

Gruppelærerdagen – undervisningskvalitet fra første time

Maarten T. P. Beerepoot¹ og Hilja L. Huru²

¹Institutt for kjemi, ²Institutt for matematikk og statistikk, Fakultet for naturvitenskap og teknologi, UiT Norges arktiske universitet

SAMMENDRAG: Ved norske universiteter er det vanlig at stipendiater eller studenter fra tidligere kull utfører en stor del av undervisningen innen realfagene. Fokus på opplæring av denne gruppen undervisere kan bidra til en positiv effekt på undervisningskvalitet og studentenes læring. Det varierer imidlertid fra institusjon til institusjon om det finnes en slik type opplæring, og omfang og kvalitet på denne opplæringen kan avhenge av fakultet, institutt, emne og emnelederen. Vi har etablert et enkelt opplæringstilbud for ferske og mer erfarne gruppelærere på vårt fakultet for å bidra til bedre læring gjennom økt kvalitet fra første undervisningstime. I denne artikkelen beskriver vi tilbudet – som vi har kalt gruppelærerdagen – og drøfter ulike temaer vi har møtt i organiseringen: Relevans av tilbudet for ulike fag, ulikt erfaringsnivå og ulike undervisningsoppgaver; språk og omfang på opplegget; og rollen som dagen har i pedagogisk opplæring og videreutvikling for gruppelærerne. Vi belyser temaene ut fra nasjonal og internasjonal litteratur på feltet, evalueringresultater fra gruppelærerdagene og våre egne erfaringer. Vi håper at dette bidraget kan inspirere andre til å ha mer fokus på opplæring av denne gruppen undervisere og gi verdifull innsikt til organisering av opplæringen. Samtidig ønsker vi å vise at dette ikke nødvendigvis må bli ressurskrevende for å utgjøre en forskjell for gruppelærerne, og forhåpentligvis også for undervisningskvaliteten og studentenes læring som helhet.

1 INNLEDNING

Ved norske universiteter er det vanlig at stipendiater eller studenter fra tidligere kull utfører en stor del av undervisningen innen realfagene. Disse har som regel ikke hovedansvar for undervisningen i et emne, men tildeles ansvaret for et bestemt område som for eksempel undervisning i mindre grupper, oppgaveløsning, vurdering av innleveringer eller undervisning på laboratoriet eller i felt. Vi velger å bruke begrepet *gruppelærer* for studenter eller stipendiater med slike undervisningsoppgaver. Andre begreper som ofte brukes om (mer eller mindre) det samme er læringsassistent, øvings- eller hjelpelærer, vit. ass. og på engelsk (*graduate*) *teaching assistant* (GTA/TA).

Selv om gruppelærere ofte er de som har tette kontakt med studentene og dermed er i en unik posisjon til å øke kvalitet på studentenes læring, har det vært lite fokus på denne gruppen i arbeid med kvalitetsutvikling i høyere utdanning (Gardner & Jones, 2011; Hakel, 2017). Fokus på *opplæring* av gruppelærere kan bidra til en positiv effekt på undervisningskvalitet og dermed på studentenes læring (Prieto & Meyers, 2001; Otero et al., 2006; Otero et al., 2010; Barrasso, & Spiliotis, 2021). Det varierer imidlertid fra institusjon til institusjon om det finnes opplæring for denne gruppen undervisere, og omfang og kvalitet på denne opplæringen kan avhenge av fakultet, institutt, emne og emnelederen. Opplæring av gruppelærere kan ta mange ulike former og kan ha svært ulikt omfang, alt fra uformell oppfølging på det enkelte emne eller institutt til formalisert opplæring over flere semestre som et sentralt tilbud på universitetet. Imidlertid anbefaler flere at komponenter av opplæringen er fagnær (Goss Lucas, 2001; Meadows et al., 2015), i vårt tilfelle med økt relevans for naturvitenskap og teknologi.

UiT Norges arktiske universitet har over et par tiår hatt et formelt opplæringstilbud for undervisere i faste stillinger. Dette har etter hvert blitt supplert med et eget kursopplegg for

ph.d.-studenter. Imidlertid har studenter med undervisningsoppgaver til nå ikke hatt et slikt tilbud, verken sentralt på universitetet eller på Fakultet for naturvitenskap og teknologi. Eksempelvis har NTNU derimot et obligatorisk opplæringssystem for læringsassistenter (LAOS) hvor både universitetspedagoger og fagmiljøene bidrar til å kvalifisere disse til ulike undervisningsoppgaver (Hakel, 2019; Lorås, 2020).

Vi har satt oss som mål å organisere et relativt enkelt opplæringstilbud for gruppelærere på vårt fakultet for å bidra til kvalitet fra første undervisningstime hos gruppelærere. Vi mener at vi gjennom god opplæring kan bidra til at underviserne er mer bevisst sin rolle i utdanningen og tar bedre valg i egen undervisning - noe som på kort og lang sikt vil kunne føre til økt kvalitet i undervisning og studentenes læring.

Selv om formålet til slutt er å forbedre studentenes læring, så har vi et mer begrenset formål med denne artikkelen. Vi ønsker å beskrive opplæringstilbudet (som vi har kalt *gruppelærerdagen*) og presenterer evalueringsresultater med fokus på utbytte av dagen. I tillegg drøfter vi ulike temaer vi har møtt i organisering av dagene, herunder relevans av tilbudet for ulike fag, ulikt erfaringsnivå og ulike undervisningsoppgaver; språk og omfang på opplegget; og rollen som dagen har i pedagogisk opplæring og videreutviklingen for gruppelærerne. Vi belyser temaene ut fra nasjonal og internasjonal litteratur på feltet, evalueringsresultater fra gruppelærerdagene og våre egne erfaringer.

2 GRUPPELÆRERDAGEN PÅ FAKULTET FOR NATURVITENSKAP OG TEKNOLOGI

Det finnes ulike måter å organisere opplæring av gruppelærere (Prieto & Meyers, 2001) og opplæringen bør være tilpasset organiseringen av institusjonen/enheten. Vi organiserer opplæring av gruppelærere i MNT-fagene ved et relativt lite fakultet. Vi har valgt å organisere én opplæringsdag i begynnelsen av hvert semester. Et ønske om et opplegg som ikke er for ressurskrevende verken nå eller i framtiden la i stor grad premissene for omfanget av opplæringen.

