

Kvalitet i undervisning ved universiteter og høyskoler

Education fails because it neglects this fundamental principle of the school as a form of community life.
- John Dewey

Universitetet er et fint sted å jobbe, hadde det (bare) ikke vært for studentene.
- Anonym norsk akademiker

Professoren som hevdet at norsk høyere utdanning er en sammensvergelse mellom studenter som ikke vil studere og ansatte som ikke vil undervise, var urettferdig. Det er ingen tvil om at det finnes mange utmerkede studietilbud i Norge. Hvert år utdanner universiteter og høyskoler studenter med ferdigheter, kunnskaper, innsikter og perspektiver som samfunnet trenger. Likevel finnes det en del utfordringer i hvordan mange ansatte i sektoren tenker om og praktiserer undervisning. Det finnes en betydelig forskningslitteratur om dette. Mye av litteraturen er tilgjengelig på sidene til Nordisk institutt for studier, innovasjon, forskning og utdanning, NIFU (<http://www.nifu.no>). Dette notatet er utelukkende fokusert på sider ved høyere utdanning som ikke har vært vektlagt i stor nok grad i forskning og offentlig debatt om høyere utdanning i Norge. Disse sidene kan kort oppsummeres som

- 1) integrasjon av studenter sosialt og akademisk
- 2) deltagelse av studenter i forskning
- 3) personlig kontakt mellom student og lærer

Litt forenklet kan vi si at disse tre dimensjonene av utdanning handler om studentenes kontakt med andre mennesker, studenter eller lærere. Det er altså de *sosiale* sidene ved studiene. Det sentrale argumentet i dette notatet er at man trenger å bli bedre i norsk høyere utdanning nettopp på disse områdene. Dette er ikke for at studentene skal få det bedre sosialt, men fordi internasjonal forskning viser at sidene ved undervisning som handler om integrasjon, deltagelse og kontakt er avgjørende for utdanningens kvalitet. Utdanningstilbud som holder høy kvalitet, har som regel et stort fokus på disse sidene ved undervisningen.

Hvis vi skal få en høyere grad av integrasjon, deltagelse og personlig kontakt jevnt over i studie-løpene ved norske universiteter og høyskoler, krever det at hver enkelt ansatt som underviser, er bevisst på betydningen av disse dimensjonene ved undervisning. Det krever også at man dyrker en kultur hvor de som underviser, føler en større grad av ansvar for studenter som individer både innenfor og utenfor undervisningssituasjonen.

Fokuset på disse sidene ved undervisning betyr selvsagt ikke at man ikke anerkjenner betydningen av mer tradisjonelle kvalitetskriterier, som f.eks. lærerens egen faglige innsikt eller hennes evne til å framstille fagstoff på en organisert og tydelig måte. Her har man imidlertid valgt å se på visse dimensjoner av undervisning, som det har vært for lite fokus på i forskning og offentlig debatt om utdanningskvalitet i Norge.

Kvalitet i undervisningen

Dette notatet kommer ikke til å forsøke å definere kvalitet, men vil diskutere de tre punktene over som sentrale elementer i kvalitetsutdanning. Alle som er interessert i feltet, kjenner til det stadig tilbakevendende problemet med å definere kvalitet i undervisning. Kvalitet har hele tiden vært et helt sentralt anliggende i Bologna-prosessen, men dokumentene som har lagt grunnlaget for prosessen, har likevel operert med omskiftelige kvalitetsbegreper.¹ Her nøyer vi oss med å påpeke at et fokus på kvalitet i høyere utdanning er viktig, fordi de som underviser, er ansvarlige overfor flere grupper. For det første er de ansvarlige overfor brukerne, nemlig studentene som mottar undervisningen, og arbeidsgivere som skal ansette studentene etter endt utdanning. For det andre er de ansvarlige overfor samfunnet mer generelt i den grad sektoren er finansiert av skattepenger. For det tredje er de ansvarlige overfor faget sitt og overfor kolleger både i hjemlandet og andre steder, som praktiserer faget.

