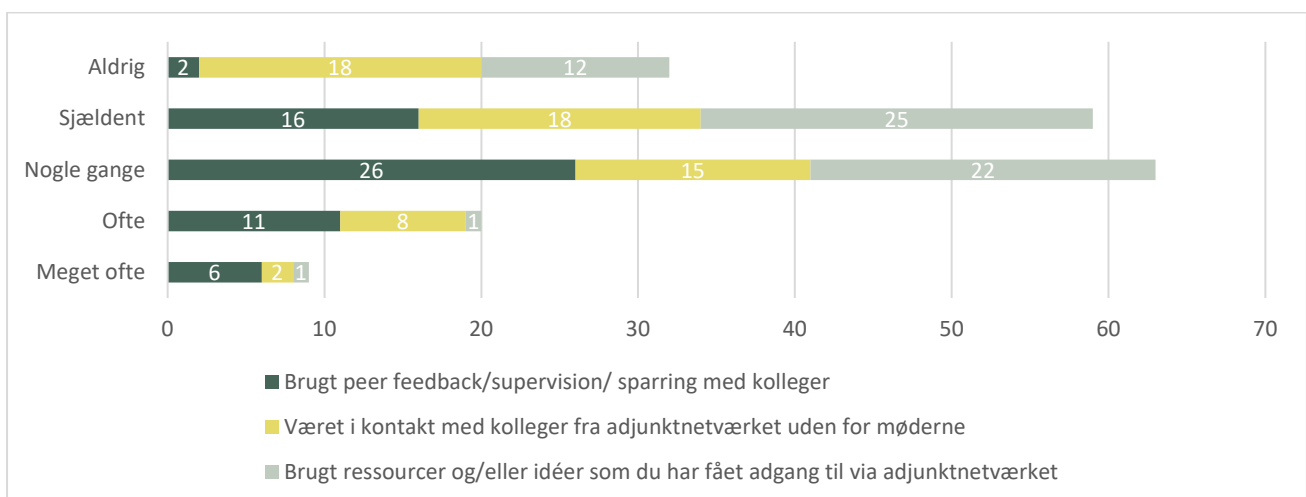
Figur 5: Fordelingen på Likert-skala af svarene på to spørgsmål, som begge relaterer sig til adjunkternes mulighed for at sammentænke og deltage i både lokale og centrale aktiviteter: Øverst er det svar på spørgsmålet: *Hvor ofte har du måttet melde fra til en aktivitet i lektorkvalificeringen grundet andre arbejdsopgaver?* Nederst: *Har du oplevet, at det ikke var logistisk muligt at udføre opgaver fra lektorkvalificeringen i din undervisning?*

Her ser vi, at næsten alle adjunkter kan opleve udfordringer; dels, at mange adjunkter i hvert fald nogle gange må melde fra til forløb, som de havde tilmeldt sig, og dels, at de støder på barrierer ift. at udføre opgaver fra forløbene i praksis. Dette gør det endog mere overraskende, at så mange alligevel angiver at have brugt elementer fra forløbene i deres undervisningspraksis (effekt 1).

Udfordringer med at have tid til opgaver i forbindelse med lektorkvalificering fremgår også af fritekstsvarene på spørgsmål 21: *Hvordan har du oplevet matchet mellem ressourcer på den ene side og opgaverne i lektorkvalificeringen på den anden?* Her svarer ca. 1/3, at det er fint/OK, og resten, at der er for lidt tid.

Effekt 5 (At netværksgrupper lever udenfor forløbene):

De tre spørgsmål i figur 6 (om netværksdannelse og -aktiviteter) og det opfølgende spørgsmål om hvorfor, relaterer til effekt 5 om, at netværksgrupperne lever uden for møderne:



Figur 6: Fordelingen på Likert-skala af svarene på spørgsmålet: *Hvor mange gange har du, under dit adjunktforløb, gjort følgende...* (se forklaring i figur).

