

LÆRING I HØYERE UTDANNING: Hva hemmer eller fremmer læring og kompetanseutvikling?

BRITT UNNI WILHELMSSEN

Høgskolen i Bergen
Avdeling for lærerutdanning
Landåssvingen 15
5096 Bergen
Telefon: 55 58 57 99
E-post: britt.wilhelmsen@hib.no

Sammendrag

I denne artikkelen rettes søkelyset mot læring og sentrale faktorer som får innflytelse på og hemmer eller fremmer arbeid med å utvikle undervisning og læring i høyere utdanning. Behovet for fokus på læring i høyere utdanning finner vi i Kvalitetsreformens føringer for mer studentaktive læringsformer og NOKUT sine eksterne evalueringer for å kvalitetssikre læringsarbeidet til studentene. Sentrale og institusjonelle forhold som er med og hemmer utviklingen av undervisning og læring blir trukket frem. De fremmede faktorene artikkelen belyser er sosiale rammer, selvbestemmelse, autonomistøtte og struktur over læringsarbeidet. Utvikling av kollegiale miljø som kan styrke fremmede faktorer for læring hos studentene, er pekt på som en konstruktiv mulighet og utfordring for statlige høyskoler og universitet. Hensikten med artikkelen er å bidra til dialog om undervisning og læring i høyere utdanning med spesiell vekt på profesjonsutdanninger.

Nøkkelord

Læring, undervisning, sosiale rammer, autonomistøtte, kollegiale miljø

Innledning

Kvalitetsreformen instruerer institusjoner i høyere utdanning til å innføre mer studentaktive læringsformer og ta i bruk evalueringsformer som fremmer læring gjennom jevnlig tilbakemeldinger (St.meld. nr.27, 2001). En sterk vekt på kvalitetssikring resulterer i eksterne (NOKUT) føringer for undervisningen ved universiteter og høyskoler (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003). Kravet er at studentenes læring skal stå sentralt når undervisning utvikles, gjennomføres og vurderes. Skal lærere ved universiteter og høyskoler opprettholde høy grad av lærerautonomi i egen undervisningsvirksomhet, blir det viktig å videreutvikle profesjonaliteten som lærer og utnytte det handlingsrommet som fins for undervisningen. Læringsmiljø og profesjonsarbeidet som lærer kan videreutvikles gjennom bruk av systematisert kunnskap som grunnlag for refleksjon over virksomheten. Økt kunnskap om studentenes læringsprosesser og variert bruk av undervisningsformer vil bidra til mer profesjonelle og autonome lærere som i større grad kvalitetssikrer profesjonsutdanningene.

Det fins ingen enkle svar på hvordan vi best legger til rette for studentenes læring i høyere utdanning, og det er flere veier for å nå målet om bedre kvalitet på profesjonsutdanninger. Det vi imidlertid vet fra forskning er at våre oppfatninger av læring i stor grad styrer oss når vi utvikler og gjennomfører undervisning. Profesjonsutdanninger kan videreutvikles og styrkes når flere lærere med ansvar for utdanningene samarbeider om å bruke teoretiske begreper som verktøy for refleksjon over egen undervisning og tilrettelegging av studentenes læring. Institusjoner som lykkes med å skape utviklingsprosesser i læreres ytre handlingsrom vil bidra til at lærere utvikler sitt indre handlingsrom og endrer oppfatninger av undervisning og læring gjennom deltakelse i kollegiale fellesskap.

Hensikten med artikkelen er å gi innspill til dialog, samarbeid og utvikling av undervisning og læring i høyere utdanning generelt og profesjonsutdanninger spesielt.

Oppfatninger av undervisning og læring

En forutsetning for å videreutvikle egen undervisning og studentenes læring er bevissthet om egne oppfatninger av undervisning og læring. I en internasjonal metastudie kartla Kember (1997) hvilke oppfatninger vitenskapelig tilsatte ved universiteter hadde av begrepene undervisning og læring. Resultatene av studien viste at læreres oppfatninger kan grupperes i to ulike hovedkategorier. I den første kategorien finner vi lærere som setter faglig innhold i sentrum og betrakter kunnskap som fakta og informasjon. I denne gruppen står *læreres evne til å formidle* sentralt i undervisningen. Den andre kategorien består av lærere som setter *studentenes læring* i sentrum. Blant disse lærerne betraktes kunnskap som konstruksjoner av virkeligheten. Lærerne ser seg selv som tilretteleggere av studentenes faglige utforskning. I følge Kember (1997) er oppfatninger om læring og undervisning relativt stabile blant lærere i høyere utdanning, både for den enkelte lærer og på tvers av fagdisipliner og nasjoner (ibid.). Læreres oppfatninger av undervisning og læring kan nyanseres og fremstilles i modeller som legger vekt på ulik målsetting for undervisningen, ulik vurdering av undervisningen og ulike oppfatninger av forholdet mellom læring og undervisning (Witteck, 2004; Säljö, 1999; Kember, 1997; Bruner, 1997):