Gruppelærernes utfordringer er annerledes enn utfordringer andre undervisere erfarer og varierer i stor grad med erfaringsnivå (Prieto, 2001; Cho et al., 2011), noe som bør tas høyde for i opplæringen (Meyers, 2001). Hovedmålgruppen vår underviser på bachelornivå i det aktuelle semesteret og vi har særlig ønsket å nå ut til emner i første studieår. Deltagelse på dagen er imidlertid åpen for alle på fakultetet. Vi rapporterer på resultater etter fire slike gruppelærerdager, fra våren 2020 til høsten 2021. Videre viser vi til en opplæringsdag på engelsk (som vi har kalt *TA-Day*) i mars 2021 med (internasjonale) ph.d.-studenter som målgruppe. Gruppelærerdagen ble gjennomført fysisk våren 2020 og høsten 2021 og digitalt i de andre tilfellene. Også nevnte TA-day var digital.

2.1 Program/organisering

For å legge til rette for en gruppe deltagere som er heterogen i erfaringsnivå, fag og undervisningsrolle har vi valgt å bygge opp hver gruppelærerdag med en fellesdel før lunsj og én (våren 2020) eller to (etter våren 2020) runder med valgfrie moduler etter lunsj, slik at deltagerne kan velge tema ut fra egne behov og ønsker. Gjennom dagene har vi forsøkt å introdusere og modellere ulike verktøy, undervisningsmetoder og -teknikker som er direkte anvendbar i gruppelærernes undervisning. I tillegg har vi lagt opp til et studentaktivt program, vel vitende at utbytte av dagen i stor grad påvirkes av deltagerens aktivitet og engasjement (Meyers, 2001). Temaer på gruppelærerdagene har vært: Forberedelse til gruppeundervisning og kommunikasjon med studentene og hvordan veilede studenter i oppgaveløsning; evaluering av undervisning og læring; studentaktiv læring i digital undervisning; tavlebruk og kroppsspråk; vurdering og retting av innleveringer; digitale verktøy for studentaktiv læring; hvordan håndtere umotiverte studenter; utfordrende situasjoner i seminarundervisning; informatikkdidaktikk; code review og etiske problemstillinger; effektive læringsstrategier; og Peer Instruction. To

gruppelærere har vært med i planlegging og gjennomføring av gruppelærerdagen og har delt sine erfaringer enten i fellesdelen eller ved å bidra i modulene.

I påmeldingene ber vi om forventninger til dagen og spesielle utfordringer de påmeldte har opplevd i sin undervisning. Noen utfordringer/forventninger blir omarbeidet til cases i fellesdelen. Resten blir enten behandlet i valgmodulene eller får en kortere behandling i fellesdelen. Diskusjon av utfordringene gjennom casediskusjoner i grupper på 3-4 deltagere med oppsummering i plenum har fått en stadig større plass i programmet, og det har vært et bevisst valg å skape rom for erfaringsdeling. Vi vet at deltagelse i et fagfellesskap er en viktig del av en helhetlig pedagogisk opplæring (Gardner & Jones, 2011; Johansen & Beerepoot, 2019). Program for dagen varierer hver gang, slik at alle kan delta selv om man har deltatt før. Tema fra fellesdelen har også kommet tilbake neste gruppelærerdag, da som valgfri modul i slik at gjenbruk av økter ikke har gått på bekostning av de som deltar flere ganger.

Våren 2021 begynte vi å samle ressurser som kan brukes av gruppelærere før og etter gruppelærerdagen. Ressursene er åpent tilgjengelig på <https://uit.no/nt/kvant>. De registrerte deltagerne blir oppfordret til å bruke disse ressursene. Gruppelærerdagen krever imidlertid ingen forberedelse utover å melde fra om utfordringer og forventninger til dagen i registreringskjemaet.

2.2 Tidlige erfaringer

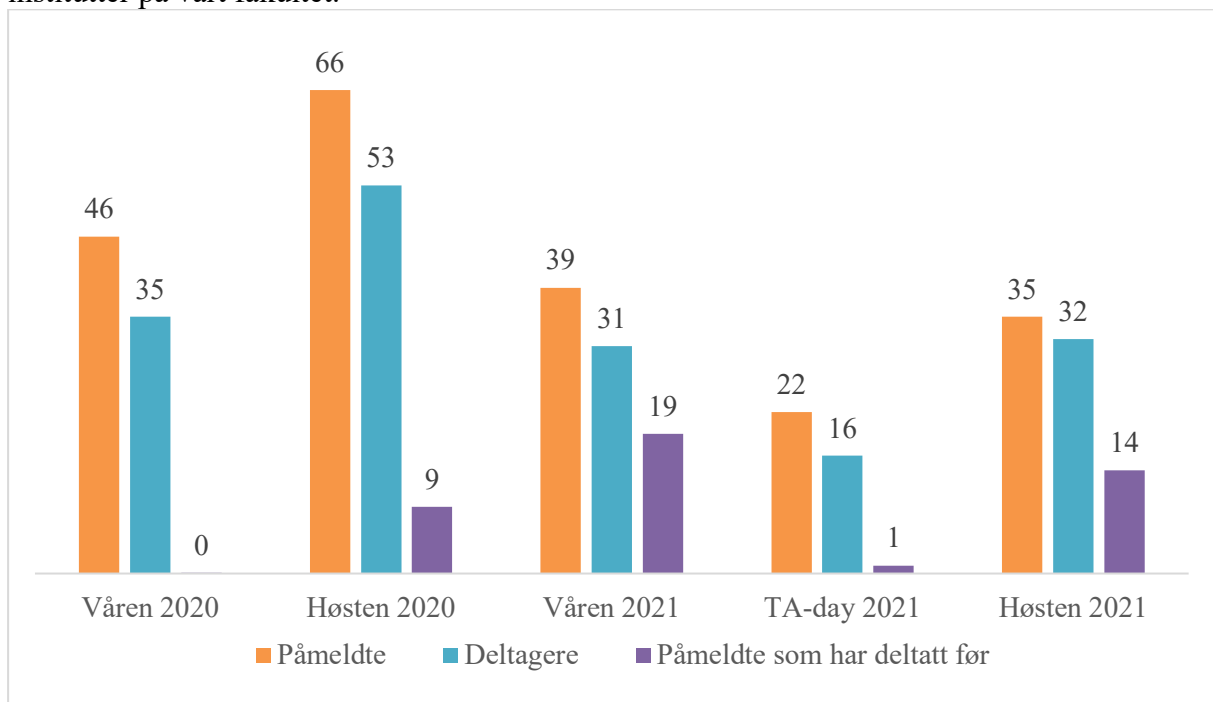
Den første gruppelærerdagen var planlagt med undervisning i matematikk, fysikk og kjemi som utgangspunkt. Likevel viste det seg at cirka halvparten av påmeldte var bachelor- og masterstudenter som skulle undervise i informatikkemner. Vi fikk flere muntlige og skriftlige tilbakemeldinger på at deres behov ikke ble dekket i tilstrekkelig grad. De så relevans i det som ble presentert, men tilbakemeldingene var at de ønsker mer konkret innhold rettet mot informatikk. I de påfølgende gruppelærerdagene hentet vi derfor inn ekspertise fra en informatikkdiraktiker som tidligere har bidratt til fagspesifikke moduler i LAOS ved NTNU (Lorås, 2020). Informatikkdiraktikeren bidro med ulike valgmoduler som hadde mange deltagere og ble i evalueringen trukket fram av flere som økten som gav mest konkret utbytte. Utover dette mener vi likevel at det er nødvendig å dele gruppelærere inn etter fag i det opplegget vi tilbyr. Vi mener derimot at det er mer hensiktsmessig å tilby valgmoduler som er knyttet til ulike undervisningsoppgaver, som for eksempel seminarundervisning eller retting av oppgaver.