Hvis svaret på spørgsmålene i figur 6 var "aldrig", var begrundelsen i næsten alle tilfælde noget med travlhed eller eksempelvis "Har ikke deltaget i adjunktnetværk (endnu)". Derudover skønner vi, at forholdene under corona også har haft betydning for svarene på dette spørgsmål. Yderligere spørgsmål om, hvordan hhv. workshops og netværk understøtter netværk blandt adjunkterne viser det samme billede: at en del ikke oplever, at netværkene lever udenfor møderne. Disse mønstre bør undersøges nærmere (se diskussionen).

Vi har her valgt at koncentrere os om svarene på de spørgsmål, som er mest direkte rettet mod at vurdere effekterne i programteorien. Andre spørgsmål har givet input, som belyser, om deltagerne kunne genkende og støtte undervisningsprincipperne i forløbene (hvilket, ift. programteorien, svarer til at bede dem om at forholde sig til selve indsatsen). En række andre spørgsmål spurgte ind til specifikke forløb og idéer til forbedringer (som var blevet identificerede bl.a. via de løbende evalueringer og fokusgruppeinterview). Nogle af fritekstsvarene peger desuden på andre områder, som bør udvikles yderligere (eksempelvis niveaudifferentiering og adgang til opgaver inden for de tre krævede områder: grunduddannelse, efter- og videreuddannelse samt forskning og udvikling). Da disse ikke direkte taler ind i effekterne i programteorien, går vi ikke i detaljer med disse spørgsmål og svar. De bliver dog brugt i forbindelse med revision og udvikling af lektorkvalificeringsprogrammet og i dialoger med lokale aktører i lektorkvalificeringen (især adjunktvejledere og ledere). Svarene leder os også til overvejelser om programteoriens opbygning.

Diskussion

Programteori som ramme for evaluering af adjunktuddannelse

Da vi gik i gang med dette arbejde, gjorde vi os overvejelser om, hvorvidt det er meningsfuldt at se denne som en intervention, og om det overhovedet var muligt at måle effekter af lektorkvalificering. Chalmers og Gardiner (2015) noterer da også, at der i litteraturen har været en længerevarende debat om, hvorvidt det er muligt at måle effekten af sådanne programmer, og hvordan man bør definere indikatorer om effektivitet. Vores konklusion er, at det for os var både meningsfuldt og nyttigt at arbejde med programteori som ramme, idet både processen med at udarbejde programteorien og resultaterne gjorde os klogere på hhv. formålet med og effekten af aktiviteterne i lektorkvalificeringen.

Vi har kun kunnet finde få upublicerede rapporter over evalueringer af lektorkvalificeringsforløb på danske universiteter eller professionshøjskoler. Der findes dog en del international litteratur om kompetenceudvikling af undervisere, som prøver at undersøge forskellige aspekter af effekten på organisationen, og på de enkelte undervisere. Chalmers og Gardiner (2015) udviklede en evalueringsramme for "academic teacher development programmes" som blev afprøvet af ni hold (*teams*) på australske universiteter. En central effekt (rapporteret af mere end halvdelen af deltagerne i pilotafprøvningen) af at anvende denne ramme var, at det støttede dem i at udvikle et narrativ, ved at danne en ramme for diskussionen om relevante indikatorer. En del rapporterede, at rammen fungerede som en checkliste, til såkaldt "backward design", så at det blev nemmere at identificere data til at dokumentere det ønskede resultat. På tilsvarende måde oplevede vi, at processen med at lave en programteori for KP's lektorkvalificering understøttede diskussioner i teamet bag lektorkvalificeringen med henblik på at blive skarpere på, hvad vi egentligt vil med lektorkvalificeringen: Hvorfor ser den ud lige præcis som den gør? Hvad er vigtigst, og hvad er mindre vigtigt? Effekterne af at formulere en sådan ramme for adjunktprogrammet kan derfor opstå, allerede inden selve evalueringen påbegyndes. Dette illustrerer også fordelene ved at begynde at lave programteorien på et tidligt stadie i processen; i vores tilfælde blev programteorien dog først udviklet, da de fleste detaljer i forløbet allerede var planlagt.