- læring som imitasjon,
- læring som overlevering,
- læring som aktivitet og selvregulering,
- læring som deltakelse i fortolkende fellesskap.

I profesjonsutdanninger der demonstrasjon er et sentralt element i undervisningen, forventes det at *studenten imiterer mesteren* som demonstrerer lærestoffet. Læremesteren som har kunnskap om den gode utførelsen kan både oppmuntre og korrigere studenten. Læring som imitasjon bygger på følgende oppfatninger: studenten vet ikke hvordan handlingen skal utføres, men studenten kan lære gjennom demonstrasjon. Studenten vurderes etter kvaliteten på imitasjonen. Målet om læring gjennom imitasjon forutsetter at studenten selv både ønsker og prøver å løse oppgaven.

Læring som *overlevering* har en sentral plass som undervisningsform i høyere utdanninger generelt og profesjonsutdanninger spesielt. Målet med denne undervisningsformen er å overføre informasjon fra lærer til student. Fakta som skal overføres fins i lærebøker, på internett og hos lærer. Lærer står i sentrum som formidler, og faglig utvikling vurderes etter hvor god studenten er til å gjengi det han eller hun har fått overlevert. Over flere tiår har reformpedagogikken utfordret ideen om overlevering som læringsstrategi. Innvendingene har vært at studentene trenger en mer aktiv rolle i læringsarbeidet.

Oppfatninger av læring som *aktivitet og selvregulering* forutsetter en subjektiv virkelighet der læring er studentens egne konstruksjoner eller modeller av virkeligheten. Læring skjer bare når studenten har en aktiv rolle i eget læringsarbeid, og læring blir sett på som bearbeiding, nyansering og videreutvikling av egen kunnskapskonstruksjon. Lærers rolle blir å være veileder og legge det faglige læringsarbeidet til rette slik at studenten får mulighet til å gjøre egne erfaringer, reflektere over erfaringene og oppdage sammenhenger.

Læring som *deltakelse i fortolkende fellesskap* bygger på antakelser om at kunnskap er menneskelige konstruksjoner, men i tillegg står følgende sentralt: læring gjennom felles tenkning, fortolkning og utprøving og fellesskapets kultur. Viktige prinsipper for læringsaktivitetene er studentaktivitet i samspill og dialog mellom studenter og lærere i en kulturell og sosial kontekst.

Utfordringen for høyere utdanning generelt og profesjonsutdanninger spesielt er å utvikle undervisning med større vekt på læring som aktivitet og selvregulering gjennom deltakelse i fortolkende fellesskap. Større variasjon i undervisningen vil føre til bedre kvalitet i læring for kompetanse i et profesjonsfelt.

Læring for kompetanse

I et historisk perspektiv er ulike syn på menneskelig læring og utvikling presentert av personer som Aristoteles, Maslow, Piaget og Bandura (1989). I de

siste tiårene har forskere vurdert individuell personlig vekst og utvikling i «*an organismic and dialectic framework*» der eleven eller studenten oppfattes som et aktivt vekstorientert individ som naturlig søker og engasjerer seg i de muligheter som finnes i miljøet (Deci og Ryan, 2002, s.8). Dette gjør individet for å realisere egne muligheter og evner. Forfatterne peker på at «*organismic framework*» utvikles gjennom samspill mellom individ og sosialt miljø. Sosialt miljø eller «*dialectic framework*» kan fremme eller hemme naturlig vekstorientert utvikling og engasjement. Dette er et interessant perspektiv på læring og utvikling av arenaer for læring og kompetanseutvikling både for studenter og lærere i høyere utdanning.

