

Høgare utdanning:

Kva undervisarane tenkjer om si eiga undervisning

■ AV DORTHEA SEKKINGSTAD OG INGRID FOSSØY

Einsidig fokus på studentane sine vurderingar kan fort gje eit skeivt bilete av undervisningspraksis i høgare utdanning. Ønskjer vi eit meir heilskapleg bilete av utdanninga, må vi også lytte til undervisarane sine stemmer.

I kunnskapsintensivt arbeid er den menneskelege kapitalen viktig. Denne tankegangen ligg til grunn for fleire sentrale styringsdokument som omtalar utdanning. Eit døme er St.meld.nr. 30 (2003-2004) der det heiter: «De viktigste innsatsfaktorene i arbeidslivet er ikke lenger kapital, bygninger eller utstyr, men menneskene selv» (2004, s. 23). Med andre ord dannar den sosiale, kulturelle og humane kapitalen «føresetnader for å lukkast med det ein held på med» (Sørebo, 2016, s. 9). Dette gjeld også i høgare utdanning. Personen som underviser er ein sentral ressurs, noko som også vert framheva i Meld. St. nr. 16 (2016-2017), *Kultur for kvalitet i høgere utdanning*.

NOKUT¹ har understreka (2016-3, s.6) at vi er inne i ei brytningstid der god undervisning får høgare status. Mange utdanningsmiljø rapporterer om aukande aktivitet for å utvikle nye læringsformer og for å analysere resultatane av denne innsatsen.

I dag er det hovudsakleg studentane sine stemmer som vert løfta fram, til dømes gjennom Studiebarometeret. For å få fram eit meir heilskapleg bilete av undervisningspraksis i høgare utdanning, er det også viktig å få fram undervisarane sine stemmer. Det er behov for å utvikle kunnskap om kva føresetnader undervisarane legg til grunn

når dei planlegg, gjennomfører og vurderer eiga undervisning.

Vårt bidrag i den samanheng, er å setje søkjelys på *kva tankar undervisarar gjer seg om deira eigen undervisningspraksis*. For å kunne svare på denne problemstillinga ser vi nærare på kva tankar om undervisning og læring som kjem til uttrykk og kva utfordringar undervisarane opplever når dei skal utvikle kvaliteten på si eiga undervisning.

Undersøkinga

Norske høgskular og universitet krev at det faste undervisningspersonalet har pedagogisk basiskompetanse (Lov om universitet og høgskoler, av 1. april 2005, § 6-3). Fleire ulike studium i høgskulepedagogikk er oppretta for å hjelpe den enkelte undervisar med å utvikle kompetansen sin i å undervise. Undersøkinga vår tek utgangspunkt i eit kurs i høgskulepedagogikk (5 sp) for vitskapeleg tilsette og bibliotekarar. For å få fram kunnskap om kva tankar undervisarar gjer seg om deira eigen undervisningspraksis, har vi gjennomført ein innhaldsanalyse av refleksjonsnotat frå 43 undervisarar som har delteke i studiet⁸. Deltakarane dekkar til saman ti ulike undervisningsfag og underviser på ulike utdanningar. Begge kjønn er representerte, og 15 av undervisarane har 0-5 års undervisningserfaring, medan 28



Illustrasjonsfoto: © Adobe Stock

har undervist i høgare utdanning i meir enn 5 år. I refleksjonsnotata fekk deltakarane til oppgåve å reflektere kring eigen undervisningspraksis, der dei også skulle peike på kva delar av eigen undervisningspraksis dei gjerne ville utvikle.

Førelsinga dominerer

I materialet vårt kjem det tydeleg fram at førelsinga er den dominerande undervisningsforma. Undervisarane framhevar si eiga rolle som formidlar av fagkunnskapar og undervisning gjennom førelsing. Når undervisarane reflekterer kring undervisning og læring, går særleg tre grep att: studentdeltaking, bruk av autentiske oppgåver eller situasjonar og det å ta utgangspunkt i studentane sine førkunnskapar. Andre pedagogiske prinsipp, som problemorientert undervisning, utvikling av metakognitiv kompetanse, å setje ord på kunnskap og å utvikle funksjonelle kunnskapsbasar, legg undervisarane mindre vekt på. Biletet er likt uansett fagdisiplin, kjønn eller undervisningserfaring.