Dette er ikke stedet for en lang utredning om forskningen om kvalitet i høyere utdanning i Norge. Noen punkter bør imidlertid nevnes. NIFU-Step sin evaluering av Kvalitetsreformen pekte på at det var blitt mer fokus på kvalitetssikring av studier, men hovedsakelig hos administrativt ansatte, og i mindre grad hos faglig ansatte.² Byråkratisering og profesjonalisering av kvalitetssikring gjør kanskje at terskelen for personlig engasjement blir høyere. Det hjelper ikke med nye prosedyrer for kvalitetskontroll og oppfølging, hvis det ikke fremmes en kultur blant de ansatte i sektoren hvor hver enkelt føler ansvar for studentenes utvikling og dannelse. NIFUs evaluering mente derfor at de kvalitetssystemene som ble innført fra 2004 med Kvalitetsreformen, ikke så langt (altså i 2006) hadde hentet ut potensialet for kvalitetsforbedring. Men dette er nå lenge siden.

Universiteter og høyskoler i Norge er nå inne i en viktig strukturendring som skal fremme kvalitet. Regjeringen planlegger en stortingsmelding om kvalitet i høyere utdanning våren 2017, og fram mot meldingen vil Kunnskapsdepartementet motta innspill fra sentrale forskningsmiljøer. Et virkemiddel for å skaffe kunnskap om kvalitet i høyere utdanning er Norges forskningsråds *Program for forskning og innovasjon i utdanningssektoren FINNUT*, som finansierer forskning om temaet med 10 millioner kroner årlig fra 2014 til 2023. Programmet er en videreføring av tidligere forskningsprogrammer om utdanning. Ifølge utlysningen skal FINNUT utvikle kunnskap av høy kvalitet og relevans for politikkutforming, forvaltning, praksisfelt og bidra til fornyelse av forskningsfeltet og medvirke til innovasjon i utdanningssektoren.³ En av søknadene som har fått bevilgning fra FINNUT, er et samarbeidsprosjekt mellom NIFU og Institutt for Pedagogikk ved UiO (IPED). Målet med studien beskrives slik på NIFUs sider: "Hovedmålet med prosjektet *Quality of Norwegian Higher Education: Pathways, Practices and Performances* er å kartlegge og analysere sentrale faktorer som har betydning for studiekvalitet i norsk høyere utdanning og hvilken tilnærming ulike høyere utdanningsinstitusjoner i Norge har til kvalitetsarbeid både på et strukturelt plan og i praktisk gjennomføring og undervisning."⁴

NIFUs studie har en kartleggende del og en empirisk del. Den kartleggende delen består i å lage en oversikt over hva som eksisterer av kunnskap om kvalitet i høyere utdanning. I den empiriske delen

vil forskerne ved NIFU og UiO samle nytt datamateriale ved blant annet å intervjuere utdanningsledere og observere undervisning i forskjellige studieprogrammer. Dette store forskningsinitiativet vil legge mye av kunnskapsgrunnlaget for det videre arbeidet med kvalitet i undervisningen. Poenget med dette notatet er å trekke fram sider ved undervisningskvalitet som man kan vente får mindre oppmerksomhet, nemlig de tre punktene nevnt over.

Integrasjon av studenter sosialt og akademisk

De vanlige målene på kvalitet i høyere utdanning har stort sett dreiet seg om enten innsatsfaktorene, som ressursene man bruker per student, på læringsutbyttet til studentene i form av karakterer, på studentenes tilfredshet med studieløpene sine, eller frafall fra studiene. Fordelen ved å fokusere på slike elementer i utdanningen, er at de er forholdsvis enkle å måle. Men det er også ulemper ved å fokusere på faktorer som egentlig bare har en slags indirekte betydning for kvalitet. Kvalitet i høyere utdanning er ikke ensbetydende med summen av disse faktorene, selv om de utvilsomt er viktige.

Kvalitet i høyere utdanning inneholder andre elementer som er vanskeligere å måle. Integrasjon er et viktig begrep i den engelskspråklige forskningen om frafall, og den kan også fortelle noe om hva kvalitet i høyere utdanning betyr. Integrasjon ble først behandlet av den kjente amerikanske utdanningsforskeren Vince Tinto som en nøkkelvariabel i forklaringen av hvorfor studenter faller fra studieløpene sine. Tinto tenkte seg at mangel på integrasjon førte til frafall, så arbeidet for å integrere studenter ville være et middel for å beholde studentene ved studiene.⁵ I senere studier har både Tinto og en rekke andre utdanningsforskere brukt integrasjonsbegrepet for å forstå både studentefrafall og andre sider ved studieløpet til studenter, som f.eks. hva som gjør at mange blir i studieløpet og faktisk lykkes med studiene sine.⁶

Det teoretiske utgangspunktet for Tintos *Student Integration Model* (SIM) er arbeidet av grunnleggeren av fransk sosiologi, Emile Durkheim. Durkheim var opptatt av hva sosial integrasjon betyr for samfunn og individ. Sviktende sosial integrasjon, mente Durkheim, fører til anomie, som betyr en tilstand av meningsløshet og angst. Utbredt anomie i et samfunn er skadelig og nedbrytende. I boken *Selvmordet*, et klassisk verk i sosiologien, forsøkte Durkheim å vise at lav grad av sosial integrasjon er forbundet med økende forekomst av selvmord.

