



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

**«Det er kanskje sånn vi alltid har vært på universitetet.»
En kvalitativ studie av pedagogisk endringsarbeid i to
akademiske fagmiljøer**

Odin Monrad Schei

Masteroppgave i pedagogikk PED-3900, mai 2021

Innhold

Forord	3
Sammendrag	5
Abstract	5
KAPITTEL 1. Introduksjon – å videreutvikle norsk høyere utdanning.....	7
1.1 Innledning.....	7
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	8
1.3 Behov for endring.....	9
Undervisningskvalitet i høyere utdanning.....	10
Helhetlige studieprogrammer	11
Kvalitetskultur i høyere utdanning.....	12
1.4 Redesign ved UiB.....	14
UiB Læringslab og Redesignprosjektet.....	14
Fagmiljøene ved biovitenskap og engelsk	15
KAPITTEL 2. Teoretisk rammeverk	19
2.1. Læringscentrert tilnærming til undervisning og læring.....	19
Constructive alignment - samstemt undervisning	23
2.2. Redesignprosjektet	25
De åtte stegene for redesign	26
Tidligere erfaringer med redesign	30
2.3. Å skape endring.....	31
Organisasjonskultur og nytenkning.....	32
2.4. Motivasjon for å lære og utvikle seg.....	34
Selvbestemmelsesteorien	34
2.5. Oppsummering av det teoretiske rammeverket.....	36
KAPITTEL 3. Metode.....	37
3.1. Det kvalitative intervjuet.....	37
Utvalg og rekruttering av informanter	37
3.2. Vitenskapsteoretisk begrunnelse for metodologi	38
Kunnskap som mening	39
3.3. Tematisk analyse	42
Aktive valg og refleksivitet.....	42
De seks stegene i tematisk analyse.....	45
3.4. Forskningens etiske utfordringer.....	48
Personvern og sikkerhet	49
3.5. Validitet og reliabilitet	49

3.6. Refleksjoner over metodiske valg	50
KAPITTEL 4. Presentasjon og analyse av empiriske data	53
4.1 Innledning.....	53
4.2 Fremtredende temaer.....	53
4.3 Engelsk fagmiljø	54
Tema: Undervisningsmål og undervisningspraksis.....	54
Tema: Utvikling av organisasjonskulturen	61
Tema: Opplevelsen av Redesignprosjektet	63
Sammenfatning av funn i engelsk fagmiljø.....	70
4.4 Biovitenskapelig fagmiljø	71
Tema: Undervisningsmål og undervisningspraksis.....	71
Tema: Utvikling av organisasjonskulturen	75
Tema: Opplevelsen av redesign	79
Sammenfatning biovitenskapelig fagmiljø.....	81
4.5. Oppsummering av empiriske data og analyse	82
KAPITTEL 5. Diskusjon.....	85
5.1 Innledning.....	85
5.2 Pedagogisk utvikling	86
Utvikling av organisasjonskulturen.....	88
5.3 Opplevelsen av Redesignprosjektet	92
Steg 1 og 2 i Redesignprosjektet	92
5.4 Faktorer som fremmer pedagogisk utvikling	96
KAPITTEL 6. Oppsummering	99
6.1 Refleksjoner om forskningsprosjektet.....	100
6.2 Veien videre	101
Referanseliste	103

VEDLEGG

VEDLEGG 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	106
VEDLEGG 2: Tilbakemelding på behandling av personopplysninger	109
VEDLEGG 3: Intervjuguide sendt til informantene	111
VEDLEGG 4: Personlig intervjuguide	112

Nøkkelord: Pedagogisk utvikling, Redesign, høyere utdanning, undervisning, samarbeid, organisasjonskultur, innovasjonskultur, læringscentrert tilnærming, undervisningskvalitet, endringsarbeid, helhetlige studieprogrammer, fagmiljøer, universitetspedagogikk, stabsutvikling

Forord

Denne masteroppgaven ble gjennomført som en del av mastergraden i pedagogikk ved UiT. Forskningsarbeidet har vært både utfordrende og spennende. Jeg sitter igjen med følelsen av å ha vokst som menneske og forsker, og har lært mye om undervisning og menneskers behov i utviklingsprosjekter. I tillegg er jeg stolt av å ha gjennomført et arbeid som jeg har lagt energi, utholdenhet, kreativitet og skaperkraft i.

Jeg vil gjerne takke veileder Jens Breivik for god veiledning og stor innsats. Han har pekt meg i riktig retning, og bidratt med kunnskap og forståelser der hvor jeg ikke enda hadde erfaring. Jeg vil også takke mine foreldre, Tiri Schei og Edvin Schei, som har vært gode støttespillere i løpet av forskningsprosessen. Ved hjelp av deres råd har jeg kunnet forstå om jeg var på riktig kurs eller ikke, og drøfte fremgangsmåter for å utvikle forståelse av tematikken. Takk til min kjære Ingrid, som har støttet meg og vært en kilde til glede gjennom det siste året.

Jeg vil også takke Cecilie Boge ved UiB Læringslab, Kristin Holtermann ved biovitenskapelig fagmiljø og Hanne Svanholm Misje ved engelsk fagmiljø, som alle har vært svært imøtekommende og hjelpsomme i løpet av forskningsprosessen. Jeg vil i tillegg takke informantene fra de to fagmiljøene, som alle stilte til intervju med iver og ærlighet.

Takk!

Bergen, 16. mai 2021

Odin Schei

Sammendrag

Stortingsmeldingen *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* (2016-2017) påpekte en rekke pedagogiske utfordringer i norsk høyere utdanning. Ved Universitetet i Bergen er fagmiljøene for engelsk og biovitenskap piloter i et *redesignprosjekt*, hvor undervisere lærer pedagogisk teori og videreutvikler bachelorprogrammene sine. Med støtte fra et pedagogisk ressurscenter, UiB læringslab, gjennomfører fagmiljøene åtte spesifiserte utviklingssteg i løpet av ca. tre år. Problemstillingen for dette forskningsprosjektet er: *Hvilke forhold hemmer og fremmer pedagogiske utviklingsprosesser i universitetsmiljøer som videreutvikler bachelorprogrammene sine?* Gjennom intervjuer av undervisere belyses a) hvilke tilnærminger fagmiljøene har til oppgaver og utfordringer knyttet til undervisning, og b) hvordan underviserne har opplevd redesignprosjektet.

Tematisk analyse viste at de to fagmiljøene var på forskjellige stadier av pedagogisk fornying da redesignprosjektet startet. Engelsk fagmiljø er preget av relativ stillstand, lite undervisningssamarbeid, og utfordringer knyttet til studentmotivasjon og strykprosent. Ved biovitenskap er bildet et annet. Her finnes siden 2014 et senter for fremragende undervisning med gode økonomiske og pedagogiske ressurser, ledelsesfokus på utdanning, og arenaer for kommunikasjon og internopplæring. Undervisningen er preget av høy motivasjon, samarbeid, og forankring i pedagogisk teori og forskning.