Studentdeltaking

Sjølv om førelingsformatet dominerer, framhevar undervisarane verdien av at studentane deltek aktivt i undervisninga. Omgrepet «studentaktivitet» er eit ord som går att hos mange. I dette legg dei fleste at studentane får presentert problemstillingar som dei skal drøfte i summegrupper. Ei vanleg grunngeving for å bruke denne tilnærminga er «å bryte opp førelsinga og monologen» for å hjelpe studentane til å halde på merksemda. Andre nemner at bruk av summegrupper gir undervisaren «eit kjærkome pusterom i førelsinga». Få viser til læringsteoriar for å underbygge betydninga av at studentane skal vere aktivt deltakande. Mange gir elles uttrykk for at det er krevjande å leggje til rette for studentaktivitet, særleg i store studentgrupper. «Korleis styre studentaktivitet på ein god måte?», «Kva er gode spørsmål og oppgåver?», og «Korleis kan eg balansere det å gi støtte og utfordre studentane?», er døme på spørsmål undervisarane stiller. Å opne

for dialog i undervisninga kan dessutan påverke strukturen i den planlagde førelesinga både når det gjeld innhald og bruk av tid. Når undervisningstida er knapp, vert dette opplevd som ei utfordring i høve til fagstoffet som skal gjennomgåast.

Autentiske oppgåver og situasjonar

For å konkretisere teoristoff og å skape relevans inn mot yrket og profesjonen dei utdannar studentar til, er undervisarane opptekne av å nytte autentiske oppgåver eller døme frå praksisnære situasjonar. Mange nemner filmar, medieoppslag, rollespel og case, men berre eit fåtal tek studentane med ut av klasserommet og presenterer dei for autentiske kontekstar. Å gjere undervisninga meir praktisk retta byr generelt på mange utfordringar. Til dømes er det tidkrevjande å finne gode praksisdøme og oppgåver. Enkelte skriv at dei ikkje kjenner praksisfeltet godt nok og at dei strevar med å finne døme som kan gje gjenkjenning og meining i studentane si erfaringsverd.

Studentane sine førkunnskapar

Alle nemner at det er viktig at undervisninga tek utgangspunkt i og byggjer på studentane sine førkunnskapar. Mange understrekar kor viktig det er med ein god struktur i førelesinga og i førelesingsrekkja. Andre nemner at det er nyttig for studentane å få vite kva delar av pensumlitteraturen som er relaterte til undervisninga, i form av konkrete lese- og litteraturtips, slik at dei får høve til å førebu seg til undervisninga. Like fullt opplever undervisarane at dei ikkje har tilstrekkeleg oversikt over kva studentane kan eller korleis studentane forstår fagstoffet. Undervisarane vert ofte overraska over at studentane har eit lågare kunnskapsnivå enn forventta. Utfordringa kan opplevast slik: «Det er krevjande å skulle tilpasse seg studentane sitt uføresette kunnskapsnivå når førelesingsrekkja som regel er planlagt før eg får klarheit i kva nivå studentane er på». Det blir vanskeleg å omstille seg.

Problemorientering i undervisninga

Undervisning og læring med utgangspunkt i problemsituasjonar og det vi kan omtale som kognitive konfliktrar, er lite vektlagt i refleksjonsnotata. Få fortel at dei introduserer problemsituasjonar

i undervisninga, sjølv om dette kan vere eit godt grep for å aktivere studentane sine førkunnskapar. Undervisarane er generelt positive til problemorientert undervisning, men rapporterer at slik undervisning lett blir for omfattande og tek for mykje tid. Som eit alternativ nyttar dei case der studentane får til oppgåve å drøfte relaterte problemstillingar.