For gruppelærerdagen ble det tatt et valg om at hovedspråket er norsk da de fleste underviser på norsk. Hovedmålgruppen er som nevnt de som underviser på bachelornivå, særlig første år, og emnene på dette nivået undervises på norsk. Programmet for den første gruppelærerdagen var likevel delvis på engelsk og deltagerne kunne velge foretrukket språk i registreringen. Av de få registrerte deltagerne som ønsket et opplegg på engelsk (5 av 46) møtte ikke alle på selve dagen mens andre deltok også på delene på norsk. Som resultat ble noen av de valgfrie modulene som skulle holdes på engelsk likevel holdt på norsk siden alle deltagerne var norskspråklige. Høsten 2020 ble valget tatt om å avholde gruppelærerdagen utelukkende på norsk. Før og etter dagene fikk vi noen få tilbakemeldinger på at gruppelærerne som ikke snakker norsk – alle disse er stipendiater – også burde kunne delta. Vi valgte likevel å fortsette med et norskspråklig opplegg av flere grunner. For det første har stipendiater som nevnt tilgang til et kurs i universitetspedagogikk (som alternerer mellom norsk og engelsk) og dermed er gruppelærerdagen ikke det eneste opplæringstilbudet som finnes – i motsetning til bachelor- og masterstudenter som underviser. Videre mener vi at det er viktig å snakke om undervisning på språket man underviser i, som er norsk for de aller fleste gruppelærerne. Vår erfaring er at de fleste gruppelærerne er mer komfortable med å snakke og dele erfaringer på norsk, noe som er særlig relevant å ta høyde for siden utbytte av opplæringen i stor grad er avhengig av deltageraktivitet (Meyers, 2001). Til slutt fordrer gruppelærere som ikke behersker norsk ofte tilpasninger som er mer enn bare bytte av språk. Disse (internasjonale) gruppelærerne kan

nemlig ha ekstra behov bl.a. knyttet til deres tilpasning til det norske utdanningssystemet og eventuelle kulturforskjeller (Meadows et al., 2015; Boman, 2013). Det gav med andre ord mer mening å organisere en egen TA-day for internasjonale gruppelærere.

2.3 Deltakerne

Antall påmeldinger og antall faktiske deltagere på de første fire gruppelærerdagene er vist i Fig. 1, med deltagere fra alle seks institutter på vårt fakultet. Cirka halvparten av påmeldte var bachelor- eller masterstudenter, cirka en fjerdedel var stipendiater og resten besto stort sett av vitenskapelig ansatte i ulike stillingskategorier. Fra og med den andre gruppelærerdagen har vi også spurt i påmeldingen hvor mange som har deltatt på gruppelærerdagen før. Resultatene (Fig. 1) viser at 14% (høsten 2020), 49% (våren 2021) og 40% (høsten 2021) av de påmeldte deltagerne har deltatt på gruppelærerdagen minst en gang før. På det engelskspråklige tilbudet, TA-day, var det 22 registrerte ph.d.-studenter og 16 deltagere i 2021 (Fig. 1) fra alle seks institutter på vårt fakultet.



Figur 1. Antall påmeldinger, antall deltagere og antall påmeldte som har deltatt på gruppelærerdagen før.

De seks instituttene på fakultetet engasjerer til sammen cirka hundre bachelor-, master- og ph.d.-studenter i undervisningen hvert semester. Litt over halvparten er ph.d.-studenter, og cirka halvparten av disse ph.d.-studentene kommer fra land utenfor Skandinavia og underviser på engelsk. Noen underviser hvert semester, noen underviser annethvert semester, noen underviser bare i ett semester og noen mer uregelmessig. Tallene i Fig. 1 viser at vi har hatt over hundre unike deltagere på gruppelærerdagen. Basert på disse tallene estimerer vi at cirka halvparten av målgruppen har deltatt på gruppelærerdagen eller TA-day for årene 2020 og 2021.