Kompetansebegrepet har vært integrert i teorier om personlighet og motivasjon like lenge som psykologi har vært vitenskapelig disiplin. Motivasjon er vurdert som en forutsetning for læring og kompetanse. Historisk er kilden til motivasjon tolket som individets ønske om effektiv, kompetent interaksjon med sitt miljø (White, 1959). Motivasjonsenergi (*effectance motivation*) er vurdert som drivkraft for å undersøke, manipulere og mestre omgivelsene. Barns nysgjerrighet og utforskende lek er en atferdsmessig utøvelse av motivasjonsenergi. Effektivt engasjement i studentmiljø kan utvikle en individuell følelse av styrke til å løse oppgaver og glede over å være årsaken til løsninger.

Kompetansebegrepet inkluderer både *kompetanse* som individets reelle ferdigheter og evne til effektiv interaksjon med miljøet og individets *følelse av kompetanse* som en subjektiv persepsjon av egne ferdigheter og evne til effektiv interaksjon med miljøet.

Følelsen av kompetanse er tett koblet til reell kompetanse som produkt av egne kumulative læringserfaringer (White, 1972). Skolemiljø, universitets-/høgskolemiljø og arbeidsmiljø bidrar til å utvikle enkeltindivids kompetanse gjennom å styrke hans eller hennes persepsjon av kompetanse. I praksis betyr det å variere tilrettelegging av lærings- og arbeidssituasjoner, gi respons på fysiologiske og emosjonelle behov og støtte initiativ fra elev, student eller arbeidstaker. Deci og Ryan (2002) viser til at sosiale kontekster som åpner for barn, unge og voksnes realisering av egne muligheter, bidrar til utvikling av engasjement og mestring.

Motsatt peker de på at motivasjon, vekst og integritet reduseres i sosiale kontekster som hindrer eller hemmer naturlig personlig utvikling (ibid. s.9).

Selvbestemmelse og sosiale rammer for læring

Etter vår mening har forskning på selvbestemmelse og sosiale rammer for læring i opplæringskontekster verdi for forskning og arbeid med læring på høgskole- og universitetsnivå. Self-Determination Theory (SDT), som er utviklet og forsket på siden 1980-tallet, gir oss forklaringer på hvilke effekter sosiale kontekster har på menneskelig atferd (se flere kapitler i Deci og Ryan, 2002a). I en studie med skolen som arena for læring hadde forskere følgende hypotese: Lærere som virkelig støtter elevenes autonomi får elevene til å oppfatte selvbestemmelse og/eller kompetanse; motsatt vil kontrollerende lærere forstyrre oppfattelsen av selvbestemmelse og kompetanse (Reeve, 2002). Resultater fra denne studien viser at elevene rapporterte signifikant sterkere oppfatning av både selvbestemmelse og kompetanse når lærere lyttet mer, oppmuntret til samtale, satte av tid til individuelt arbeid og hadde mindre bruk av instruksjonsmateriell. Videre rapporterte elevene signifikant sterkere oppfatning av kompetanse ved muntlige samtaler når lærerne ga hint og lot være å gi svarene selv. Elevene følte seg også mer kompetente og selvbestemmende med lærere som støttet deres indre motivasjon og verdsetting av det de lærte.

Konklusjonen på studien til Reeve (2002) er følgende: hvordan lærere tilrettelegger undervisning og motiverer for læring har substansiell og direkte innvirkning på hvor fri og selvbestemmende elever oppfatter seg selv. Elever føler seg svært inkompetente med lærere som instruerer, gir svarene og løser problemene selv. En lærers evne til å lytte og avsette tid til fritt arbeid støtter elevens autonomi. Denne studien som dokumenterer verdien av selvbestemmelse og sosiale rammer for elevers læring, har relevans og overførbarhet til studenters læring og læreres tilrettelegging av undervisning for studenter i profesjonsutdanninger.

Selvbestemmelse eller autonomi som teoretisk begrep (Deci og Ryan, 1985)

beskriver indre sanksjon eller støtte til egne handlinger og dreier seg om følelsen av at egne handlinger er en konsekvens av frie valg. Å styrke elevers og studenters autonomi er ikke nødvendigvis en enkel oppgave. Årsaken kan være at vi for tiden har dokumentert mer om hva som hemmer og forstyrrer deres autonomi enn hva som fremmer den (Lepper og Cordova, 1992). Det er likevel mulig å tilrettelegge lærings situasjoner som fremmer selvbestemmelse, og det er mulig å måle virkninger av en slik organisering av læring. Forskere har studert læringsmiljø som støtter selvbestemmelse og funnet at følelsen av selvbestemmelse utviklet seg ved tre essensielle kvaliteter innenfor erfaring med selvbestemmelse: i) «*internal perceived locus of causality*», ii) «*volition*» og iii) «*perceived choice*» (Reeve, 2002; Reeve, Bolt og Cai, 1999).