Metakognitiv kompetanse og sjølvregulert læring

Nokre få fortel at dei presenterer læringsmåla for ei undervinningsøkt eller for kurset for at studentane skal vite kva som er sentralt å lære. Utover dette blir det forventta at utvikling av metakognitiv kompetanse er noko studentane har utvikla før dei startar høgare utdanning, eller er noko studentane arbeider med på eiga hand. Samstundes kjem det fram at fleire har erfart at studentane har behov for hjelp til å bli sosialiserte inn i studentrolla. Organisering av arbeid i kollokviegrupper vert nemnt som ein god strategi, men for at desse gruppene skal fungere, må dei følgjast opp av undervisaren. Materialet vårt viser at mange ser på slik oppfølging som tidkrevjande meirarbeid, særleg dersom undervisar skal leggje til rette for og stille krav til arbeidet i gruppene. Særleg utfordrande er det å finne tid til oppfølging innafor den tilmålte undervisningstida.

Å setje ord på kunnskapen

Undervisarane ser i liten grad ut til å vere opptekne av å leggje til rette for lærings- og undervisningssituasjonar der studentane aktivt set ord på sin eigen kunnskap. Men nokre nemner at det å få høve til å artikulere eller setje ord på kunnskap er viktig for å fremje læring. Nokre er usikre på kven som bør artikulere kunnskapen i undervisninga – er det studenten eller undervisaren? Andre gjev tydeleg uttrykk for at det først og fremst er viktig at undervisaren artikulerer kunnskapen. Ein seier det slik: «Det at eg artikulerer på ein god måte, gjer meg i stand til å formidle bodskapen til alle.» At undervisaren tek seg tid til å summere opp i starten og i slutten av ei undervinningsøkt, ser informantane som gode grep. Nokre få er opptekne av å leggje til rette for at studentane sjølv får høve til å bearbeide kunnskapen i undervisninga

ved at dei både ved oppstart og avslutning av timen set ord på korleis dei forstår kunnskapen. Enkelte ser verdien av å leggje inn studentaktivitet i summegrupper, slik at studentane får høve til å artikulere og utdjupe kunnskap undervegs i undervisningsøkta. Tid er den største hindringa for undervisarane; mange opplever at det ikkje er nok tid til å involvere studentane og er usikre på om dei får dette til på ein god måte. Ein del er også usikre på om det er verdt å prioritere dette: «Vil studentane sine oppsummeringar vere gode nok eller dekkande for kjernestoffet i pensumlitteraturen?», spør ein.

Å utvikle funksjonelle kunnskapsbasar

Nokre få nemner verdien av å forstå læring som ein akkomodativ prosess der undervisaren utfordrar studentane sine førkunnskapar. Dei som set ord på dette, seier det er viktig at studentane får høve til «å leite etter samanhengar i ein erfaringsbasert kunnskapsbase, rekonstruere og forkaste ei kvardagsforståing.» Ut over dette er det lite om dette temaet. Det som går att, er at undervisarane opplever det som utfordrande å gi studentane kunnskap som dei kan overføre til andre deler av faget og til andre område.

Korleis kan vi forstå funna?

Eit hovudfunn i undersøkinga vår er at undervisarane kan tykkje det er utfordrande å leggje til rette for studentane si læring. Studentane sine læringsprosessar ser ut til å hamne meir i bakgrunnen, medan undervisarane framhevar si eiga rolle som formidljarar og førelesinga som den naturlege undervisningsforma. At førelesinga er dominerande undervisningsform, samsvarar med tal frå Studiebarometeret; 90 prosent av studentane melder at førelesing vert nytta mykje eller særskilt mykje i høgare utdanning (Meld. St.16 (2016-2017), 2017, s.51).