2.4 Evaluering

Reeves et al. (2016) skiller mellom *formativ* evaluering av et opplæringstilbud – som har som mål å forbedre selve opplæringstilbudet – og *summativ* evaluering – som har som mål å kartlegge hva som skjer som følge av opplæringstilbudet. Vi har hatt en enkel formativ evaluering av hver gruppelærerdag og TA-day, med hensikten å forbedre neste forekomst av dagen. I enkle og anonyme evalueringer umiddelbart etter gruppelærerdagene har vi forsøkt å måle opplevd utbytte av dagen, samt hvordan dagen har påvirket gruppelærerens trygghet i sin rolle. Vi har endret evalueringsform og noen formuleringer etter første gruppelærerdagen og vi vil derfor her kun presentere evalueringresultater fra høsten 2020 av. Disse kommer alle fra digitale anonyme evalueringsskjemaer som ble sendt ut en-tre dager etter gruppelærerdagen. Evalueringen besto av lukkede spørsmål om utbytte og trygghet, mulighet for å utdype

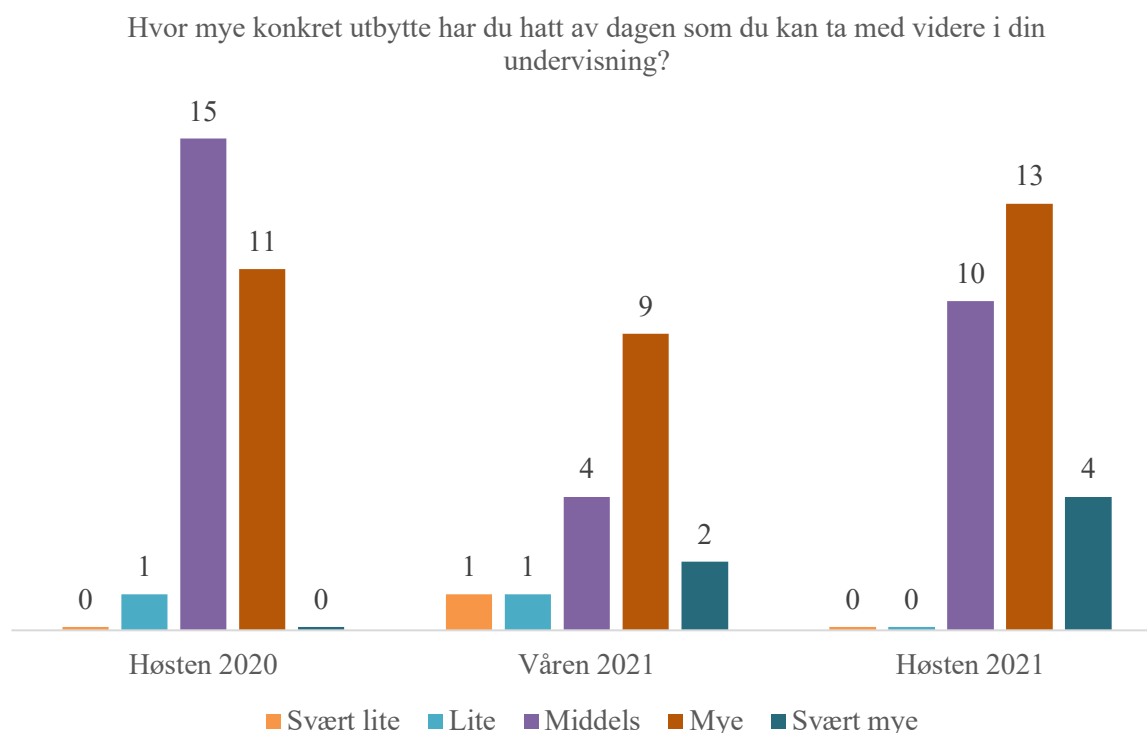
spørsmålet om utbytte («Hva synes du var spesielt nyttig? Vennligst utdyp svaret») samt et avsluttende spørsmål om deltagerne savnet noe eller hadde forslag til temaer for neste gruppelærerdag. Høsten 2021 spurte vi i tillegg deltagerne som tidligere hadde deltatt om å ta hensyn til to påstander knyttet til gjentatt deltagelse på gruppelærerdagen. Oversikt over svarene på de lukkede spørsmålene presenterer vi i enkle søylediagrammer og vi har kategorisert svarene fra det åpne spørsmålet med utdypning knyttet til følt nytte.

Evaluering av TA-day hadde ikke lukkede spørsmål om utbytte og trygghet, men besto derimot av tolv påstander som deltagerne ble bedt om å ta stilling til. Tre av påstandene var direkte knyttet til utbytte av dagen. I tillegg var det mulighet til utdypning gjennom de samme to åpne spørsmålene: «What was most useful for you? Please elaborate on your answer» og «Is there something you missed or do you have suggestions for future TA-days? Please elaborate on your answer». Vi vil presentere svarene til fire av de tolv påstandene som alle var knyttet til (utfordringer i) egen undervisning i enkle søylediagrammer. Svarene vi har utelatt fra det vi presenterer her var knyttet til tidsbruk på dagen og andre mer organisatoriske aspekter.

3 EVALUERINGSRESULTATER

Vi vil først vise resultatene fra evalueringene av gruppelærerdagen (Fig. 2-5) før vi går inn på evalueringen av TA-day (Fig. 6). Minst halvparten av deltagerne på gruppelærerdagene (høsten 2020: 27 av 53; våren 2021: 17 av 31; høsten 2021: 27 av 32) og nesten alle deltagerne på TA-day (våren 2021: 13 av 16) svarte på evalueringen.

Resultatene i Fig. 2 tyder på at dagen har bidratt til at de fleste har opplevd at de har fått konkret utbytte som de kan ta med videre i sin undervisning. Mer konkret ser vi at nærmere halvparten (høst 2020) eller godt over halvparten (vår og høst 2021) sier de har hatt mye eller svært mye utbytte av dagen.