Pga. den programteoretiske ramme, og til dels også, fordi vi brugte NSSE som inspiration for måden at spørge på, er der, efter vores vurdering, ikke tale om en såkaldt "brugertilfredshedsundersøgelse". Vi beder altså ikke deltagerne om at forholde sig til, om de er glade for forløbene, eller stiller spørgsmål, som måler, hvor godt eller dårligt de syne, noget er på en kvantitativ skala. Chalmers og Gardiner (2015) angiver, at tidligere var den mest almindelig evalueringsform for denne type forløb det, de kalder et "*happy sheet for participant satisfaction*". Denne evalueringsform kritiseres for at have uønskede effekter på undervisning, idet god undervisning ikke altid er behagelig (Dahler-Larsen 2003), hvilket taler imod at spørge til deltagerens tilfredshed, hvis det man er interesseret i er, hvordan undervisningen påvirker deltagerens tanker og adfærd efterfølgende (eksempelvis ift. transfer til den daglige opgave).

Mht., om det er muligt at måle effekt, så ser det ud til, at det lykkedes i denne forbindelse. Vi har fået meningsfulde og anvendelige indikatorer ift. graden af opfyldelse for de fleste af vores effektindikatorer. Ift. Chalmers & Gardiner's (2015) ramme for evaluering retter vores evaluering sig mest mod outcome indicator 7 (s. 87) om "*teacher perception of changes in their approach to teaching*".

Vi finder derfor mange indikatorer på, at det kan være nyttigt at måle effekterne af de ønskede parametre for den pågældende programtype. Styrkerne er, at egne formål og målsætninger med programmet (Chalmers & Gardiner 2015 og resultaterne her) tydeliggøres, at det giver data om graden af effekt ift. forskellige af disse formål, samt at det giver konkret og meningsfuldt input til revision af programmet. Udfordringerne er at identificere de relevante effekter og at formulere spørgsmål, der præcist spørger til indikatorer for disse effekter.

Transfer og effekt på praksisteori

I analysen af de centrale evalueringresultater opdagede vi, at det var meningsfuldt for os at anskue disse primært i lyset af henholdsvis transfer og praksisteori.

Ifølge de fire fremhævede forudsætninger for transfer fra Wahlgren & Årkrog (2012) finder vi i adjunkternes svar indikationer på, at disse understøttes af KP's lektorkvalificeringsforløb. Citat 2 og citat 4 (tabel 2) illustrerer, at *den, der lærer* i disse tilfælde både havde viden om, *hvad læringen kan bruges til* og *vilje og mod til at bruge det lærte*, i og med, at *det, der læres, skal anvendes direkte*. Citat 2 beskriver, hvordan inspiration fra et af forløbene bruges til nytænkning af et undervisningsforløb. Citat 4 beskriver den direkte anvendelse af en didaktisk model fra et af forløbene i undervisningsplanlægning. Vi ser dog også barrierer for transfer i og med, at en del adjunkter angiver manglende tid (til at skrive og til at lave afprøvninger i praksis) som deres største udfordring i lektorkvalificeringen, og at en stor del angiver, at de ikke har logistisk mulighed for at lave afprøvninger af metoder og materialer fra forløbene i deres egen undervisningspraksis. Disse udfordringer kan vanskeliggøre udfoldelse af princippet om, at *det, der læres, skal anvendes direkte*.

I vores arbejde med at analysere resultaterne af evalueringen er vi blevet opmærksomme på effekter, både på os og på deltagerne, som vi ikke direkte har spurgt ind til. Hvis vi skulle gentage en lignende evaluering på et tidspunkt, ville vi derfor overveje at tage disse med. De handler især om effekten af lektorkvalificeringen på vores egen, hhv. deltagerens praksisteori. Et eksempel på dette kan spores i citat 1 (tabel 3), hvor en adjunkt peger på, hvordan vedkommende er blevet udfordret på sin praksisteori på en måde, der tilsyneladende er kommet (positivt) bag på vedkommende. Citatet indikerer, at adjunkten er kommet til at tænke over noget, som adjunkten tidligere har taget for givet, hvilket tyder på en mulig effekt i adjunktens praksisteoriniveau 2, der handler om begrundelser. En anden adjunkt forholder sig på lignende vis til at det at blive udfordret på egen praksisteori på følgende måde:

“Flere af workshops'ne har arbejdet med temaer (ex. vedr. læring, evaluering, motivation, teori/praksis), som emner og områder jeg dagligt beskæftiger mig med. Men gennem disse workshops er emnerne ofte blevet anskuet fra andre perspektiver, hvilket har været inspirerende og givet anledning til at gentænke egen praksis”.