Nokre utfordringar

Den største utfordringa i undervisninga ser ut til å vere å endre planar og å omstille seg i sjølve undervisningssituasjonen. Éi utfordring er å disponere undervisningstida, det Bernstein (2000) omtalar som sekvensering av undervisninga. Ei anna handlar om utfordringar knytt til å engasjere



Illustrasjonsfoto: @ Adobe Stock

studentane til å delta aktivt når undervisninga føregår i store grupper, *the control over the social base which makes transission possible* (Bernstein, 2000, s.12). Å utarbeide «gode oppgåver» som fremjar forståing for relasjonar mellom faget sin kunnskapsbase, omgrepsapparat og korleis faget kan nyttast i spesifikke og relevante samanhengar (Ludvigsen og Handal, 2002), synest òg krevjande.

Undervisarane løftar fram studentdeltaking som viktig, men ser i lita grad deltakinga i samanheng med problemorientert undervisning og at studentane i undervisninga får høve til å setje ord på eigen kunnskap. Dette kan bety at undervisarane i mindre grad koplar studentaktivitet til studentane sine læreprosessar. Når studentaktivitet likevel vert løfta fram av absolutt alle, kan dette forståast i lys av omgrepet *pedagogiske kodar* (Bernstein, 2003). Det kan vere rådande forventningar i kulturen om kva som er pedagogisk korrekt å meddele, kva som er gyldig pedagogisk kommunikasjon (Riksaasen, 2009, s.50).

Klassifisering og innramming

Når undervisarane omtalar undervisning og læring knytt til problemsituasjonar og kognitive konflikhtar, viser dei i hovudsak til utfordringar med denne type undervisning. Det er for omfattande og kanskje urealistisk å få til innan undervisningstida dei har til disposisjon. Eit anna rammevilkår er at undervisarane opplever at dei har for lite kjennskap til kva studentane lærer i andre fag eller i andre emne. Dette tyder på at undervisninga har ei sterk klassifisering (Bernstein, 2000), kjenneteikna av mellom anna ei tydeleg fag- og emneinndeling. Dessutan er undervisninga i dei ulike faga og emna strengt regulert i høve til tilmålt undervisningstid, tildeling av rom og storleik på studentgruppene. På den måten kan sterk isolasjon eller spesialisering mellom fag og administrative rutinar medverke til å oppretthalde etablerte undervisningsmønster.

Å gi studentane kommunikasjonskontroll

Undervisarane er opptekne av å involvere studentane som deltakarar i undervisninga. Samstundes opplever dei dette som utfordrande. Å gi studentane høve til å artikulere og elaborere kunnskapen handlar om å etablere arenaer der ulike stemmer står mot kvarandre, støttar kvarandre eller kjempar om å bli sett og høyrte (Dysthe, 2001). Ei undervisning der studentane er deltakande, omtalar Bernstein (2000) som *usynleg pedagogikk*. Ein slik pedagogikk påverkar innramminga av undervisninga, instruksdiskursen og kommunikasjonskontrollen. Når undervisarane i materialet vårt i tillegg gjev uttrykk for at dei er usikre på om dei vil mestre å leie eller kontrollere ei undervisning der dei opnar for dialog, kan det forklare kvifor ei sterk innramming, i form av undervisarstyrt undervisning, vert framtrødande. Usynleg pedagogikk vil i større grad gi makt eller kommunikasjonskontroll til studentane.

Å utøve kommunikasjonskontroll i ei sterk innramming

Funna våre tyder på at undervisarane utøver kommunikasjonskontroll, klassifisert som ei sterk innramming, ved at dei i all hovudsak styrer tidsbruk og rekkefølge. Overføring av kunnskap frå undervisar til student står sentralt, og undervisarane

tek i mindre grad utgangspunkt i at kunnskap vert utvikla gjennom studentdeltaking og sjølvregulert læring. Brandsford et al. (2000) sin metastudie viser til konsensus om at metakognitive tilnærmingar er sentrale for å fremje læring. Undervisarane i vårt materiale viser til verdien av metakognitive tilnærmingar, men relaterer desse i liten grad til eigen praksis. Ansvar for utvikling av metakognitiv kompetanse vert i hovudsak tillagt studentane. Dette kan også knytast til korleis undervisarane forstår rolla si. Ei sterk klassifisering og ei sterk innramming (Bernstein, 2000) kan medføre at undervisarane kjenner seg styrt mot å praktisere ein synleg pedagogikk, der overføring av kunnskap og vekt på resultat kjem meir i framgrunnen.