Fra Durkheims klassiske studier er altså tenkningen om integrasjon overført til forskning om hvordan institusjoner i høyere utdanning kan bli bedre til å holde på studenter og dermed få ned antallet som avbryter studiene sine, et problem som har store kostnader både for samfunn og for studenter som individer. Forskningen skiller gjerne mellom sosial integrasjon og akademisk integrasjon, hvor det første handler om studentenes deltagelse i sosialt liv med andre studenter og med lærere, mens det andre handler om studentenes deltagelse i det *akademiske* livet til lærerne ved institusjonen, f.eks. i hvilken grad de er deltagende i egen læring. Deltagelse forutsetter ofte utstrakt bruk av problembasert læring snarere enn tradisjonell forelesningsfokuset undervisning, og her har mange fagtradisjoner i Norge en utfordring.

Man kan også nærme seg studentenes integrasjon med begrepet *learning communities*, som vi kanskje best kan oversette som *læringsmiljøer*. Begrepet vektlegger de sosiale sidene ved læring. Flere forskningsstudier har vist at forskjellige former for akademisk, sosial og kulturell deltagelse og utveksling av kunnskap og verdier mellom studenter, og mellom studenter og lærere, har avgjørende betydning for hvor mye studentene lærer, og for hvilke resultater de oppnår i studiene

sine. Studenter gjør det bedre, hvis de blir del av integrerende læringsmiljøer. Akkurat hva forskere mener med læringsmiljø kan variere litt, men det er viktig å merke seg at et læringsmiljø som er positivt både må sørge for at studenter føler tilhørighet til miljøet, og at det foregår reell utveksling av erfaringer, synspunkter og kunnskap mellom studentene, og mellom studentene og lærerne. Gode læringsmiljøer må altså vurderes både etter rent følelsesmessige dimensjoner og mer praktiske dimensjoner.⁷

I en studie av over 80 000 studenter i USA fant forskere at det å delta i læringsmiljøer hadde klar sammenheng med akademiske resultater på prøver. Studien fant også at studenter som deltok i læringsmiljøer hadde høyere grad av akademisk integrasjon, de arbeidet hardere, og de hadde mer kontakt med lærere. Disse studentene hadde også en mer positiv oppfatning av hvordan colleget eller universitetet støttet læringen deres.⁸

Det er sider ved den amerikanske erfaringen med læringsmiljøer som ikke uten videre kan oversettes til en norsk virkelighet, som f.eks. fokuset på at studenter som tar samme utdanning, bor nær hverandre på campus og dermed øker sjansene for sosial og akademisk kontakt utenfor den vanlige undervisningen. Men flere andre sider ved gode læringsmiljøer er fullt overførbare.

Først og fremst trenger vi større oppmerksomhet om klasserommet eller seminarrommet som et miljø hvor det skjer samhandling og hvor studentene er aktivt med på å forme egen læring. Den tradisjonelle forelesningen er ikke en ideell måte å undervise på, og en dreining vekk fra forelesninger og over mot problembasert undervisning bør være sentralt i kvalitetsarbeidet ved institusjonene. Utviklingen av nettbaserte undervisningsformer gjør det også mulig å opprettholde kontakt i læringsmiljøer på en ny måte, selv om nettbasert kontakt ikke kan erstatte personlige møter mellom studenter, og mellom studenter og lærere.

Tanken om læringsmiljøer legger stor vekt på samarbeid mellom studenter og mellom studenter og lærere i utformingen av arbeidsformer og innhold i et kurs. Dette betyr selvsagt ikke at man sier at læreren ikke vet bedre enn studentene hva som er fagets krav og standarder. Det betyr imidlertid at man tar på alvor at studentene lærer bedre, hvis de er deltagere. Det er en klar positiv sammenheng mellom deltagelse i slike miljøer og en rekke sider ved studentenes tilværelse, også rene akademiske resultater.