Redesignprosjektet oppleves positivt i begge miljøene, og er særlig velkomment i biovitenskapsmiljøet. Underviserne i engelsk opplever prosessen som velbegrunnet, men allikevel utfordrende og iblant frustrerende. Redesignprosjektet krever stor lokal egeninnsats og ledelse. Dette er vanskelig når fagmiljøet har dårlige rammebetingelser og lite trening i å samarbeide om utviklingsprosesser.

Studien viser at Redesignprosjektet hadde investert for lite ressurser i de første to stegene i redesignprosessen, noe som skapte større vansker i engelsk enn i biologisk fagmiljø, på grunn av ulike forutsetninger. Oppsummert viser studien at gode utviklingsprosesser i høyere utdanning krever et kollegialt fellesskap hvor ansatte blir hørt, utvikler tillit og motiveres til å lære hvordan de skal skape endringer de selv er interessert i. Sentralt initierte endringsprosesser må spille på lag med miljøene de vil påvirke, og sikre at de første skrittene i prosessen forankres godt i den lokale organisasjonskulturen.

Abstract

The white paper *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* (2017) highlighted several pedagogical challenges in Norwegian higher education. At the University of Bergen, the two institutes of English and biological sciences are piloting a faculty development project, the Redesign Project, aiming to stimulate pedagogical and curricular improvements. Supported by a pedagogical resource centre, UiB Læringslab, the two academic groups work their way through eight specified development steps, over three years.

The research question is: *Which conditions facilitate or hamper pedagogical development processes in university teaching milieus that are redesigning their bachelor's programmes?*

The study seeks to answer two research questions: a) what characterizes the teaching environments' approaches to the tasks and challenges of teaching, and b) how have the teachers experienced the Redesign Project.

Thematic analysis of interviews with teachers showed that the two professional environments were at different stages of pedagogical renewal when the Redesign Project was initiated. The English milieu is in a relative standstill, with little cooperation between teachers, facing challenges with student motivation and exam failure. In contrast, the biological milieu is since 2014 home to a centre for excellence in education, with ample financial and pedagogical resources, a leadership focused on student learning, and well-developed arenas for dialogue. Their teaching staff is characterized by high motivation and extensive cooperation, and the curriculum is anchored in pedagogical research and theory.

Both environments, and especially biological science, experience the Redesign Project as a positive innovation. The teachers of English see the initiative as well-founded, but also challenging and sometimes frustrating. The Redesign Project demands a big local effort, and leadership support. This can be difficult in environments lacking in resources, with little tradition for mutual support and cooperation around development processes.

The study shows that the leaders of the Redesign Project may have underestimated the need to invest time and attention in the first two steps in the redesign process, particularly in the less pedagogically developed milieu. Summarized, the study shows that good development processes demand a collegial fellowship where employees feel they are being heard, develop trust in one another, and are motivated to learn how to create changes they themselves are interested in making. Centrally initiated change processes must cooperate closely with the professional environments they want to support, to make sure that the crucial first steps in the process are deeply rooted in the local organizational culture.

KAPITTEL 1. Introduksjon – å videreutvikle norsk høyere utdanning

1.1 Innledning

Stortingsmeldingen *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* (Meld. St. 16 (2016-2017), 2017) klargjør at det er behov for kvalitetsheving i norsk høyere utdanning. Den trekker frem at mange studieprogrammer i Norge mangler helhet og sammenheng, at emner overlapper eller ikke henger godt nok sammen. Studentaktive læringsformer brukes ikke i stor nok grad – plenumsforelesninger og tradisjonelle vurderingsformer dominerer. Det er også generelt for lite oppmerksomhet rundt utvikling av pedagogisk kompetanse for faglig ansatte, og det er mer fremmede for karrieren å forske godt enn å undervise godt (Meld. St. 16 (2016-2017), 2017, s. 21). Forståelse av hva som er kvalitet i høyere utdanning har utviklet seg de siste tiårene. Undervisere i høyere utdanning skal ikke bare være eksperter på sine fagområder, men ha dyptgående pedagogisk forståelse av hvordan studenter lærer. For at enkeltundervisere skal kunne gjennomføre god, forskningsbasert undervisning, må utdanningsinstitusjoner legge til rette for det ved å utvikle fagmiljøene og studieprogrammene sine. Det trekkes frem at viktige forutsetninger for kvalitetsundervisning er helhetlige studieprogrammer hvor fagmiljøet samarbeider om å undervise godt: «Sterke kollegiale fellesskap og lærerteam med kultur for samarbeid og læring må kjennetegne utdanningsmiljøene» (Meld. St. 16 (2016-2017), 2017, s. 17). En måte å skape endring på, er å gjennomføre pedagogisk utviklingsarbeid. For å sikre at slikt arbeid når sine mål, trenger forskningsfeltet forståelse av hvilke faktorer som hemmer og fremmer utviklingsprosesser i retning kvalitet i høyere utdanning.

Denne masteravhandlingen har som mål å utvikle ny kunnskap om tiltak som er ment å fremme pedagogiske utviklingsprosesser i høyere utdanning. Empirien er samlet ved å intervjuer erfarne undervisere ved fagmiljøene for biovitenskap og engelsk ved UiB. Analysen av intervjuene er empirinær, og inspirert av fenomenologiske og hermeneutiske forståelser av kunnskapsutvikling. Fremgangsmåten for analysen er tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006).

Bachelorprogrammene i biovitenskap og i engelsk ved UiB er valgt ut som piloter i Norge for utprøving av en ny planleggings- og undervisningsmodell, Redesign-prosjektet, som blant

annet har som mål å utvikle en kultur i fagmiljøet hvor undervisere har en læringscentrert tilnærming til undervisning¹. Redesignprosjektet ved UiB er inspirert av den amerikanske modellen «Program (Re)Design Model for a Learner-Centered Curriculum» (Fowler, Lazo, Turner & Hohenstein, 2015). Program (Re)design (PRD) har utviklet forskningsbaserte verktøy og prosedyrer som skal hjelpe større undervisningsinstitusjoner, for eksempel institutter ved Universitetet i Bergen, til å skape pedagogisk kvalitetsheving i eksisterende studieprogrammer. Det tar fra to til fire år å arbeide seg gjennom alle stegene i en redesignprosess etter denne modellen. Redesignprosjektet startet opp i 2018.

Redesignprosessene gjennomføres av redesignlag – interne lag som opprettes i første steg av prosjektet, med blant annet undervisere, koordinatorene og studenter i fagmiljøet. Størsteparten av arbeidet gjennomføres av de faglig ansatte, med hjelp fra UiB Læringslab. Prosjektene ved biovitenskap og engelsk er uavhengige av hverandre, og har forskjellige lag. Dette er et omfattende arbeid som krever midler, tid og innsats å gjennomføre. Motivasjon og endringsvillighet blant de faglig ansatte er vesentlig for at Redesignprosjektet skal nå sine mål (Fowler et al., 2015; DA Fowler, Macik, Kaihatu & Bakenhus, 2016).

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Den overordnede problemstillingen for dette forskningsprosjektet er:

Hvilke forhold hemmer og fremmer pedagogiske utviklingsprosesser i universitetsmiljøer som videreutvikler studieprogrammene sine?