Å utnytte potensialet innafor rammene

Sjølv om undervisarane må halde seg til rammer og forpliktingar i utøvinga av undervisninga, har dei likevel ifølgje Bernstein (2000) ein viss grad av kontroll over innramminga. Vi stiller spørsmål ved om undervisarane i tilstrekkeleg grad utnyttar dette potensialet. Når dei ikkje legg opp til meir studentdeltaking, vert dette grunngeve med at det tek mykje tid utan at dei er «sikre på» kva fagleg utbytte studentane får. Då vurderer undervisarane det som meir nyttig bruk av tid at dei sjølv formidlar fagkunnskapen. Dette kan òg vere eit uttrykk for at dei er usikre på sitt eige kunnskapsgrunnlag knytt til læring og sin eigen handlingskompetanse knytt til å leggje til rette for læringsproduktive prosessar. Manglande kunnskapsgrunnlag kan også vere ein innfallsvinkel for å forstå kvifor få omtaler problemorientert undervisning, utvikling av metakognitiv kompetanse, å setje ord på kunnskap og å utvikle funksjonelle kunnskapsbasar.

Å endre etablerte kulturar

Skule- og utdanningssystemet er døme på ein historisk kontekst der det kan vere vanskeleg å endre etablerte mønster. Desse mønstra vert gjerne forsterka og oppfatta som dei einaste moglege i verksemda (Säljö, 2001). Å endre ein kultur eller ein undervisningspraksis er ikkje enkelt. Kulturar er per definisjon «slow to change» (Umbach, 2007, s.296). Sjølv om dei ulike medlemmene av profesjonen kan ha spelerom for eigne fortolkningar,

finst det pedagogiske kodar (Bernstein, 2003) som regulerer korleis dei tenkjer og fortolkar ulike kontekstar (Riksaasen, 2009). Når undervisarane i studien vår løfter fram utfordringar knytt til å omsetje sentrale læringsprinsipp i praksis, kan dette vere eit uttrykk for at undervisarane sitt handlingsrom er avhengig av strukturelle rammer dei er ein del av.

Å endre premisser for undervisninga

At undervisarane primært er opptekne av refleksjonar knytt til innhald og prosessar, og i mindre grad løftar fram premisser for undervisninga, (jf. Kreber, 2005), kan vere eit uttrykk for at dei ikkje ser seg sjølve i posisjon til å endre institusjonelle rammefaktorar. Ein studie av Lycke og Handal (2012) viser til liks med Kreber (2005) at universitetslærarar sine refleksjonar i liten grad omhandlar dei meir grunnleggjande premissane for undervisninga. Refleksjonane er knytte til universitetslærarane si individuelle undervisning og til universitetslæraren som berar av kvalitet i undervisninga. I undersøkinga vår kan det sjå ut til at undervisarane i stor grad er overlatne til seg sjølve med tanke på å utvikle sin eigen profesjonelle undervisningspraksis gjennom intuisjon, prøving og feiling. Dette funnet samsvarar med Hanssen et al. (2012) som omtalar lærararbeidet som «en ensom affære».

Meir samarbeid må til

Undervisning i høgare utdanning inngår i ein større samanheng der både strukturelle og kulturelle faktorar legg føringar for undervisarane sin praksis. Ikkje minst stiller vi spørsmål ved om tilhøvet mellom fag og administrative rutinar medverkar til å oppretthalde etablerte undervisningsmønster. Ut frå dette er det ikkje berre opp til undervisaren åleine å utvikle undervisning i tråd med kunnskap om kva som fremjar produktive læringsprossar hos studentane. Skal vi lukkast med ei satsing på å utvikle undervisningskvaliteten i høgare utdanning, må dette skje gjennom eit tett samarbeid mellom dei fagtilsette og institusjonsnivået.