Deltagelse av studenter i forskning

Universitets- og høyskolelovens paragraf 1.3 a) sier at all norsk høyere utdanning skal "tilby høyere utdanning som er basert på det fremste innen forskning, faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid og erfaringskunnskap."⁹ Dette omtales gjerne som *forskningsbasert utdanning*, og det oppfattes som et sentralt mål i alle undervisningsmiljøer. Det ser ut til at ansatte i sektoren er innforstått med nødvendigheten av å koble undervisning til forskning, for i NIFUs evaluering av Kvalitetsreformen svarte nesten 60 prosent at man trengte en nærere kobling mellom forskning og undervisning.¹⁰

Problemet er at de forskjellige undervisningsmiljøene ofte legger forskjellige forståelser til grunn for hva forskningsbasert undervisning egentlig betyr. I rapporten *Forskningsbasert Undervisning* fra 2001 kartla Berit Hyllseth grundig hvordan uttrykket *forskningsbasert undervisning* blir brukt og forstått av forskere, lærere og politikere i Norge og i andre land. Hun fant at det er store variasjoner i hvordan miljøer forstår temaet. De to mest avgjørende og forskjellige forståelsene av forskningsbasert

undervisning er det jeg her vil kalle *forskningsoppdatert* versus *forskningsdeltagende* undervisning. Disse uttrykkene er mine, men de deler mange elementer med begrepsparet *kunnskapsavansert* og *forskningsbundet* undervisning, som ble lansert av Hernes-utvalget NOU 1988:28 *Med viten og vilje*. Med utgangspunkt i Hyllseths rapport og annen litteratur om forskningsbasert undervisning, kan vi peke på en rekke problemstillinger med stor betydning for arbeidet med kvalitet i høyere utdanning. En av problemstillingene er hvor strengt man skal tolke forskningsbasert undervisning. På den ene siden kan man anta at kravet om forskningsbasert undervisning er ivaretatt så lenge undervisningen gjøres av en person med forskerkompetanse. Dette vil være en lite krevende tolkning av forskningsbasert undervisning og bør oppfattes som et absolutt minimum, snarere enn et høyt ideal.

På den annen side kan man anta at forskningsbasert undervisning krever at læreren faktisk involverer studenter, enkeltvis og i grupper, i forsknings- og utviklingsarbeid. Akkurat hvordan slik involvering skal finne sted, vil selvsagt variere veldig etter hva slags studieløp og fagtradisjon man ser på. Under overskriften *Studentaktiv forskning* ga St.meld.18 (2012-2013) *Lange linjer – kunnskap gir muligheter*, to ganske forskjellige eksempler på hvordan undervisning kan trekke studenter med i forskning, ett fra Stavanger og ett fra Ålesund (s.66).¹¹

I førskoleutdanningen ved Universitetet i Stavanger gjorde studentene feltarbeid i barnehager og skrev feltoppgave om dette med pensum tilpasset problemstillingen, mens ved Høgskolen i Ålesund gjorde studentene i automatiseringsteknikk en gruppeoppgave som gjorde at de måtte involvere seg i lokal industri. Eksempelene fra to vidt forskjellige fag viser at det er fullt mulig å gjøre studentaktiv forskning til en del av studiene, selv om studentantallet er stort. I tillegg viser det at god bruk av studentene i forskning også i noen tilfeller kan fremme forskningen, ikke bare undervisningen, fordi en del av studentarbeidet dannet grunnlag for vitenskapelige publikasjoner.

Målet om forskningsbasert undervisning er ikke nådd i Norge, og dette må være en sentral erkjennelse i arbeid med kvalitet i høyere utdanning. Hyllseth knytter begrepet forskningsbasert undervisning til den humboldtske universitetstradisjon, og hun skriver at dette idealet ikke er fullt ut realisert, verken i Norge eller i andre land. Hun skriver:

“Begrepet forskningsbasert undervisning stammer fra den universitetstradisjon som ble etablert i Tyskland på begynnelsen av 1800-tallet. En av tre pilarer i Wilhelm von Humboldts universitetsprogram var ‘enhet mellom forskning og undervisning’. I dette ligger at undervisningen skal ta direkte utgangspunkt i lærerens egen forskning, og at nær kontakt mellom studenter og lærere er en forutsetning. Dette henger i sin tur nøye sammen med synet på dannelse i betydningen moralsk integritet og intellektuell uavhengighet, som det fremste målet for universitetsutdanningen.”¹²