Forskningsspørsmålene er:

1. Hvilke tilnærminger har fagmiljøene ved biovitenskap og engelsk til oppgaver og utfordringer knyttet til undervisning?
2. Hvordan har underviserne ved de to fagmiljøene opplevd Redesignprosjektet?

¹ Også kalt studentsentrert tilnærming. Jeg bruker begrepet læringscentrert for å tydeliggjøre at underviserens oppmerksomhet er rettet mot studenters *læring* (Weimer, 2002, s. xvi). Fowler et al. (2015) bruker begrepet «learner-centered» i sin artikkel.

1.3 Behov for endring

Utdanningsnivået i Norge er høyt i internasjonal sammenheng. Før 1950 var høyere utdanning en liten sektor hvor enkelte privilegerte studenter ble rekruttert til innflytelsesrike posisjoner i samfunnet. I dag ser situasjonen annerledes ut, med muligheter for studiefinansiering og økt kapasitet ved utdanningsinstitusjoner. Dette gjør det mulig for en stor og sammensatt gruppe å ta høyere utdanning (L. Wittek & Habib, 2012). Unge mennesker har i prinsippet mulighet til å studere hva de ønsker. Utdanningsmandatet er komplisert i vår tid, blant annet fordi samfunnet er i endring og studentgruppene er svært sammensatte (L. Wittek & Kvernbekk, 2011). Kravene og rutineene forbundet med undervisning blir stadig høyere og mer komplekse. Tradisjonelt har det vært nyttig for studenter at en foreleser har formidlet faktakunnskap, men studenters utfordringer i dag handler ikke om manglende tilgang til informasjon. Samfunnet har beveget seg inn i en informasjonsalder hvor ny teknologi, digitalisering og internasjonalisering fører til stadig nye utfordringer i arbeidsmarkedet, med behov for at unge mennesker lærer komplekse ferdigheter, deriblant å utvikle ny kunnskap og nye løsningsstrategier (Damşa et al., 2015).

Det stilles ifølge Meld. St. 16 høye krav til hva studenter skal lære, og dermed også til hva universiteter og høyskoler skal tilby av undervisningskvalitet. «Mer enn noensinne er det behov for en godt utdannet befolkning med evne til å resonnerer og analysere, identifisere relevante spørsmål og bruke vitenskapelige metoder og tenkemåter for å løse problemer og vurdere holdbarheten av informasjon og argumenter» (Meld. St. 16 (2016-2017), 2017, s. 1) I høyere utdanning bør studenter lære å skape mening og forståelse i områder med økende grad av spesialisert kunnskap og kompleksitet (Damşa et al., 2015). Dagens samfunn krever at studenter lærer komplekse ferdigheter i studiene sine, ikke kun memorering av fagstoff. Undervisningstradisjoner som kateterbasert forelesning i høyere utdanning har imidlertid forblitt fremtredende selv om samfunnet ellers har vært i hurtig utvikling de siste tiårene (Baeten, Kyndt, Struyven & Dochy, 2010).

I en stadig mer globalisert verden er det viktig at norske utdanningsinstitusjoner videreutvikler undervisningstilbudene sine så studenter får mulighet til å opparbeide seg de ferdigheter de vil trenge. Dette krever at utdanningsinstitusjoner har god forståelse for pedagogisk praksis og klare mål for hva de vil tilby studenter. I neste delkapittel drøfter jeg hvordan man kan nærme seg temaet *kvalitet i høyere utdanning*.

Undervisningskvalitet i høyere utdanning

Hvordan man skal forstå og beskrive kvalitet i høyere utdanning er spørsmål som ikke lar seg besvare med en enkel definisjon. Wittek og Kvernbekk (2011) argumenterer for at kvalitet er et vagt konsept som blant annet stammer fra virksomheter innen næringsliv og industri – hvor begrepet har blitt knyttet til profitt. Å stille generelle spørsmål om hva kvalitet i høyere utdanning er, vil kunne gi vage svar som opererer i gråsoner heller enn konkrete definisjoner som hjelper institutter med å forbedre deres undervisningstilbud. For å konkretisere diskusjonen, kan man stille spørsmålet om hva *undervisningskvalitet* i høyere utdanning er.

Undervisningskvalitet er mange ting på en gang, og defineres og operasjonaliseres på forskjellige måter i ulike akademiske kulturer. Undervisere og studenter som tilhører forskjellige disipliner, sosialiseres inn i fagets kjernebegreper og tradisjonens kulturelle forståelses- og handlemåter, og kan forstå kvalitet på forskjellige vis (L. Wittek & Habib, 2012). I følge Wittek og Habib (2012) vil «... aktørens spillerom avgrenses av disiplinens tradisjoner, konvensjoner og historier, slik de har bidratt til å forme fagfeltet» (s. 10). Å forsøke å definere undervisningskvalitet som *en* bestemt kjernebetydning kan derfor fungere tilslørende for pedagogisk praksis. Med en forståelse av at undervisningskvalitet ikke er et ferdig definert begrep, men en situert samlebetegnelse på et fagmiljøs felles holdninger, normer, forståelser og handlinger knyttet til undervisning, kan man nærme seg fagmiljøers spesifikke behov på mer nyanserte og realistiske måter, og søke å skape endringer som passer med fagets og kulturens egenart.

Meld. St. 16 *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* bruker et mer generelt kvalitetsbegrep, beskrevet som å sette seg spesifikke ambisiøse mål og jobbe kontinuerlig for å nå disse målene (Meld. St. 16 (2016-2017), 2017, s. 14). Målene vil variere ut ifra hvilken utdanningsinstitusjon det gjelder, og hvilket fagfelt man underviser i. Det er derfor viktig at de enkelte instituttene og fagmiljøene selv er med på å bestemme hva som skal være målsettinger med undervisningen, og hva de skal sette som kjennetegn på kvalitet. Wittek og Habib (2012) argumenterer for at tiltak for systematisk kvalitetsarbeid må foregå på praksisnivå. Endringsarbeid som peker seg inn mot å styrke kvaliteten av undervisning og læring må ta utgangspunkt i den spesifikke virksomheten og «eies» av de involverte. Fagmiljøet som styrer et studieprogram må bli bevisste på hvilke tradisjoner og kulturelle