Hvad angår vores egen praksisteori, er vi undervejs i processen blevet overrasket over adjunkternes ret så eksplicite motivationsorienteringer i forhold til deres deltagelse. Tidligere er det gennem citater blevet fremhævet, hvordan de tre formål med lektorkvalificeringen kan genfindes i adjunkternes fortællinger om deres bevæggrunde for at deltage. Det overraskende i den forbindelse er ikke, at adjunkterne abonnerer på forskellige motivationsorienteringer, men snarere, at de bliver udlagt så eksplicit, fx i citat 8 (tabel 2), hvor en adjunkt påpeger, at vedkommende primært deltager på grund af lektoranmodningen, hvilket også synes at give et billede af en instrumentel deltagelse begrundet i et produktkrav – frem for ønsket om at udvikle sig som underviser. Det har altså været interessant at se, hvor forskellige indgangsvinkler adjunkterne kan have til deres deltagelse i lektorkvalificeringsforløbet. Det bør som nævnt ikke overraske, at der kan være flere og mange motivationsorienteringer, men det er dog ikke noget, vi tidligere har været eksplicit bevidst om. Dette giver anledning til især at overveje, hvordan vi tager denne nye bevidste viden med i vores tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen i lektorkvalificeringen.

Netværk og samarbejde

Især spørgsmålene i anden sektion var inspirerede af NSSE-spørgsmål (idet en stor del af disse relaterer sig til de studerendes faglige forbindelser). Evalueringen af KP's lektorkvalificeringsforløb indikerede, at selvom dialog med kolleger var meget væsentligt for deltagerne, havde både netværk og workshops en begrænset effekt på deltagerens netværk. Med andre ord: netværkene levede kun i begrænset omfang uden for de skemalagte møder. Som nævnt mener vi, at disse data indtil videre bør tages med et gran salt, da især denne type aktiviteter må formodes at være påvirkede af, at KP i længere perioder i 2020 var mere eller mindre lukket ned grundet covid-19. Det kunne derfor være spændende at se nærmere på effekter på netværksdannelse. En måde at gøre dette er på ud fra et *social network*-perspektiv. Van Waes et al. (2015) udførte en sådan analyse, kombineret med opfølgende interviews, for at sammenligne netværk hos nye universitetsundervisere før og efter deltagelse i et "instructional development"-program for undervisere, og fandt at netværkene øgedes og forblev stabile i den toårige undersøgelsesperiode.

Konklusion – og det videre arbejde med evalueringseresultaterne

Vores konklusion er, at det er meningsfuldt at anvende programteori som ramme for denne evaluering, samt at det er muligt at måle effekt af forløbet, idet vi har fået meningsfulde og anvendelige indikatorer ift. graden af opfyldelse for de fleste af vores effektindikatorer. Dette forsøg med at anvende virkningsevaluering som evaluering af vores lektorkvalificering gav også anledning til overvejelser om, hvad god lektorkvalificering vil sige – samt hvordan vi kunne gøre den målbar i en evalueringssammenhæng. Dette tydeliggjorde vi gennem udviklingen af vores programteori. I kommende evalueringer af vores lektorkvalificering vil det dog være nødvendigt at justere vores programteori samt vores spørgeskema, eftersom der ikke var 100% sammenhæng mellem de to – der var forventede effekter, vi ikke eksplicit fik spurgt indtil, fx effekt 2 og 4. Samtidig skal en sådan justering foretages med metodesikker hånd, så indeværende evalueringseresultater stadig kan tjene som baseline for kommende evalueringer.