Hvis vi skulle sette dette på spissen, kan vi si at Norge egentlig aldri har tatt den humboldtske tradisjon på alvor. Dette er ironisk, all den tid motstanden mot reformer i sektoren fra de ansatte selv ofte er blitt formulert som et forsvar for et humboldtsk universitetsideal. Sannheten er nok at for mye undervisning i Norge har lagt til grunn en løs forståelse av forskningsbasert undervisning som *forskningsoppdatert* undervisning, og for få fagmiljøer har lagt til grunn at forskningsbasert undervisning bør bety *forskningsdeltagende* undervisning. Regjeringen bør derfor i den planlagte stortingsmeldingen om undervisning i UoH-sektoren tydelig definere forskningsbasert undervisning som *forskningsdeltagende* undervisning og legge dette inn som et krav i all undervisning ved institusjonene.

Personlig kontakt lærer-student

Mye av forskningen om kvalitet i høyere utdanning har, som nevnt, fokusert på faktorer som er enkle å måle. Det som skjer i personlig kontakt mellom student og lærer, kan være dimensjoner av undervisning som er vanskelig å fange opp, men som likevel er avgjørende for kvalitet i utdanningen. La oss ta et eksempel. Ved Oxford og Cambridge lærer studentene på bachelor-nivå gjennom tutorials, altså intens veiledning i små grupper. Oxbridge-modellen er en spesiell modell for undervisning, som sikrer høy kvalitet, spesielt på bachelor-nivå. Hvordan foregår tutorials? Typisk vil to eller tre studenter møtes på kontoret til læreren en gang per uke gjennom hele terminen. Studentene har plikt til å forberede seg svært grundig til hvert møte og levere omfattende essays som blir utgangspunkt for diskusjon med lærer og medstudenter. Denne undervisningsformen gir intens kontakt med lærer, og det skjer betydelig overføring av kunnskaper og perspektiver som ikke kunne vært formidlet gjennom f.eks. en forelesning, eller på noen annen måte.

Faglig læring handler ikke bare om fakta, men også om overføring av taus kunnskap fra fagperson til student. Denne tause kunnskapen omfatter verdier, holdninger og perspektiver på fagstoff og på læringsprosessen selv, som ofte ikke enkelt kan formuleres tydelig i en tekst eller i en formell forelesning. Oxbridge-modellen forutsetter at læreren behandler sine studenter nesten som familie-medlemmer, og modellen legger stor vekt på en pastoral rolle. Frafall og svak motivasjon fanges opp umiddelbart. Man kan ikke være lærer innenfor denne modellen uten å ha evne til å være personlig støtte for studentene som del av læringsprosessen. Her har det norske systemet noe å lære.

Men man trenger ikke bare se på eliteuniversiteter som Oxford og Cambridge for å se hvor stor betydning det har med direkte kontakt mellom lærer og student fra første dag i studiene. En interessant innfallsvinkel finner vi i forskning på høyere utdanning i Israel. Utdanningsforskeren Gad Yair publiserte i 2008 en artikkel hvor han forsøkte å fange opp hva som kjennetegnet de beste akademiske opplevelsene til tidligere studenter ved hjelp av et betydelig intervjumateriale.¹³ Et helt sentral poeng i forskningen til Yair er at de opplevelsene som former studentene som fagpersoner og som mennesker, oppstår i kontakt med gode lærere.

Fokuset på kvalitet i møtet mellom student og lærer kan enkelt knyttes til flere av de debattene om kvalitet som har preget sektoren. St. meld. 27 (2000) *Gjør din plikt, krev din rett* brukte begrepet *intensitet* som mål for studiene. Stjernø-utvalget bruker uttrykk som at studentene møter "for lave forventninger" og utilstrekkelig "læringstrykk". Læringstrykket må komme fra ansatte som er genuint interessert i studentenes læring, og som har mye kontakt med studentene.

Konklusjoner

Dette notatet har fokusert på sider ved høyere utdanning som man ikke har vektlagt i stor nok grad i Norge. Disse sidene kan beskrives som:

- integrasjon av studenter sosialt og akademisk
- deltagelse av studenter i forskning
- personlig kontakt mellom student og lærer

Dette er dimensjoner av undervisning som krever mye av både studenter og lærere, men de er sannsynligvis nødvendige, hvis man skal oppnå høy kvalitet i undervisningen. De er ikke tilstrekkelige forutsetninger for kvalitet i undervisning, for det finnes andre elementer som også må være til stede.