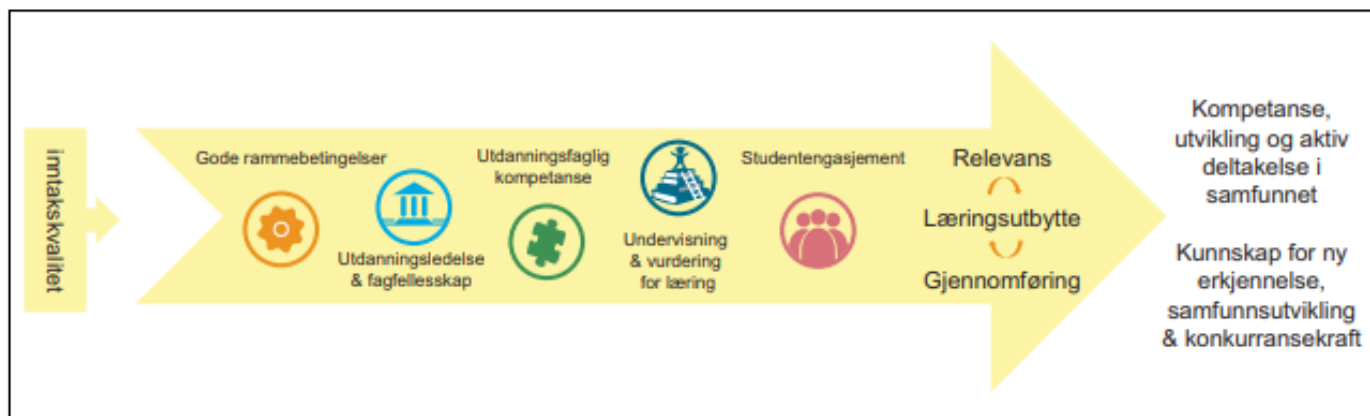
normer som styrer deres tankegang og undervisningspraksis, og selv definere behovene for fornyelse.

«Det viktigste arbeidet utdanningsledere kan gjøre er i lys av dette å utfordre «stammekulturens» egne medlemmer til å synliggjøre og bli seg bevisst sin egen praksis på den ene siden, og hvilket rasjonale som ligger til grunn for de undervisnings- og vurderingsformene som benyttes på den andre. Behov for endring (slik det er definert innenfra eller utenfra) må på samme måte synliggjøres og defineres av fagpersonene selv» (L. Wittek & Habib, 2012, s. 11)

Ved at undervisere bevisstgjøres på hva som påvirker deres undervisningspraksis, kan de forstå hva som er bra, og hva som kan og bør endres. Hva kreves for at et fagmiljø skal bli bevisste på egne handlingsmønstre? Hva slags prosesser er nødvendig for at beslutninger skal være fremme kvalitet, og ikke bare bygge på tradisjoner? Hvor mye tid, dialog og ledelse behøves for at fagmiljøet skal bli bevisste på eget forbedringspotensiale? Fagmiljøer kan trenge en leder eller en pedagog som kan legge til rette for gruppeprosesser hvor de faglig ansatte reflekterer over slike spørsmål og over egen undervisning. Å skape endring i organisasjonskultur kommer jeg nærmere inn på i delkapittel 2.3 og i diskusjonskapittelet.

Helhetlige studieprogrammer

For at studenter skal lære det de trenger gjennom sitt studieløp, er det vesentlig at utdanningsinstitusjoner tilbyr gjennomtenkte, helhetlige studieprogrammer: «Fagmiljøene har ansvar for å bygge opp helhetlige studieprogrammer med god sammenheng og progresjon. Utdanningene skal bygge på oppdatert forskning innenfor fagfeltet» (Meld. St. 16 (2016-2017), 2017). I figur 1 tydeliggjøres hva som menes med helhetlige studieprogrammer.



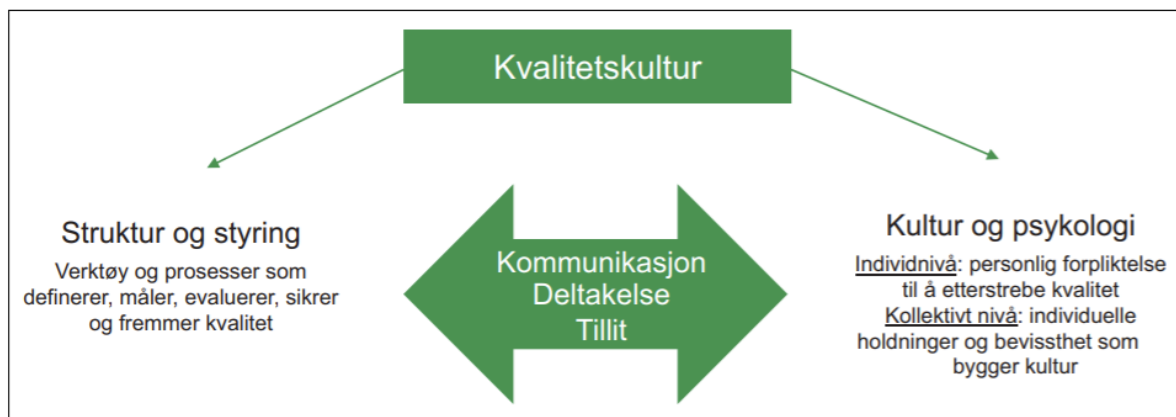
Figur 1, Helhetlige studieprogrammer, hentet fra Meld. St. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Faktorer som «gode rammebetingelser, utdanningsledelse og fagfellesskap og utdanningsfaglig kompetanse» trekkes frem som kjennetegn på helhetlige studieprogram. Forholdene kan være nyttige knagger å ha med seg for å forstå hva kvalitet i et helhetlig studieprogram kan være. Jeg velger å ikke gjøre rede for hele modellen, men trekker den frem som et eksempel på hva fagmiljøer som utvikler studieprogrammer bør tenke på for å skape kvalitet i sitt studieprogram.

Kvalitetskultur i høyere utdanning

En av faktorene som nevnes i figur 1, er utdanningsledelse og fagfellesskap blant de vitenskapelig ansatte i fagmiljøet. Undervisere skal utvikle en kvalitetskultur i sitt fagmiljø ved at kollegiet opparbeider seg felles forståelser av praksis, normer og standarder for kvalitet (A. L. Wittek, 2017). En konkretisering av konseptet kvalitetskultur gis i stortingsmeldingen: «Organisasjonskulturer som fremmer kvalitet kjennetegnes av en kultur der medlemmene deler et felles sett av verdier, oppfatninger og forventinger, og føler en forpliktelse til å fremme kvalitet» (Meld. St. 16 (2016-2017), 2017, s. 80). Begrepet organisasjonskultur kommer jeg nærmere inn på i teorikapitlet. En viktig del av kvalitetsbegrepet handler om at utdanninger blir til i et fellesskap hvor det føles trygt og naturlig å lære av og dele erfaringer med hverandre. Meld. St. 16 trekker frem at: «De beste utdanningene blir til i et fagfellesskap der kollegaer samarbeider om å utvikle studieprogrammene og undervisningen, der de observerer hverandre og gir hverandre konstruktive tilbakemeldinger» (s. 81). Det forventes at fagmiljøer skal begynne å ta i bruk mer fagfelleevaluering og kollegaveiledning for at hver underviser skal kunne bli bevisst på egne forbedringsmuligheter.

Figur 2 gir en oversikt over faktorer i fagmiljøer som påvirker en kvalitetskultur, og hvordan forholdet mellom faktorene kan forstås.



Figur 2, Kvalitetskultur, hentet fra Meld. St. 16 (2016-2017).