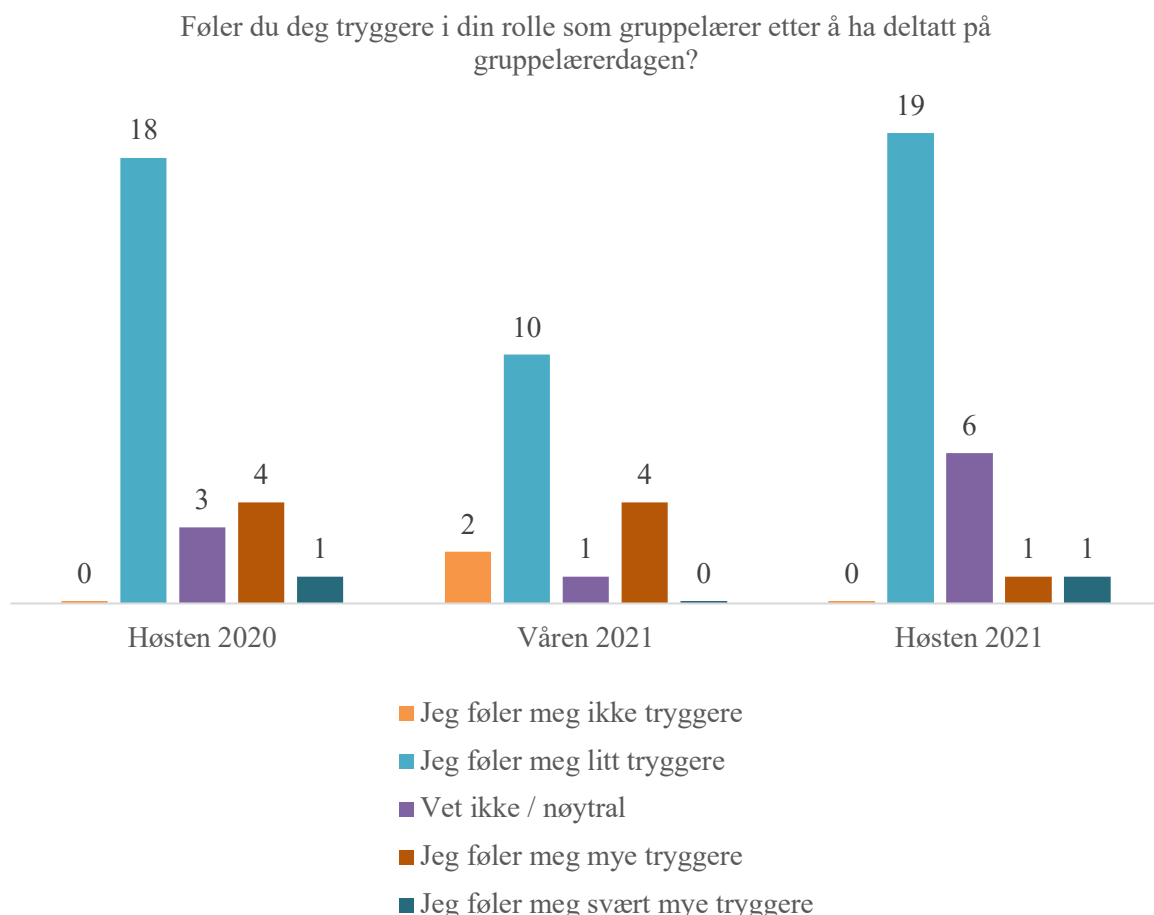


Figur 2. Evalueringsresultater fra gruppelærerdagen: opplevd utbytte.

I den skriftlige utdypningen om opplevd utbytte ble deltagerne bedt om å svare på spørsmålet «Hva synes du var spesielt nyttig?» i et åpent skrivefelt. Vi har kodet svarene fra høst 2020, vår 2021 og høst 2021 og delt inn i tre kategorier: «Moduler», «Erfaringsutveksling» og «Generell

egenutvikling». Den største kategorien «Moduler» har 37 utsagn der de fleste (33) henviser til spesifikke moduler. Her har vi også inkludert utsagn om bruk av verktøyet zoom som var en del av fellesdelen høsten 2020 og senere en egen modul. I tillegg var det 4 generelle utsagn som «De spesifikke modulene etter lunsj var spesielt relevante». Den nest største kategorien er «Erfaringsutveksling» med 24 utsagn av typen «Høre andres opplevelser» eller «Casediskusjoner før lunsj». I noen utsagt ble det utdypet *hvorfor* denne delen oppleves som spesielt nyttig, som for eksempel «å høre andre løsninger på problemer enn de man hadde tenkt selv var veldig lærerikt, og blir tatt med videre til undervisningen». I kategorien «Generell egenutvikling» er det 9 utsagn som «jeg fikk mange konkrete ideer om hvordan jeg kan skape god kontakt med studentene», «bli tryggere til å ha bedre kommunikasjon med fagansvarlig», «bruke egen studieerfaring som grunnlag for å lære bort» og «å få vist undervisningsmetoder i praksis».

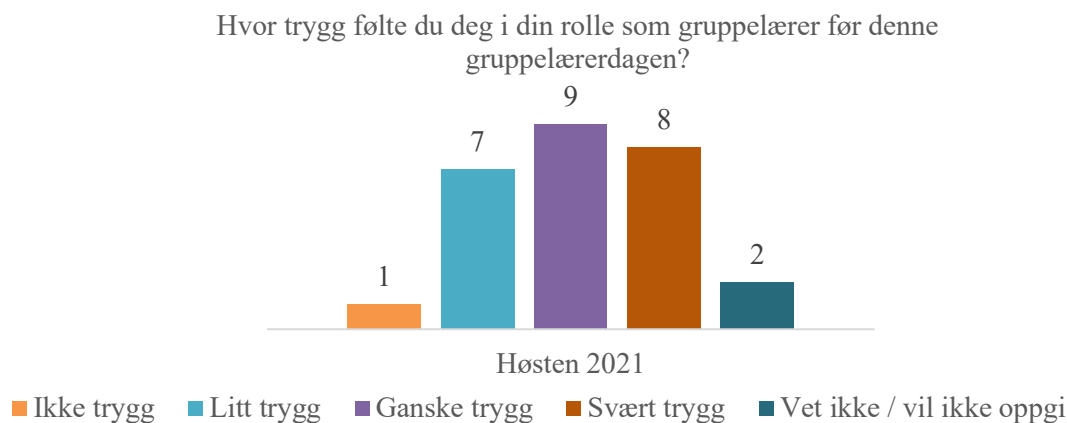
Resultatene tyder på at det er noe variasjon blant deltagere om hvilken del av programmet som gir mest utbytte, noe som kan forklares ut fra at ulikt erfaringsnivå gir ulike utfordringer (Prieto, 2001) og at gruppelærerne har ulike undervisningsoppgaver. Likevel ser vi at de to hoveddelene av programmet, fellesdelen med mye diskusjon og modulene med mer spesifikt innhold, løftes frem og har en klar overvekt i utdypningene. Med bakgrunn i disse resultatene har vi valgt å holde på to runder med valgfrie moduler etter at vi etter den første gruppelærerdagen økte antallet moduler fra én til to.