De tre subjektive erfaringene – indre følt sammenheng, følelse av frihet og følelse av valg – er sterkt integrert i hverandre, og vi kan ikke vurdere en dimensjon uten å ta med de andre (Reeve, 2002). Institusjoner som satser på å utvikle læring i profesjonsutdanninger vil styrke sine muligheter for positive resultater ved å utvikle læringsmiljø som støtter essensielle kvaliteter ved selvbestemmelse. Dette gjelder for studenter så vel som for faglig tilsatte.

Autonomistøtte og struktur i læringsarbeid

Vi kan spørre om det er relasjoner mellom autonomistøtte og struktur i opplæring, utdanning og arbeidsliv og hvordan mulige relasjoner får innvirkning på læring og kompetanse. Autonomistøtte er å gi individer frihet til å sette egne agendaer. Struktur er klare forventninger, optimale muligheter og informative tilbakemeldinger på læringsprosesser. Det er mulig å se autonomistøtte og struktur som motsetninger der det ene utelukker det andre. Imidlertid viser Connell og Wellborn (1991) at autonomistøtte og struktur eksisterer som to uavhengige kontekstuelle variabler som kan utfylle og støtte hverandre.

Internasjonal forskning viser at motivasjon «*thrives under conditions in which teachers find ways to provide optimal structure and high autonomy support*»

(Skinner og Belmont 1993). Dette er også dokumentert i en norsk studie der kognitiv og atferdsmessig læring ble undersøkt med ulik struktur og ulik grad av autonomistøtte for læringen (Wilhelmsen 1997; Wilhelmsen, Laberg, Klepp 1994). Den sterkt strukturerte versjonen av et forebyggende program for elever på ungdomstrinnet ga bedre kognitive og atferdsmessige effekter enn versjonen som ble gjennomført med mindre struktur. Det ble registrert signifikante forskjeller på målinger av opplevd autonomistøtte (aktiv deltakelse, tilfredshet med programmet, tilfredshet med gruppearbeidet, utbytte av gruppearbeidet og læringsutbytte av programmet) med større tilfredshet og engasjement hos elever som deltok i den strukturerte versjonen.

Sentralt for læring og tilpasset opplæring er spørsmål om hva engasjement er og hvordan engasjement kan styrkes. Engasjement er vurdert som intensitet og emosjonell kvalitet ved involvering i lærings- og kompetansesituasjoner og avspeiler både atferdsmessige og emosjonelle sider ved læringsarbeidet (Connell og Wellborn 1991; Skinner og Belmont, 1993). En engasjert elev eller student viser både stor grad av innsats (oppmerksomhet, deltakelse, utholdenhet) og et positivt emosjonelt uttrykk ved innsatsen (interesse, glede, entusiasme). Engasjement vurderes som et nyttig begrep fordi det gir lærere en observerbar komponent på kvaliteten ved elevens eller studentens motivasjon. Engasjement utvikles gjennom erfaringer der psykologiske behov for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet blir møtt (Connell og Wellborn, 1991; Skinner og Belmont, 1993). Hvordan lærere fremmer engasjement, blir dermed et spørsmål om hvordan de skaper læringsrammer som utvikler og støtter behovet for selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet. Autonomistøtte vil være den kontekst lærer skaper gjennom tilrettelegging for selvbestemmelse. Struktur er den kontekstuelle rammen for kompetanse, mens indre personlig involvering utvikler *tilhørighet* til læringsarbeidet.