Figuren illustrerer at strukturelle og kulturelle elementer i en kvalitetskultur ikke kan sees separat, men må være knyttet sammen ved at aktørene kommuniserer, deltar i prosesser og har tillit til hverandre og til prosessen. Det legges opp til at fagmiljøer skal utvikle utdanningsløpene sine i fellesskap. De fleste utdanningsløp er allerede etablerte, med sine normer, tradisjoner og pedagogiske tilnærminger. Det kan derfor være nyttig å tenke på denne modellen ikke bare i henhold til å utvikle eller designe studieløp, men til å *videreutvikle*, eller *redesigne* studieløp. For at en kvalitetskultur skal utvikles blant kollegaer i et fagmiljø, må altså underviserne opparbeide seg felles forståelser av praksis, normer og standarder for kvalitet. I neste del beskriver jeg UiB Læringslab sin rolle som koordinator for Redesignprosjektet og gir en kort gjennomgang av prosjektet. Deretter fremstiller jeg de to fagmiljøene ved UiB som redesigner bachelorprogrammene sine.

1.4 Redesign ved UiB

I dette kapittelet gjør jeg rede for UiB Læringslab sin rolle i Redesignprosjektet og går gjennom de åtte stegene som Redesignprosjektet baserer seg på. Deretter tar jeg for meg de to fagmiljøene som gjennomfører prosjektet.

UiB Læringslab og Redesignprosjektet²

UiB Læringslab er et ressurscenter for pedagogisk utviklingsarbeid ved UiB som ble opprettet i 2017. Læringslaben samarbeider med universitetets fagmiljøer om utviklingsarbeid knyttet til digital undervisning, vurdering og formidling.

Redesignprosjektet³ er ett av fire satsningsområder i UiB Læringslab, finansiert av ledelsen ved UiB. Redesignprosjektet startet opp 1. juli 2018 og skal avsluttes 31. desember 2021. UiB Læringslab bestemte seg for å pilotere Texas A&M-modellen (Fowler et al., 2015) høsten 2018, etter en workshop med Debra Fowler i Bergen. Prosjektet ledes av førsteamanuensis Cecilie Boge ved UiB Læringslab, som også har med seg en prosjektgruppe av forskjellige ansatte ved UiB som har pedagogisk kompetanse. Redesignprosjektet har to hovedmålsetninger: 1) å utvikle en metodikk for utvikling og redesign av emne- og studieprogram ved UiB og 2) å etablere én sentral og syv fakultetsvise læringsdesigngrupper dvs. tverrfaglige grupper som skal inspirere, dele erfaringer med og støtte fagmiljøer i deres undervisningsutvikling.

Stegene i Redesignprosjektet, som blir gjennomgått i detalj i kapittel 2.1, er følgende:

1. Lagbygging – opprette et kjernelag av undervisere, administratorer mm. som skal drive prosjektet fremover
2. Samle og analysere bakgrunnsdata – internt ved instituttet og eksternt om pedagogikk og endringsprosjekter i høyere utdanning
3. Utvikling av læringsutbyttebeskrivelser for program
4. Lage kjennetegn ved læringsutbyttebeskrivelsene
5. Utvikle et studieprogramkart
6. Utvikle de forskjellige emnene i samsvar med hverandre

² Informasjonen som gjengis i dette delkapittelet baserer seg på et skriv mottatt 12.04.2021 fra Cecilie Boge, lederen for Redesignprosjektet ved UiB Læringslab.

³ Redesignprosjektet kalles også Læringsdesignprosjektet, men siden det oftest blir omtalt som Redesignprosjektet av fagmiljøene og lederne av prosjektet, velger jeg å hovedsakelig bruke dette begrepet.

7. Gjennomgang og klargjøring av studieprogrammet
8. Videreutvikling og evaluering

Redesignprosjektene ved engelsk og biovitenskapelig fagmiljø blir drevet og koordinert av de respektive miljøene, slik modellen tilsier. En studiekonsulent ved engelsk fagmiljø ble engasjert som administrativ koordinator i engelskpiloten, mens en administrativ ansatt fikk tilsvarende rolle i biovitenskapspiloten. Cecilie Boge sin rolle som leder for Redesignprosjektet går hovedsakelig ut på å gi råd til redesignlagene og de administrative koordinatorene i redesignarbeidet, med særlig fokus på det metodiske, blant annet planlegging og gjennomføring av workshoper. Selve redesignarbeidet må redesignlagene altså gjøre selv. For å bedre forstå dette forskningsprosjektet, følger en beskrivelse av de to fagmiljøene.

Fagmiljøene ved biovitenskap og engelsk

Institutt for biovitenskap er et av de største ved Universitetet i Bergen og har omtrent 230 vitenskapelig ansatte og nesten 70 administrativt ansatte. Instituttet har lagt mye innsats i å utvikle den samlede pedagogiske kompetansen ved fagmiljøene i løpet av de siste ti-femten årene.

En viktig brikke i den pedagogiske utviklingen ved biovitenskapelig fagmiljø, er bioCEED (Centre for Excellence in Biology Education), et samarbeidsprosjekt mellom biologiprogrammene ved UiB, Universitetssenteret på Svalbard og Havforskningsinstituttet. I 2013 fikk disse institusjonene støtte fra NOKUT til å opprette bioCEED – et senter med SFU-status (senter for fremragende utdanning). Senteret åpnet i 2014, og mottar 3 millioner kroner i året fra NOKUT til utvikling av undervisningstilbud (Carlsten & Vabø, 2015). Utviklingen av organisasjonskulturen og undervisningen som har blitt gjort ved hjelp av BioCEED, blir trukket frem i Meld. St. 16 som et eksempel på hvordan institutter og fagmiljøer på en god måte kan gjennomføre pedagogiske utviklingsprosesser (Meld. St. 16 (2016-2017), 2017). Målet med bioCEED er å utdanne morgendagens biologer: «... by creating biology educations that connect scientific knowledge, practical skills and societal applications and by bringing the strengths of the research culture into the educational practice» (Førland, Vandvik & Andersson, 2016, s. 4).

Utviklingsarbeidet startet i 2014, da bioCEED introduserte nye undervisningsformer i innføringsemnet BIO100 og arrangerte en todagers lærersamling for å bidra til et økt

kollektivt kvalitetsløft for underviserne (Carlsten & Vabø, 2015, s. 12). Lærersamlingene har de fortsatt med i årene etter. En viktig strategi for bioCEED har vært å bevege seg vekk fra *lærersentrerte tradisjoner*⁴ som dominerer i mange fagmiljøer, i retning av *lærings*sentrerte tilnærminger (Førland et al., 2016). BioCEED har nærmet seg endringsarbeidet ved å anerkjenne at for å endre og utvikle hele studieprogrammer i retning av læringssentrerte tilnærminger, er det ikke nok å endre den individuelle undervisers tilnærming. «... it requires a department-wide cultural shift supported by training and development activities to ensure that the teachers, as a collegium, have both the *knowledge* and the *will* to actively develop and change their teaching» (Førland et al., 2016). BioCEED arbeider tett sammen med biovitenskapelig fagmiljø i utviklingen av deres studieprogrammer. I 2018 søkte UiB Læringslab sammen med biovitenskap om et stipend fra DIKU⁵ på ca. 4,5 millioner kroner for gjennomføring av Redesignprosjektet, og fikk det innvilget. Med disse pengene har biovitenskapelig fagmiljø blant annet hatt mulighet til å frikjøpe en administrativ ansatt som 50 % koordinator for Redesignprosjektet. Redesignlaget på biologi var kommet til steg 3 i redesignprosessen da informantene ble intervjuet av meg. Trinnene i Redesignprosjektet kommer jeg tilbake til i kapittel 2.2.