Figur 3. Evalueringsresultater fra gruppelærerdagen: følt trygghet etter dagen.

Når det gjelder følt trygghet viser resultatene i Fig. 3 at de aller fleste føler seg i hvert fall litt tryggere etter gruppelærerdagen. Også her var det mulig å gi utdypninger og to typer utdypninger kommer flere ganger tilbake blant de som følger seg «litt» tryggere etter dagen. For eksempel er det noen som utdypet at det ikke er en opplæringsdag, men heller erfaring som

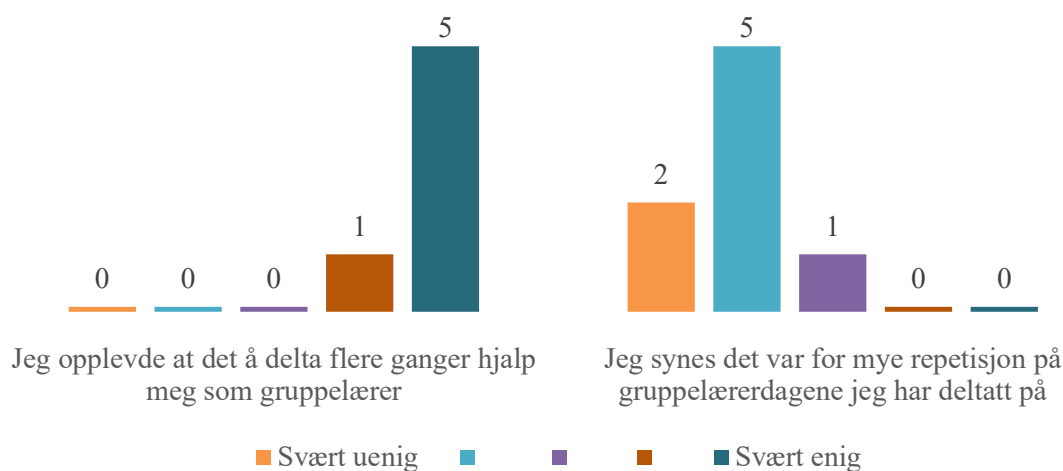
trenges for å bli tryggere i sin rolle: «Tryggest blir man nok av ren erfaring». Flere andre utdyper at de allerede var ganske trygg i sin rolle som gruppelærer og opplevde dermed ingen stor forskjell, noe som igjen tyder på at utviklingsbehov for gruppelærerne avhenger av erfaringsnivå og at opplæringen bør ta høyde for det (Prieto, 2001). På bakgrunn av dette la vi til et spørsmål om følt trygghet før dagen i evalueringen høsten 2021 og resultatene på dette spørsmålet er i Fig. 4. Som vi ser oppgir over to av tre at de følte seg ganske eller svært trygg allerede før dagen. Dette kan også gi indikasjoner på at dagen ikke er viktigst for gruppelærernes følte trygghet.



Figur 4. Evalueringsresultater fra gruppelærer dagen høsten 2021: følt trygghet før dagen.

I de skriftlige evalueringene uttrykker flere at de gjerne skulle ha hatt mer tid satt av til de ulike temaene. Høsten 2020 var halvparten av svarene på spørsmålet «er det noe du har savnet eller har du forslag til organisering og temaer for neste gruppelærer dag?» knyttet til det tidsbegrensede omfanget av opplegget. Vår egen erfaring er også at det er krevende å selektere innhold for dagen ut fra alt som ville være nyttig for gruppelærerne.

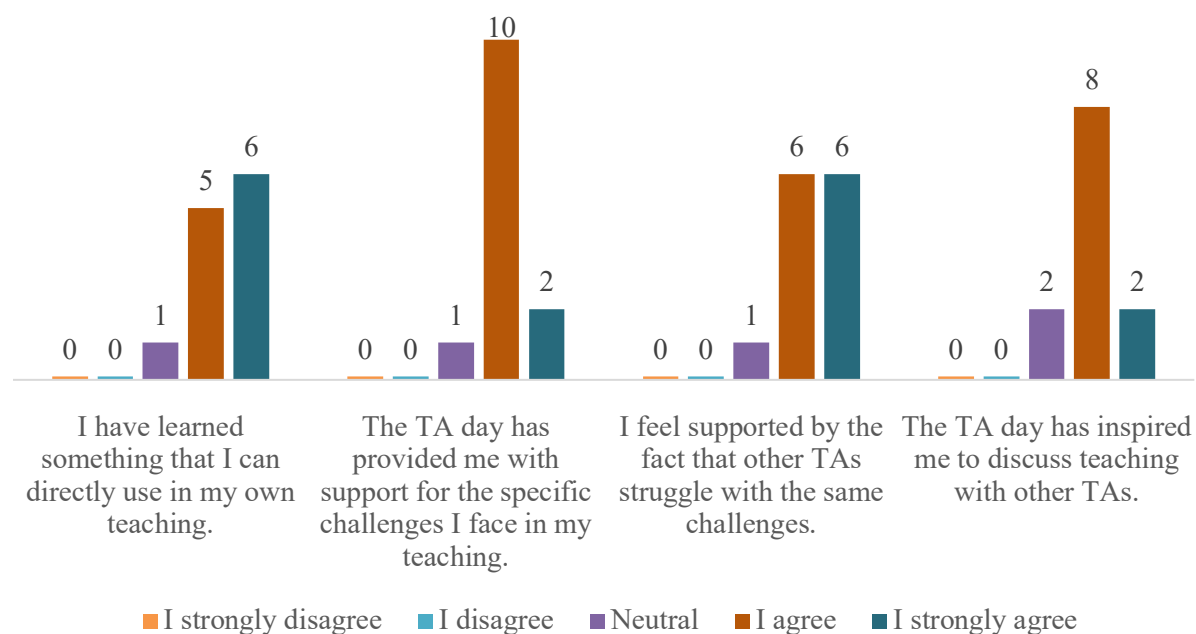
I evalueringen høsten 2021 ba vi respondentene oppgi om de hadde deltatt på gruppelærer dagen før og disse fikk to utsagn de skulle ta stilling til, se Fig. 5. Resultatene viser at majoriteten opplevde det å delta flere ganger hjalp dem som gruppelærere og få syntes det var for mye repetisjon. Imidlertid, da det er svært få respondenter i denne gruppen må det tas forbehold om dette gir et generelt bilde av oppfatningen blant de som har deltatt gjentatte ganger.