Lærere har gitt uttrykk for at fokus på indre motivasjon (engasjement) er bra, men i undervisningsrommenes virkelige verden er ytre motivasjon en nødvendighet (Reeve, 2002). Reeve (ibid.) viser til tre typer av ytre motivasjon. *External regulations* er motivasjon som kommer fra og er avhengig av ytre press

og belønning. *Introjected regulations* kalles det når elever eller studenter følger, men ikke virkelig aksepterer regler laget av andre. Når en elev eller student aksepterer atferd fordi hun eller han ser betydningen av atferden som viktig for egen kompetanse, snakker vi om *identified regulations*. Forskning viser at autonomistøttende sosiale kontekster har en tendens til å fremme *identified regulations*, mens kontrollerende kontekster ser ut til å fremme *external* og *introjected regulations* (Reeve, 2002). Dette innebærer at vi i autonomistøttende undervisningssituasjoner utvikler større grad av selvbestemmelse, og at selvbestemmelse er ufullstendig eller ikke-eksisterende i kontrollerende kontekster. Selv om det er behov for mer forskning på området, er det mulig å trekke frem følgende kvaliteter ved autonomistøttende kontekster: i) de gir eleven eller studenten et meningsfullt rasjonale for oppgaver, arbeid og atferd, ii) de utvikler indre motivasjon som vektlegger valg og fleksibilitet snarere enn kontroll og press, iii) de gjenkjenner og godtar de negative følelsene som assosieres med engasjement i vanskelige oppgaver.

Læring som institusjonsutfordring

I planlegging og gjennomføring av studentenes læringssituasjoner er det viktig at vi som er lærere ved høyere utdanningsinstitusjoner ser vår egen undervisning i et endrings- og utviklingsperspektiv. Som lærere blir vi aldri helt utlært, men å være i endring og utvikling åpner for bedre læring hos studentene og gjør undervisningsarbeidet vårt spennende og utfordrende. Tilrettelegging av miljø for endring og utvikling er en utfordring for institusjoner med ansvar for høyere utdanning. I den sammenheng kan det være aktuelt å fokusere på hva som kjennetegner institusjoner som legger til rette for endring, utvikling og kvalitet over undervisningsarbeidet til lærerne og læringsarbeidet til studentene.

I en studie av Ramsden og Entwistle (1981), der over 2000 studenter ved britiske universiteter deltok, fant forskerne en klar sammenheng mellom studentenes oppfatning av læringssted og deres rapporterte tilnærming til læring.

Utdanningsmiljø som ble oppfattet å gi god undervisning og frihet i læringsarbeidet hadde studenter som oppfattet at studiet ga personlig mening. I utdanningsmiljø som ble rapportert å gi stor arbeidsbyrde og mangel på frihet, var studentene mer opptatt av å reprodusere kunnskap. Pascarella (1985) har, med utgangspunkt i forskning, gitt følgende beskrivelse av et institusjonsmiljø som utvikler læring:

... is one with the following characteristics: frequent student interaction, with faculty perceived as being interested in teaching and treating students as individuals; a relatively flexible curriculum in which students have freedom in choosing courses and can experiment before selecting a major; an intellectually challenging programme with a stress on intellectual rather than social matters; and strong cultural facilities (plays, concerts, lectures etc.) (Radford, p. 146).

I lys av Kvalitetsreformen (St.meld. nr.27, 2001), reformens krav om ekstern evaluering (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003) og krav om å kvalitetssikre studentenes læring og med det lærernes undervisning, er det viktig å reflektere over følgende: 1) effektiv undervisning og studenters evaluering av undervisning har multidimensjonale dimensjoner (Marsh, 1987) som må løftes frem i både utviklings- og evalueringsarbeid men hensikt å styrke undervisning og læring; 2) vektleggingen av undervisning kontra vektleggingen av forskning inkludert ulik vektning av publiseringer fra forskning trenger dialog i det offentlige rom (Johansen, 2007). Dette er eksempler på forhold i det ytre handlingsrommet som kan bidra til å hemme utvikling av undervisning og læring.

Becher og Kogan (1980) har for flere år siden pekt på følgende problem: undervisning er ikke generelt sett blitt verdsatt som aktivitet ved universiteter. De løfter frem to årsaker til problemet: 1) det er forskningen som gir prestisje og forfremmelse og 2) forholdet mellom student og lærer er tradisjonelt blitt sett på som privat og personlig. Det er liten tvil om at vi fortsatt trenger dialog om vektlegging av undervisning og forskning både på sentralt nivå og i de enkelte institusjonene. Vi trenger ytre handlingsrom som utvikler dialog om tiltak som kan bedre kvaliteten på undervisning og med det studentenes læring. Radford (1991) peker på at kvalitet på undervisning eller effektiv undervisning krever fellesskap:

It is very difficult to fake enthusiasm, and very difficult to maintain it if what one is doing is not valued by others, both personally and financially (p.154).