Engelsk fagmiljø er en del av Institutt for fremmedspråk - et mindre institutt med femti faste vitenskapelig og 11 administrativt ansatte. Fagmiljøet har ikke hatt særskilt fokus på å utvikle undervisningen i tråd med forskningsbaserte metoder. Da muligheten for et Redesignprosjekt dukket opp, var engelsk fagmiljø villige til å bli med på endringsarbeidet og utvikle sitt bachelorprogram. Redesignlaget i engelsk fagmiljø har fått tildelt økonomiske ressurser til prosjektet - en administrator ved fagmiljøet har fått betalt for 100 timers arbeid, noe som ble brukt opp i løpet av det første året. Redesignlaget var ved undersøkelsestidspunkt ferdig med tredje trinn, og var kommet i gang med trinn fire og fem, som de valgte å slå sammen.

En forskjell mellom fagmiljøene er undervisningsledernes funksjon. Ved biovitenskap stod undervisningslederen bak DIKU-søknaden, og leder redesignlaget. Ved engelsk har de i praksis to undervisningsledere – en for litteratur og en for lingvistikk. Disse to deler ansvaret, noe som fører til at fagmiljøet ikke har *en* tydelig leder for redesignlaget. I tillegg har ikke studiekoordinatoren ved engelsk fagmiljø blitt frikjøpt fra sin ordinære stilling, slik som koordinatoren ved biovitenskapelig fagmiljø har. Koordinatoren har for det meste måttet

⁴ Et begrep som blir brukt i dette fagmiljøet.

⁵ Direktoratet for internasjonalisering og kvalitetsutvikling

arbeide med Redesignprosjektet som ekstraarbeid, men trekkes frem som en pådriver og samlende kraft i fagmiljøet. Ved biovitenskapelig fagmiljø har det altså vært en tydelig leder og en administrativt ansatt i 50 % stilling for å drive Redesignprosjektet. I tillegg ble det i 2020 ansatt en postdoktor i 50 % stilling som gradvis overtar deler av det faglige initiativet i Redesignprosjektet etter undervisningslederen som nå leder redesignlaget ved biovitenskapelig fagmiljø.

I neste kapittel fremstilles det teoretiske rammeverket. Det inkluderer underviseres tilnærming til undervisning og læring, en grundigere gjennomgang av Redesignprosjektet, forskning om endring i organisasjoner, og motivasjonsteori.

KAPITTEL 2. Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet beskrives teoretiske forutsetninger for forskningsarbeidet. I del 2.1 gjør jeg rede for paradigmeskiftet som er i gang i høyere utdanning, fra innholdssentrert til læringssentrert tilnærming. Her løfter jeg frem forskning om hva slags pedagogiske tilnærminger som gir god undervisning i høyere utdanning. I del 2.2 fremstilles Redesignprosjektets åtte steg i større dybde, og jeg redegjør for hva tidligere forskning forteller om denne metoden. I del 2.3 kommer jeg nærmere inn på begreper og teorier som brukes i analysen og diskusjonen av intervjuene jeg har gjennomført. Dette inkluderer begreper som organisasjonskultur, innovasjonskultur og selvbestemmelsesteorien.

2.1. Læringssentrert tilnærming til undervisning og læring

Det er bredt anerkjent at studenters læring bør handle om aktiv konstruksjon av kunnskap, heller enn memorering av kunnskap (Säljö, 2010). «Læring er en subjektiv prosess som skjer gjennom aktivitet og refleksjon i møtet mellom studenter og undervisere, og ikke ved at studentene passivt mottar kunnskap» (Meld. St. 16 (2016-2017), 2017, s. 17). Marton & Säljö (1976) var de første til å utføre en studie av forskjeller i *kvaliteten* av læringen som et resultat av undervisningspraksis i høyere utdanning. De undersøkte om det var forskjeller i studenters tilegnelse av kunnskap basert på undervisningsmetodene de tok del i, og delte studentenes læring i kategoriene overflatelæring og dybdelæring. Jeg kommer tilbake til disse begrepene om litt. Dette var starten på et paradigmeskifte innenfor undervisning i høyere utdanning:

In its briefest form, the paradigm that has governed our colleges is this: A college is an institution that exists to provide instruction. Subtly but profoundly we are shifting to a new paradigm: A college is an institution that exists to produce learning. This shift changes everything. It is both needed and wanted (Barr & Tagg, 1995, s. 1)

Høyere utdanning har lenge holdt på tradisjonen om det klassiske forelesningsteateret, hvor *foreleser* planlegger presentasjoner og «leser for» studentene hva som er viktig mens de sitter lyttende og noterer ned det foreleseren sier (Barr & Tagg, 1995). De siste tiårene har forskere innenfor undervisning i høyere utdanning i stor grad enes om en hovedteori om hva som kan regnes som kvalitetsundervisning i høyere utdanning (Biggs, 1999; Lindblom-Ylänne, Trigwell, Nevgi & Ashwin, 2006; Ramsden, 2003; Trigwell & Prosser, 1991; Trigwell, Prosser & Waterhouse, 1999). Fra å tenke at foreleseren skal holde så gode forelesninger som

mulig, rettes nå oppmerksomheten mot hvordan undervisere kan legge til rette for at *studentene lærer* på best mulig måte. Når undervisere endrer tilnærming til undervisning, og får støtte til dette fra institusjonen de arbeider i, har det vist positive endringer i studenters læring (Belton, Gould & Scott, 2006). Jeg vil i det følgende gjøre nærmere rede for typiske kjennetegn ved tilnærminger til undervisning som kjennetegner det tradisjonelle og det læringssentrerte paradigmet.

Det er i dag vanlig å skille mellom to tilnærminger til undervisning i høyere utdanning: innholdssentrert tilnærming og læringssentrert tilnærming⁶ (Lindblom - Ylänne et al., 2006, s. 285) Innholdssentrerte undervisere er opptatt av å formidle stoffet som skal læres av studentene, og hvordan de kan undervise slik at studentene lærer det som er på pensum. Oppmerksomheten rettes da (i beste fall) på fakta, informasjon, organisering, struktur, planlegging og vurdering – å undervise slik at man dekker pensum.

I den andre enden av forståelsesspekteret finner man begrepet læringssentrert tilnærming til undervisning. En læringssentrert tilnærming til undervisning og læring vil si at underviseren:

«(...) focuses attention squarely on learning: what the student is learning, how the student is learning, the conditions under which the student is learning, whether the student is retaining and applying the learning, and how current learning positions the student for future learning» (Weimer, 2002, s. xvi).