Figur 5. Evalueringsresultater fra gruppelærer dagen høsten 2021: gjentatt deltagelse på gruppelærer dagen.

Stort sett alle deltagere (13 av 16) svarte på evalueringen til TA-day våren 2021. I Fig. 6 viser vi resultatene for påstandene som omhandlet egen undervisning og utfordringer i denne. Disse dokumenterer at de fleste deltagerne hadde konkret utbytte av dagen og at de opplevde dagen

som relevant for sin egen undervisning. I tillegg følte mange seg inspirert til å diskutere om undervisning med andre gruppelærere. I de utdypende kommentarer trakk deltagerne fram ulike deler av dagen som de opplevde som spesielt nyttig, som igjen tyder på at ulike deltagere har mest utbytte av ulike deler av programmet.



Figur 6. Evalueringresultater fra TA-day våren 2021.

Kun én av 22 registrerte deltagere på TA-day hadde deltatt på én av de tre tidligere gruppelærerdagene, som viser at en engelskspråklig dag tiltrekker en annen målgruppe. Den viktigste utfordring som kom fram i registreringer til denne spesifikke gruppen var imidlertid verken relatert til utdanningssystemet eller kulturforskjeller, men til språk. Flere ph.d.-studenter opplever at det er krevende å undervise i et kurs som har norsk som hovedspråk, for eksempel fordi de ikke forstår undervisningsmateriale som er på norsk eller fordi de sliter med fagspråket når de underviser på norsk mens pensumlitteratur er på engelsk. Selv om en TA-day ikke kan løse slike utfordringer var 12 av 13 enig eller sterkt enig i påstanden «I feel supported by the fact that other TAs struggle with the same challenges» i evalueringen (Fig. 6).

4 DISKUSJON

Vårt inntrykk ut fra organisering, gjennomføring og evaluering av gruppelærerdagene er at det er et tydelig ønske om et slikt opplæringstilbud. Vi ser at gruppelærerne har behov for og nytte av erfaringsdeling med andre gruppelærere, og som vi har vært inne på er fagfellesskapet en viktig del av en helhetlig pedagogisk opplæring (Gardner & Jones, 2011; Johansen & Beerepoot, 2019). Erfaringsutveksling blant gruppelærerne er nok mest effektivt ved en fysisk gjennomføring av gruppelærerdagen, hvor ikke minst pausene bidrar til gode diskusjoner rundt undervisning. Dette ble også uttrykt som et savn i evalueringen da dagen gikk over til å bli digital, og kommentert på i evalueringen da dagen gikk over til fysisk igjen: «Det var mye bedre diskusjoner enn når gruppelærerdagen har vært digital».

Selv om resultatene om opplevd utbytte (Fig. 2 og 6), og spesielt utdypningene, har bidratt til tilpasninger og forbedringer av gruppelærerdagen, er ikke *opplevd* utbytte eller tilfredshet med dagen målet med opplæringen. En mer grundig evaluering av opplegget burde heller fokusere på (endringer i) kunnskap og holdninger rundt undervisning, undervisningspraksis, eller læringsutbytte for studentene som blir undervist av gruppelærerne (Reeves et al., 2016). Dette er imidlertid utenfor det denne artikkelen tar for seg.

Som Meadows m.fl. (2015) bemerker, er det lite sannsynlig at opplæring av gruppelærere blir et permanent tilbud om det er for tidskrevende. De finner i sin studie signifikant forbedring for undervisningen i et kondensert program ned i 20 timer, spesielt om oppfølgingen går over et lengere tidsintervall med mulighet for å anvende nye tilnærminger til undervisningen og til å reflektere over egen undervisning. For oss er det viktig å organisere gruppelærerdagen på en måte som unngår at initiativet ikke videreføres fordi det krever for mye ressurser.

Gruppelærerdagen består, som navnet tilsier, kun av én dag med opplæring og erfaringsdeling per semester. Imidlertid er litteraturen tydelig på at det er viktig å ha *kontinuerlig* oppfølging (Gardner & Jones, 2011; Meadows et al., 2015). Spesielt uerfarne undervisere har et stort behov for veiledning i undervisningsoppgavene (Prieto, 2001). Vi er klar over at gruppelærerne på vårt fakultet blir fulgt opp i svært ulik grad. I noen emner har gruppelærerne knapt kontakt med emnelederen, i andre emner blir gruppelærerne fulgt opp tett gjennom ukentlige møter individuelt eller i grupper. Våre egne erfaringer med ukentlig oppfølging, uten at vi skal gå nærmere inn på det her, tilsier at dette ikke bare er nyttig for gruppelærerne, men også for faglæreren og for arbeid med undervisningskvalitet i emnet. I *Learning Assistant Model* utviklet ved Universitetet i Colorado er ukentlige møter mellom faglæreren og læringsassistenter et viktig verktøy for å oppnå målene, som inkluderer eksplisitt også å engasjere flere faglærere i utvikling av undervisningskvalitet generelt og i introduksjon av studentaktive læringsformer spesifikt (Otero *et al.*, 2006). Faglæreren kan og burde derfor spille en rolle i oppfølging av gruppelærerne etter gruppelærerdagen.

Vi mener at oppfølging i de spesifikke undervisningsoppgavene, deltagelse i et sterkt lærerfellesskap lokalt og et mindre eller større kurs i universitetspedagogikk er viktige deler av en helhetlig oppfølging av gruppelærere (Gardner & Jones, 2011; Prieto & Meyers, 2011; Johansen & Beerepoot, 2019). For å bidra til et sterkt lærerfellesskap og til kontinuerlig oppfølging kunne man vurdere å tilby gruppeveiledning gjennom semesteret til gruppelærere fra ulike fag på fakultetet. Et slikt tilbud kan for eksempel inneholde mikroundervisning, kollegaveiledning og diskusjon av konkrete cases fra gruppelærernes egen undervisning. Dette krever imidlertid betydelig mer ressurser og dermed en tydeligere satsing på opplæring og oppfølging av gruppelærerne. I en oppfølgingsstudie ønsker vi blant annet å undersøke i hvilken grad og på hvilken måte gruppelærere blir fulgt opp, om de har fått anledning til å diskutere faglige og didaktiske utfordringer med mer erfarne (gruppe)lærere og om de selv føler et behov for slik oppfølging. Intervjuer med gruppelærere samt måling av langtidseffekten av gruppelærerdagen kan belyse problemstillingen videre.