Å verdsette og utvikle undervisning som ledd i kvalitetsutvikling av læring er en utfordring for de som legger føringer for høyere utdanning, men utfordringen er naturlig nok størst for den enkelte institusjon. Noen institusjoner har klart større utfordringer enn andre for å bedre studiekvaliteten, men gjennomgående dokumenterer eksterne evalueringer behov for større bruk av studentaktive læringsformer i profesjonsutdanningene. I studentaktiv læring støtter lærer opp under en kunnskapsutvikling som finner sted mellom student og lærestoff. Målet er at studenten når grensene for egen proksimale utvikling. I samarbeidssituasjoner vil studenter hjelpe hverandre til ny faglig innsikt. Studentaktive læringsformer som prosjekt-, prosess- og problembasert læring (PBL) kjennetegnes av lærende som arbeider sammen og hjelper hverandre frem til løsninger på problemer under rettleiding av en lærer som vektlegger autonomi og struktur. Hvordan kan institusjoner for høyere utdanning skape ytre handlingsrom som utvikler mer studentaktive læringsformer? Radford (1991) gir oss noen perspektiver på dette spørsmålet:

..we can speak of two levels of educational aims: the operational, e.g. the aims of a course; and the philosophical, the ends an educational process must serve if it is to count as education. Our purpose is to suggest ways of enhancing student learning, but by way of stimulating discussion and drawing attention to evidence and experience, rather than by prescribing set methods (p.156).

Institusjonene trenger fora der det utvikles dialog og samarbeid om utvikling, utprøving, evaluering og dokumentasjon av erfaringer med de multidimensjonale aspektene ved undervisning og læring.

Kollegiale miljø for læring

Statlige høgskoler og universiteter har flere veier å gå for å møte sentrale krav om mer studentaktive læringsformer og større bruk av evalueringsformer som fremmer læring gjennom jevnlig tilbakemeldinger. Et mål for en institusjon kan være å videreutvikle kollegiale miljø for læring og kvalitetsutvikling. I Strategisk plan for Høgskolen i Bergen (2005-2010) finner vi mål for kompetanse- og organisasjonsutvikling:

Høgskulen skal vera ein lærande organisasjon, og skal fungera som ein utviklingsarena for medarbeidarane. Organisasjonskulturen skal dermed vera prega av omstillingsevne og vilje til kvalitetsutvikling, ... (Målområde 5).

Vurderer vi veier å gå for å nå dette målet, kan vi hente frem en vei institusjonen selv velger for å bedre læring i praksis: «Høgskulen skal ha tiltak for å styrkja den pedagogiske kompetansen hos fagpersonalet» (punkt 5 under målområde 5 i Strategisk plan for Høgskolen i Bergen). Her dreier det seg om tiltak og/eller utviklingsarbeid som skal øke profesjonalitet i forhold til undervisning. Det forutsetter vitenskapelig tilsatte som skiller mellom individuell frihet til egne valg og profesjonell autonomi innenfor profesjonens yrkesnormer. Det forutsetter også en ledelse på flere nivå som initierer og følger opp utviklingsprosesser.

Tiltak som har til hensikt å styrke pedagogisk kompetanse i profesjonsutdanninger bør planlegges og gjennomføres i et lengre utviklingsperspektiv med veksling mellom seminarer, kollegialt utviklingsarbeid, veiledning, oppfølging og kritisk vurdering av utviklingsarbeidet. Undervisningsarbeid under utvikling og endring forutsetter både materielle og sosiale rammer. Professor Elliot (2002; 1992), med erfaring fra utviklingsarbeid i det engelske utdanningssystemet, har gitt uttrykk for følgende:

... individual teachers cannot significantly improve their practices in isolation without opportunities for discussion with professional peers and others operating in a significant role-relationship to them (Elliot 1992: 25).