Undervisere med læringssentrerte tilnærminger bruker mindre tid på å forsøke å overføre kunnskap, og mer på å tilrettelegge for læringsmiljøer som lar studentene selv konstruere kunnskap og ferdigheter, med egne læringsstrategier og med støtte fra underviser (Limbach & Waugh, 2014). I dette nye paradigmet rettes oppmerksomhet mot hva studentene gjør, heller enn hva underviseren gjør (Biggs, 1999).

Deltakeraktiv læring er sentralt i læringssentrerte tilnærminger, og kan for eksempel være prosjektarbeid hvor studenter får selvbestemmelse til å velge «hva, hvordan og hvorfor» de vil fordype seg i et tema, med tett oppfølging av underviser. Læringssentrert undervisning skal ikke være en enklere undervisningsform, hvor underviser kan slappe av mens studentene gjør

⁶ Oversatt fra teacher-centered approach og student-centered approach

alt arbeidet (Weimer, 2002). Læringscentrerte undervisere har mål om å aktivisere studentene så de kan utvikle sine forestillinger og konstruere egen kunnskap og forståelser, slik at studentene faktisk får lyst til å legge innsats og skaperkraft i læringsarbeidet. Dette krever forståelse for studentene, pedagogisk teori og store mengder planlegging (Biggs, 1999; Lindblom-Ylänne et al., 2006; Ramsden, 2003; Trigwell et al., 1999). Forventningene til studentene i en læringscentrert tilnærming er derfor annerledes enn i tradisjonelle undervisningsmetoder. For studentene kan dette føles utfordrende, ettersom de ikke lenger kan «motta» foreleserens kunnskap, men må arbeide og tenke selv. Gjennom aktiv deltakelse skal studentene lære å bli selvstyrte og reflekterende «life-long learners» som kan arbeide selvstendig i et dynamisk utdanningsløp og i arbeidslivets stadig endrende miljø (Limbach & Waugh, 2014).

Ramsden (2003) viser at studenter som får være aktive i et meningsfylt læringsrom oftere tilegner seg dyptgående kunnskap, det som også kalles dybdelæring. Ifølge Stortingsmeldingen (2017): "[Må det] legges til rette for dybdelæring og transformativ læring der studentene gjennom å tilegne seg nye perspektiver utvikler kvalitativt ny forståelse av fenomener og sammenhenger, og utvikler kunnskapsbasert og kritisk evaluerende skjønn» (s. 16). Trigwell et al. (1999) viser til kjennetegn for undervisere med studentsentrert⁷ tilnærming hvor studentaktiv læring er i fokus:

«(...) [A teacher] who makes time (in formal “teaching” time) for students to interact and to discuss the problems they encounter, who assesses to reveal conceptual change (not only to judge and rank students), who provokes debate (and raises and addresses the taken-for-granted issues), who uses a lot of time to question students’ ideas, and to develop a “conversation” with students (...)» (s. 58)

At studentene har en opplevelse av god undervisning, er vesentlig for deres motivasjon for å legge inn innsats for å lære. Ramsden (2003) hevder at god undervisning handler om å gi gode tilbakemeldinger og undervisvurderinger, være opptatt av å forstå studentenes utfordringer, være god til å forklare, gjøre fagene interessante å lære, få det beste ut av studentene, motivere studentene og vise interesse for hva studentene har å si. Studenter som

⁷ Trigwell et al. bruker begrepet *student-centered approach*, i motsetning til Weimers (2002) *learner-centered approach*.

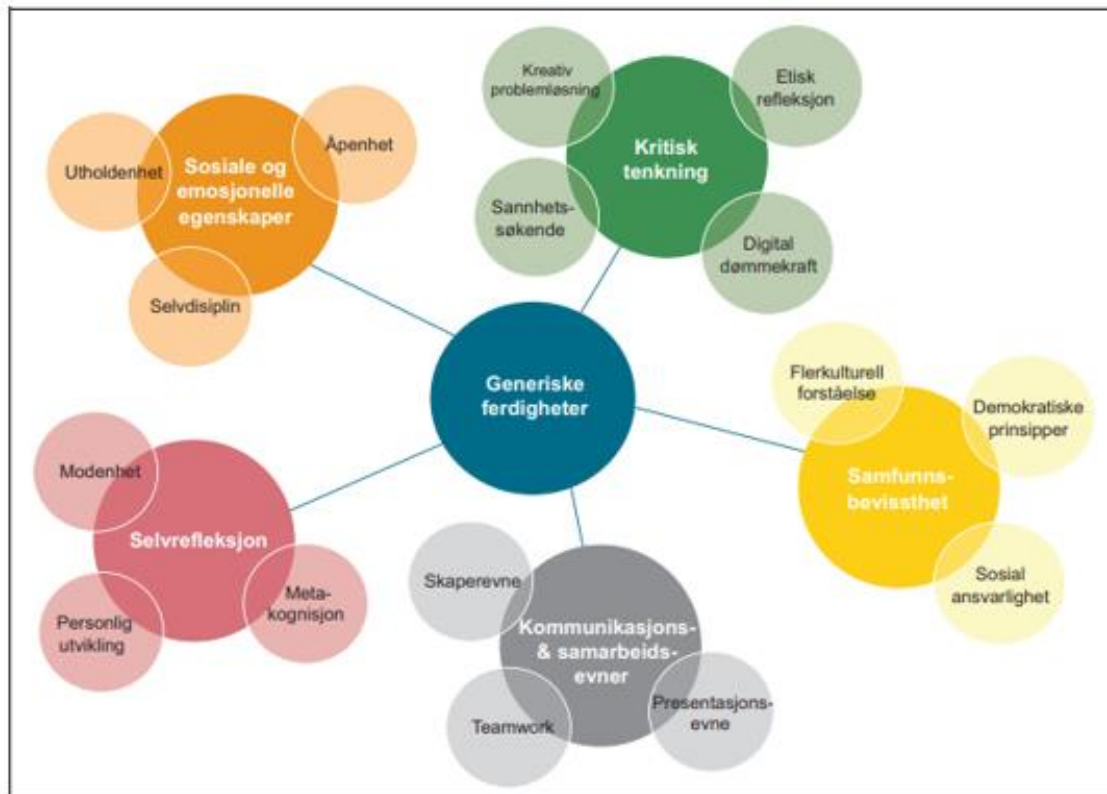
rapporterer at de opplever god undervisning, er også de som mest sannsynlig vil møte læring med en innstilling om dybdelæring heller enn overflatelæring (Trigwell & Prosser, 1991).