NOTER

- 1 Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen
- 2 Artikkelen byggjer på ein større artikkel der det er gjort greie for metode og teori (Sekkingstad og Fossøy, 2017)

LITTERATUR

- BERNSTEIN, B.** (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity*. Boston: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- BERNSTEIN, B.** (2003). *Class, Codes and Control. Volume IV The Structuring of Pedagogic Discourse*. New York: Routledge.
- BRANSFORD, J.B., A.L. BROWN & R.P. COCKING** (red.) (2000). *How people learn. Brain, mind, experience and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- DYSTHE, O.** (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I: O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*. (s. 33-72). Oslo: Abstrakt forlag.
- HANSSEN, B., HUSEBØ, D. & MOEN, V.** (2012). «Å forelese er en ensom affære. Jeg er sikker på at de fleste går inn i klasserommet med en sommerfugl eller tusen i magen». I: T.L. Hoel, B. Hanssen & D. Husebø (Red.), *Utdanningskvalitet og undervisningskvalitet under press? Spenninger i høyere utdanning*. (s. 185-204). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- KREBER, C.** (2005). Reflection on teaching and the scholarship of teaching: Focus on science instructors. *Higher Education* 50: 323-359.
- LYCKE, K.H. & HANDAL, G.** (2012). Refleksjon over egen undervisningspraksis – et ledd i kvalitetsutvikling? I: T.L. Hoel, B. Hanssen & D. Husebø (Red.), *Utdanningskvalitet og undervisningskvalitet under press? Spenninger i høyere utdanning*. (s. 157-184). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- MELD. ST. 16** (2016-2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet.
- NOKUT** (2016). *Hva vet vi om kvalitet*. Oslo: NOKUT
- RIKSAASEN, R.** (2009). Basil Bernsteins kodeteori – et analyseverktøy for pedagogisk praksis. I: R. Riksaasen (red.). *Læreren i skolen og samfunnet*. (s. 46-62). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- SÄLJÖ, R.** (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- SEKKINGSTAD, D. & FOSSØY, I.** (2017). «Det er krevjande å tilpasse seg studentane sine behov» – refleksjonar over eigen undervisningspraksis. I: J.R. Andersen, E.Bjørhusdal, J.G. Nesse & T. Årethun (red.) *Immateriell kapital..* (s. 201-217). Oslo: Universitetsforlaget
- ST.MELD. NR. 30** (2003-2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- SØRBØ, J.I.** (2016). Innovasjon og immateriell kapital. I: Amdal, J., Bergem, R og Båtevik, F.O. (Red). *Offentleg sektor i endring – Fjordantologien 2016*. (s. 38-45). Oslo: Universitetsforlaget.
- UMBACH, P.D.** (2007). Faculty cultures and college teaching. In *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (s. 263-317). Springer Netherlands.



Dorthea Sekkingstad er høgskulelektor i utdanningsleiring ved Høgskulen på Vestlandet. Ho har vore studieleiari for praktisk-pedagogisk utdanning ved høgskulen og har arbeidd som lærar og rektor i skuleverket i ei årrekke. Sekkingstad er redaktør og redaksjonsleiari for *NORDVEI – Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*. Undervisningsområde er veiledning, klasseleiring og høgskulepedagogikk. Dette er også hennar forskingsfelt.



Ingrid Fossøy er dosent/dr.polit i pedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet. Ho har i ei årrekke undervist i pedagogikk i lærarutdanninga, forskingsmetode og rettleiing på masternivå. Fossøy er redaktør for *NORDVEI – Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*. Forskingsinteresser er veiledning, veiledning av nyutdanna lærarar, høgskulepedagogikk og kollegaveiledning i lærande organisasjonar.