I en artikkel om pedagogiske ferdigheter hos universitetslærere drøfter Raaheim (1991) samarbeid lærere imellom og gir eksempler på ulik struktur mellom lærere og studenter som utgangspunkt for ulik måloppnåelse. To lærere i et kollegialt fellesskap har studentgrupper med krav om innlevering av tre obligatoriske forprøver (essay) før eksamen. I faglig samarbeid der problemet «Hvordan få studentene til å holde frister for innlevering av obligatoriske oppgaver?» blir diskutert, legges ulikheter i struktur frem for åpen dialog. En lærer har «en vennlig avtale» med sine studenter når det gjelder innleveringsfrist, har problemer med å få inn oppgavene og problemer med å gi sine studenter

tilbakemelding på innleverte oppgaver. Studentene ber stadig om utsettelse. Den andre læreren avtaler studentveiledning i arbeidet med oppgavene før innlevering, gir klar frist for innlevering, avviker ikke fra frist for innlevering og gir klar dato for egen skriftlige tilbakemelding på innleverte oppgaver. Denne læreren har ikke problemer med å få inn oppgavene til avtalt tid. Vi kan se dette som et eksempel på struktur over læringsprosesser som en pedagogisk ferdighet og kollegiale miljø som ramme for mulig utvikling av struktur over undervisning og dermed læring.

En institusjon som satser på å styrke pedagogisk kompetanse hos fagpersonalet, bør velge tiltak som rommer materielle og sosiale rammer for flere kolleger med felles ansvar for en profesjonsutdanning. På denne måten blir det mulig å utvikle undervisning gjennom bruk av «kritiske venner» i utviklingsarbeidet. Begrepet «kritisk venn» har sin rot i litteratur om utvikling av utdanningsinstitusjoner (Simons, 1987) og kan vurderes som en av flere forutsetninger for utvikling av læring i praksis (Handal, 2006, Tiller, 1990). Ufordringen for den enkelte institusjon blir å vurdere på hvilke måter «kritiske venner» kan bidra til å utvikle kollegiale miljø som styrker læring i praksis.

Den enkelte institusjon kan legge vekt på pedagogiske kurs som fokuserer på begreper, teori og forskning om betingelser for læring hos studenter og valg av undervisnings- og evalueringsformer som fremmer læring. Pedagogiske kurs kan være en forutsetning for starten på et samarbeid om utvikling av undervisning fordi det åpner for en felles forståelse av begreper og teori om undervisning og læring. Etter gjennomføringen av et pedagogisk kurs for lærere i en profesjonsutdanning må det være tid og rom for faglige samtaler om endring av undervisningen. Faglige fellessamtaler bør få betydning for etterfølgende utprøvinger, høsting av erfaringer og kritiske vurderinger av utprøvinger mellom kolleger.

Ideelt sett bør grupper av lærere få tilbud om kurssamling etter utprøving av nye undervisningsformer. Samlet sett kan langsiktig pedagogisk utviklingsarbeid få verdi for kvalitetssikring av profesjonsutdanninger. Det kan føre til en

utnyttelse og en utvidelse av det ytre handlingsrommet for undervisningen. Den enkelte lærer vil kunne utvikle og utvide sitt indre handlingsrom som et resultat av variert bruk av undervisningsformer og forsknings- og utviklingsarbeid som gjenspeiler multidimensjonale sider ved undervisning og læring.

Konklusjon

Forskning gir oss et bilde av personlige og miljømessige faktorer som bidrar til å hemme eller fremme arbeid med å utvikle undervisning og læring. Undervisningsarbeid under utvikling forutsetter materielle og sosiale rammer og et langsiktig perspektiv på arbeidet. Pedagogisk utviklingsarbeid i høyere utdanning kan gi enkeltlærere en veksling mellom seminarer, veiledning, utprøving, evaluering, publisering og refleksjon sammen med kolleger i rollen som kritiske venner, samarbeidspartnere og medforfattere. Et systematisk og langsiktig utviklingsarbeid vil kunne resultere i økt kunnskap om studenters læringsprosesser, større innsikt i konsekvenser valg av undervisningsformer har for studenters læring og mer variert bruk av undervisningsformer. Dette vil igjen bidra til å utvikle mer profesjonelle og autonome lærere som kvalitets-sikrer profesjonsutdanninger og gir institusjonene bedre «benchmarking».

Profesjonsutdanninger kvalitetssikres, videreutvikles og styrkes når flere lærere med ansvar for den samme utdanningen samarbeider om bruk av teoretiske begrep, praktiske tilnærminger til læring og evaluering av læring som verktøy for refleksjon over egen undervisning og tilrettelegging av studenters læringsarbeid. Lærere i høyere utdanning har behov for å erfare at arbeid med undervisning verdsettes på linje med forskningsarbeidet. Det inkluderer også verdsettingen av publikasjoner som dokumenterer multidimensjonale sider ved undervisningsarbeid og resultater av ulike tilnærminger til læring. Institusjoner med ansvar for høyere utdanning har en utfordring når det gjelder å utvikle ytre handlingsrom som legger til rette for utvikling av læreres indre handlingsrom og fører til kvalitetsutvikling av undervisning og studentenes læring.