5 KONKLUSJON

Vi har dokumentert og diskutert et enkelt norskspråklig opplæringstilbud som tilbys i begynnelsen av hvert semester for ferske og mer erfarne gruppelærere ved vårt fakultet, samt et årlig engelskspråklig tilbud skreddersydd for internasjonale ph.d.-studenter. Vi har med litt prøving og feiling kommet fram til et fast program som består av en fellesdel med fokus på utfordringene som deltagerne selv har sendt inn, i kombinasjon med valgmoduler som tillater tilpasning til ulike fag og ulike undervisningsoppgaver. Tross begrenset omfang av tilbudet rapporterer de fleste gruppelærerne at de har fått konkret utbytte av dagen. Vi håper og tror at gruppelærerdagen fungerer som katalysator for mer erfaringsutveksling om undervisning og læring blant gruppelærere.

Vi håper at vårt arbeid kan inspirere andre til å ha mer fokus på opplæring av gruppelærere og gi verdifull innsikt til organisering av opplæringen. Samtidig ønsker vi å vise at dette ikke nødvendigvis må bli ressurskrevende for å utgjøre en forskjell for gruppelærerne, og forhåpentligvis også for undervisningskvalitet og studentenes læring.

6 TAKK TIL

Vi takker våre kollegaer som har bidratt til organisering og gjennomføring av gruppelærerdagene og deltagerne som har gitt tilbakemelding på opplegget.

REFERANSER

- Barrasso, A.P., & Spiliotis, K.E (2021). A scoping review of literature assessing the impact of the learning assistant model. *International Journal of STEM Education*, 8, 12. <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00267-8>
- Boman, J. S. (2013). Graduate student teaching development: Evaluating the effectiveness of training in relation to graduate student characteristics. *Canadian Journal of Higher Education*, 43(1), 100-114. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v43i1.2072>
- Cho, Y., Kim, M., Svinicki, M. D., & Decker, M. L. (2011). Exploring teaching concerns and characteristics of graduate teaching assistants. *Teaching in Higher Education*, 16(3), 267-279. <https://doi.org/10.1080/13562517.2010.524920>
- Gardner, G. E., & Jones, M. G. (2011). Pedagogical preparation of the science graduate teaching assistant: Challenges and implications. *Science Educator*, 20(2), 31-41.
- Goss Lucas, S. (2001). Departmental teaching assistants' orientation. In Prieto, L. R., & S. A. Meyers (Red.). *The teaching assistant training handbook: How to prepare TAs for their responsibilities* (25-41). Stillwater, Oklahoma, USA: New Forums Press.
- Hakel, K. (2017). Læringsassistenters plass i kvalitetssystemer. *Uniped*, 40(01), 54-67. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1893-8981-2017-01-05>
- Hakel, K. (2019). Learning assistants as key partners in the Scholarship of Teaching and Learning. *Third EuroSoTL Conference: Exploring new fields through the scholarship of teaching and learning*. ISSoTL, University of Pais Vasco (UPV); Bilbao. 2019-06-12 - 2019-06-14. <https://www.ehu.es/documents/8301386/10560621/Actas-EuroSoTL-Conference-2019.pdf/1a7d5867-e222-4aab-6f92-a7948f1fbd67>, 522-530.
- Johansen, G. K., & Beerepoot, M. T. P. (2019). På vei mot en kollegial tilnærming til undervisning – seminarundervisning og pedagogisk opplæring av stipendiater. *Nordic Journal of STEM Education*, 3(1), 38-41. <https://doi.org/10.5324/njsteme.v3i1.2992>
- Lorås, M. (2020). From teaching assistants to learning assistants—lessons learned from learning assistant training at Excited. *Læring om læring*, 4(1). <https://www.ntnu.no/ojs/index.php/lol/article/view/3555>
- Meadows, K. N., Olsen, K. C., Dimitrov, N., & Dawson, D. L. (2015). Evaluating the differential impact of teaching assistant training programs on international graduate student teaching. *Canadian Journal of Higher Education*, 45(3), 34-55. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v45i3.187557>
- Meyers, S. A. (2001). Conceptualizing and promoting effective TA training. In Prieto, L. R., & S. A. Meyers (Red.). *The teaching assistant training handbook: How to prepare TAs for their responsibilities* (3-23). Stillwater, Oklahoma, USA: New Forums Press.
- Otero, V., Pollock, S., McCray, R., & Finkelstein, N. (2006). Who is responsible for preparing science teachers? *Science*, 313(5786), 445-446. <https://doi.org/10.1126/science.1129648>
- Otero, V., Pollock, S., & Finkelstein, N. (2010). A physics department's role in preparing physics teachers: The Colorado learning assistant model. *American Journal of Physics*, 78(11), 1218-1224. <https://doi.org/10.1119/1.3471291>
- Prieto, L. R. (2001). The supervision of graduate teaching assistants: Theory, evidence, and practice. In Prieto, L. R., & S. A. Meyers (Red.). *The teaching assistant training handbook: How to prepare TAs for their responsibilities* (103-129). Stillwater, Oklahoma, USA: New Forums Press.
- Prieto, L. R., & S. A. Meyers (Red.) (2001). *The teaching assistant training handbook: How to prepare TAs for their responsibilities*. Stillwater, Oklahoma, USA: New Forums Press.
- Reeves, T. D., G. Marbach-Ad, G., K. R. Miller, K. R., J. Ridgway, J., G. E. Gardner, G. E., E. E. Schussler, E. E., & E. W. Wischusen, E. W. (2016). A conceptual framework for graduate teaching assistant professional development evaluation and research. *CBE—Life Sciences Education*, 15(2), es2. <https://doi.org/10.1187/cbe.15-10-0225>