De kan ikke erstatte mer tradisjonelle kvalitetsdimensjoner. Men de er nødvendige forutsetninger for kvalitet og bør også sees som sider ved kvalitet i et sammensatt kvalitetsbegrep. Undervisning som glemmer eller underkommuniserer disse elementene, vil ikke nå høy kvalitet. Universitetene og høyskolene i Norge må fokusere mer på å integrere studentene sosialt og akademisk. De er nødt til å ta med studenter i forskning fra begynnelsen av studieløpet. Og lærere må dyrke en kultur der man føler et større personlig ansvar for god kontakt med studenter både på lavere og høyere nivåer.

FORFATTER: Notatet er skrevet av Torkel Brekke, professor i religionshistorie og prosjektleder i Civita. torkel@civita.no

Konklusjoner som er trukket, og eventuelle feil og mangler som måtte forekomme, står for forfatterens regning. Skulle feil eller mangler oppdages, ville vi sette stor pris på tilbakemelding, slik at vi kan rette opp og justere.

Litteratur

- Evaluering av Kvalitetsreformen, Delrapport 10. *Kvalitetsreformen mellom undervisning og forskning* Svein Michelsen, Håkon Høst og Jens Petter Gitlesen
- Evaluering av Kvalitetsreformen, Delrapport 2. Bjørn Stensaker: *Institusjonelle kvalitetssystemer i høyere utdanning – vil de bidra til bedre kvalitet?* (mai 2006)
- Hyllseth, Berit (2001) *Forskningsbasert undervisning*. Norgesnettrådet. Oslo
- Sabine E. Severiens & Henk G. Schmidt (2009) "Academic and social integration and study progress in problem based learning" *Higher Education* 58, s. 59-60
- Smith, C., & Bath, D. (2006) "The role of the learning community in the development of discipline knowledge and generic graduate outcomes" *Higher Education*, 51, s. 259-286
- Tinto, V (1975) "Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research" *Review of Educational Research* Vol.45, No1, s. 89-125.
- Tinto, V. (1982) "Limits of Theory and Practice in Student Attrition" *Journal of Higher Education*. Vol. 53, Issue 6, s. 687-700
- Tinto, V. (1997) "Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence" *Journal of Higher Education*. Vol. 68, Issue 6, s. 599-623
- Zhao, Chun-Mei and George D. Kuh (2004) "Adding Value: Learning Communities and Student Engagement" *Research in Higher Education*, Vol. 45, No. 2, (March 2004), s. 215-238

Sluttnoter

- 1 Saarienen, Taina (2005) "'Quality' in the Bologna Process: frm competitive edge to quality assurance techniques" *European Journal of Education*, 40, No. 2, s.
- 2 <http://www.nifu.no/files/2013/03/Delrapport2-Kvalitetsreformen2.pdf>, s. 15-16 og s. 28-29
- 3 <http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition%3A&blobheadervalue1=+attachment%3B+filename%3D%22ProgramplanFINNUTWEBendelig.pdf%22&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1274505115875&ssbinary=true>
- 4 <http://www.nifu.no/projects/kvalitet-i-hoyere-utdanning/>
- 5 Tinto, V (1975) Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research* Vol.45, No1, pp.89-125.
- 6 Se f.eks. Tinto, V. (1997) "Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence" *Journal of Higher Education*. Vol. 68, Issue 6, s. 599-623
- 7 Smith, C., & Bath, D. (2006) "The role of the learning community in the development of discipline knowledge and generic graduate outcomes" *Higher Education*, 51, 259-286
- 8 Zhao, Chun-Mei and George D. Kuh (2004) "Adding Value: Learning Communitis and Student Engagement" *Research in Higher Education*, Vol. 45, No. 2, (March 2004), s. 215-238
- 9 <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15>
- 10 <http://www.nifu.no/files/2013/04/Delrapport10-Kvalitetsreformen10.pdf>, s. 92
- 11 <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20122013/id716040/?ch=1>
- 12 s. 11
- 13 Yair, Gad (2008) "Can We Administer the Scholarship of Teaching? Lessons frmo Outstanding Professors in Higher Education" *Higher Education*, Vol. 55, No. 4 (Apr 2008), s. 447-459. Takk til Professor Yair for kommunikasjon om hans forskning.