Litteratur

- Bandura, A. (1989) Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, Vol. 44: 1175-1184.
- Becher, T. & Kogan, M (1980) Calling Britain's Universities to Account. London: Education Reform Group.
- Bruner, J. (1997) *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Connell, J.P. & Wellborn, J. G. (1991) Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-esteem processes. In M. R. Gunnar & L. A. Stroufe (Eds.), *Self processes in development: Minnesota symposium on child psychology*. Vol. 23:167-216. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (Eds., 2002a) *Handbook of Self-Determination Research*, NY: The University of Rochester Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002) An Overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research*, pp. 3-33. NY: The University of Rochester Press.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., Trash, T. M. (2002) The Need for Competence. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research*, pp. 3-33. NY: The University of Rochester Press.
- Elliot, A. J. (1992) What Have We learned From Action Research in School-Based Evaluation? I: *Theory and Practice of School-Based Evaluation, a Research Perspective*. Report from the conference 25.-27.06.92 at Oppland College, Lillehammer.
- Handal, G. (2006) Kritiske venner. I Strømsø, H., Lycke, K. H. Og Lauvås, P. Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning, s.233-250.
- Høgskolen i Bergen (2005) *Strategisk plan for Høgskolen i Bergen 2005-2010*.
- Johansen, A. *Offentlighet og publisering. Rapport fra striden om tellekanter*. Foredrag på avdelingsseminar for lærerutdanningene ved Høgskolen i Bergen, 09.02.2007.
- Kember, D. (1997) A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. I: *Learning and instruction*, Vol. 7: 255-75.
- Lepper, M. R. & Cordova, D. I. (1992) A desire to be taught: Instructional consequences of intrinsic motivation. *Motivation and Emotion*, Vol.16, 187-208.
- Marsh, H. W. (1987) Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, Vol. 11: 253-388.

- Pascarella, E.T. (1985) College environmental influences on learning and cognitive development: A critical review and synthesis. In Smart, J.C. (ed.) *Higher Education: Handbook of Theory and Practice* (Vol.1). NY: Agathon Press.
- Raaheim, K. (1991) On the Pedagogical Skills of University Teachers. In Raaheim, K., Wankowski, J. & Radford, J. (eds.) *Helping Students to Learn*, pp 24-38. UK: Open University Press.
- Radford, J. The Teachers and the Taught. In Raaheim, K., Wankowski, J. & Radford, J. (eds.) *Helping Students to Learn*, pp 146-158. UK: Open University Press.
- Ramsden, P. & Entwistle, N. (1981) Effects of academic department on students' approach to studying. *British Journal of Educational Psychology*, **51**: 368-83.
- Reeve, J. (2002) Self-Determination Theory Applied to Educational Settings. In E. L. Deci & R. M Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research*, pp.183-204. NY: The University of Rochester Press.
- Reeve, J., Bolt, E. & Cai, Y. (1999) Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, **91**: 537-548.
- Simons, H. (1987) *Getting to Know Schools in a Democracy: the Politics and Process of Evaluation*. London: The Falmer Press.
- Skinner, E. A. & Belmont, M. J. (1993) Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, **85**: 571-581.
- St.meld.nr.27 (2000-2001) *Gjør din plikt – Krev din rett*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Säljö, R. (1999) *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Tiller, T. (1990) *Kenguruskolen – det store spranget*. Oslo: Gyldendal.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003). *Forskrifter om akkreditering, evaluering og godkjenning etter lov om universiteter og høyskoler og lov om private høyskoler*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- White, R. W. (1959) Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review*, Vol. **66**: 297-333.
- White, R. W. (1972) *The enterprise of Living*. New York: Holt, Rinehart & Winston. Inc.
- Wilhelmsen, B. U., Laberg, J. C., Klepp, K-I. (1994) Evaluation of two student and teacher involved alcohol prevention programmes. *Addiction*, Vol. **89**: 1157-1165.
- Wilhelmsen, B. U. (1997) *Development and Evaluation of two educational programmes Designed to Prevent Alcohol Use among Adolescents*. Bergen: Faculty of Psychology, University of Bergen.
- Wittek, L.(2004) *Læring i og mellom mennesker*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.