Vi har også i bearbejdelsen af resultaterne diskuteret, hvad vi kunne bruge vores resultater til. Som tidligere beskrevet har flere af resultaterne givet anledning til refleksion over egen praksisteori med nye handlinger til følge, fx i forhold til deltagernes motivationsorienteringer. Vi har også forsøgt os med at konvertere nogle data til såkaldte nøgletal i forbindelse med et organisatorisk ønske om at kvantificere resultatet af lektorkvalificeringen i forhold til fx benchmarking. Her kiggede vi på svarene fra spørgsmålet *Hvor ofte har du brugt materiale, metoder, idéer o.a. fra lektorkvalificeringen?* (figur 2), men hvor svarene blev omsat til værdier fra 5 ("Meget ofte") til 1 ("Aldrig), hvorved vi kunne udlede et gennemsnit af de samlede svar, der så kunne fungere som nøgletal. Et eksternt ønske om evalueringresultater i en særlig form er dog ikke altid ønskeligt og kan virke forstyrrende og indgribende, når det gælder valg af metode.

Tak

Vi vil gerne takke alle adjunkter, som svarede på vores evalueringsskema, og alle deltagere i forløbet, samt vores mange kolleger på KP, som er involveret i lektorkvalificeringen. Derudover vil vi takke professor Peter Dahler-Larsen og adjunkt Stella Mia Sieling-Monas, som kommenterede de første udkast til programteorien, samt adjunkt Mikkel Broe og lektor Frederik Voetman Christiansen for kommentarer til et udkast til manuskriptet.

Referencer

BEK nr. 673 af 13/05/2020. Bekendtgørelse om lektorkvalificering, lektorbedømmelse og docentbedømmelse af undervisere ved erhvervsakademier, professionshøjskoler, Danmarks Medie- og Journalisthøjskole og visse maritime uddannelsesinstitutioner. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2020/673>

Chalmers, D. & Gardiner, D. (2015). An evaluation framework for identifying the effectiveness and impact of academic teacher development programmes. *Studies in Educational Evaluation* 46, 81–91

Clausen, T. (2006). Den pædagogiske revolution. *Asterisk* 27, 18-21

Dahler-Larsen, P. (2003). Den syvende evalueringsskema: skolens virkelighed ændres umærkeligt. In: B. Gaarsmand & B. Jacobsen (eds) *Folkeskolen - eksternt tilpasning og intern organisering*

Dahler-Larsen, P. (2018). *Virkningsevaluering: En procesbaseret tilgang til effektevaluering. I: Evaluering af projekter*. Syddansk Universitets forlag.

Handal, G. & Lauvås, P. (2002). Praksisteori. I: På egne vilkår – en strategi for vejledning med lærer; s. 19-46 Forlaget Klim.

Kobayashi, S., Dolin, J., Søborg, A. & Turner, J. (2017). Building academic staff teaching competencies- how pedagogic continuous professional development for academic staff can be organized and developed in research-intensive universities. I: Stensaker, B. (ed.) *Improving Teaching and Learning in Research-Intensive Universities*. Palgrave Macmillan.

Københavns Professionshøjskoles strategi. <https://kpdk.sharepoint.com/sites/KPintra-Strategi/Delte%20dokumenter/Faelles-om-fremragende-undervisning-Strategi-2019-2023.pdf?cid=14c62f1e-6f03-4228-b375-652f5b12622a>

National Survey of Student Engagement (NSSE): <https://nsse.indiana.edu/nsse/about-nsse/conceptual-framework/index.html>

NSSE survey:

https://nssesurvey.org/test/main/1/edit.cfm?packaged=true§ionList=main,demo_us,closing,test

Van Waes, S. Van den Bossche, P., Moolenaar, N. M., Stes, A. & Van Petegem, P. (2015). Uncovering changes in university teachers' professional networks during an instructional development program. *Studies in Educational Evaluation* 46, 11–28

Wahlgren, B. & Aarkrog, V. (2012). *Transfer - kompetence i en professionel sammenhæng*. Århus Universitetsforlag.

Bilag

Det udsendte spørgeskema kan ses her (<https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=5-BwOm5ElkS6hHAtMdvoMPXS83BEZLNEuvwqY3U1uxZURjBWTdVJMIhDRDQ2WIAxSzRQTFJNVUQ1Vi4u>).

Betingelser for brug af denne artikel

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den.

Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med „god skik“
- Der må kun citeres „i det omfang, som betinges af formålet“
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives ift. ovenstående bibliografiske oplysninger

© Copyright
DUT og artiklens forfatter

Udgivet af
[Dansk Universitetspædagogisk Netværk](#)