Weimers (2002) bok *Learner-centered teaching: Five key changes to practice* blir brukt i Redesignprosjektet. Boken fremstiller fem karakteristika ved læringscentrert undervisning, og angir viktige punkter fagmiljøer og undervisere bør ta hensyn til når de skal endre undervisningspraksis i retning av læringscentrert undervisning. Læringscentrert undervisning bør legge til rette for mer selvbestemmelse i undervisningen. Weimer (2002) hevder at underviseren tradisjonelt gjør for mye av arbeidet. Makt, autoritet og kontroll ligger hos læreren. Om underviser har som mål å komme seg gjennom pensum i løpet av forelesninger, kan studenter få det travelt med å lære det faglige innholdet i de forskjellige emnene. Underviseren stiller spørsmålene, bestemmer når studentene skal snakke, legger til detaljer ved deres kommentarer i diskusjoner, kommer med eksempler, organiserer undervisningen og evaluerer studentene. Å involvere studentene i det overordnede arbeidet med å planlegge, gjennomføre og evaluere undervisning vil si at underviser legger til rette for medbestemmelse over egen tid, noe som har vist seg å føre til større grad av dybdelæring. «When teaching is learner-centered, power is shared rather than transferred wholesale» (Weimer, 2002, s. 28). Det anbefales at undervisere tar seg tid til å la studenter lære hvordan de bedre kan lære:

«... there are reasons that justify, indeed obligate, a larger focus on the development of learning skills and learner self-awareness. And we have seen that there are reasons and ways to join content and learning in a dynamic relationship that benefits content acquisition and learner development» (Weimer, 2002, p. 71).

Man kan legge til rette for undervisning hvor studenter lærer å lære, samtidig som de lærer fagstoffet. Figur 3 fremstiller fem kategorier og underkategorier av *generiske ferdigheter*. Dette er ferdigheter som fremheves som svært viktige – blant annet evne til å kunne utøve etisk refleksjon, kreativ problemløsning og kritisk tenkning. Studenter *kan* lære generiske ferdigheter gjennom utdanningen sin, ved å ta del i varierte studentaktive undervisningsformer i helhetlige studieprogrammer. Det er derimot ikke en selvfølge at studenter får mulighet til å lære slike ferdigheter, om ikke undervisningsmetodene legger til rette for studentaktivitet, samarbeid og refleksjon. Å opparbeide seg generiske ferdigheter er

en viktig del av universitets dannelsesoppdrag, og vil gjøre studenter bedre rustet til å møte utfordringer i et stadig endrende arbeidsmarked (Meld. St. 16 (2016-2017), 2017).



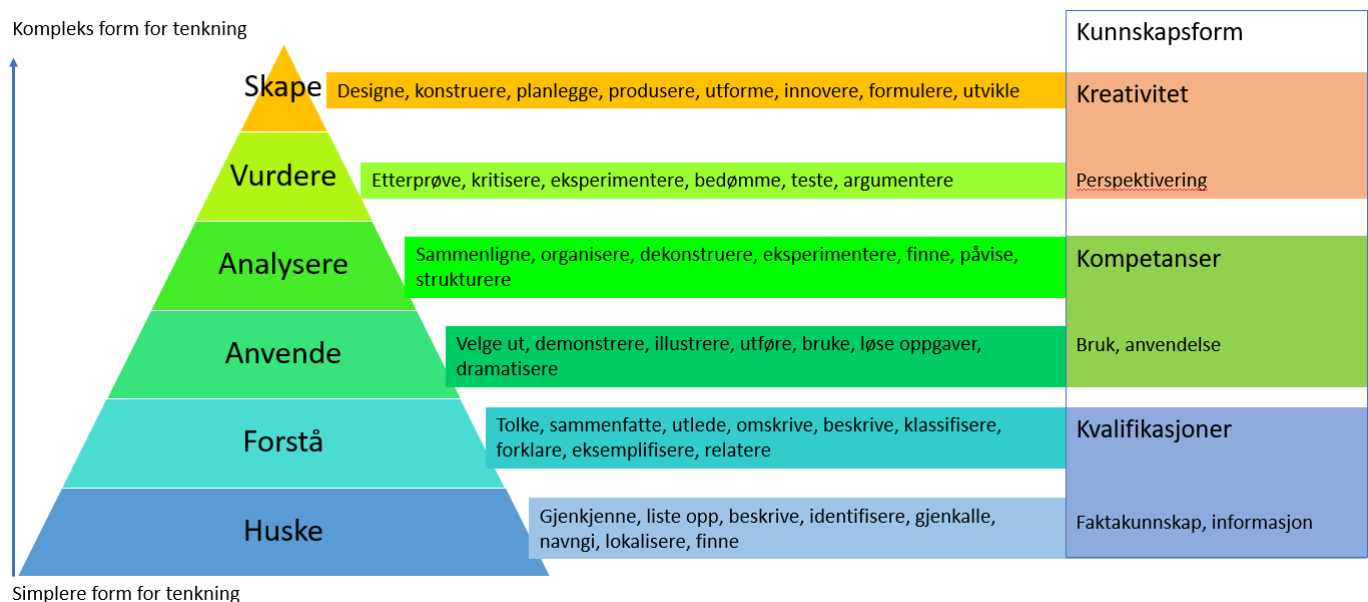
Figur 3, Generiske ferdigheter i høyere utdanning, hentet fra Meld. St. 16 (Meld. St. 16 (2016-2017), 2017).

Underviseres tilnærming til undervisning – om den er innholds- eller læringscentrert - er avgjørende for undervisningsmål og undervisningspraksis. De faglig ansattes normer, forståelser og verdier danner grunnlaget for kvaliteten på undervisningstilbudet studenten møter i sin studiehverdag. Det kollegiale fellesskapet og instituttets rammer – penger, tid og anerkjennelse for god undervisning – vil påvirke undervisernes forståelse, muligheter og motivasjon for å kvalitetsheve egen undervisning (Wolf, 2007). En teori som har vært med på å skape studieprogrammer med mer oppmerksomhet rettet mot studentenes læringsbehov, er Biggs' (2003) teori om Constructive Alignment. Denne gjør jeg rede for i neste delkapittel.

Constructive alignment - samstemt undervisning

Redesignprosjektet baserer mange av sine pedagogiske vurderinger på prinsippene i *Constructive Alignment*, som kan oversettes til samstemt undervisning (SU). Samstemt

undervisning er en modell som kan brukes til å designe studieprogram i høyere utdanning hvor studentaktive undervisningsmetoder er i særlig fokus. Med SU designer fagmiljøet studieløpet med læringsaktiviteter som legger til rette for at studentene lærer det som er tilsiktet i læringsutbyttebeskrivelsene. Biggs (2003) analyserer de to aspektene ved SU - *constructive* og *alignment*. *Constructive* handler om å forstå læring som meningsskaping: «... meaning is not something imparted or transmitted from teacher to learner, but is something learners have to create for themselves» (Biggs, 2003, s. 2). *Alignment* handler om at komponentene i studieløpets læringssystem – læringsutbyttebeskrivelser, undervisningsmetoder og vurdering - er tilpasset hverandre. Læringsutbyttebeskrivelsene fungerer som en rød tråd for hvilke undervisningsmetoder undervisere tar i bruk og hvilke formative og summative vurderingsmetoder som skal hjelpe studentene i deres læring. Læringsutbyttebeskrivelsene handler ikke bare om hva det forventes at studenter skal lære, men også nivået av forståelse. Enkelte undervisningsmetoder og eksamensformer har vist seg å føre til at studenter blir stresset eller føler at de må pugge stoffet, noe som kan føre til overflatelæring (Marton & Säljö, 1976). Et verktøy som kan brukes i planlegging av læringsomfangets kompleksitet og blir tatt i bruk i Redesignprosjektet, er Blooms reviderte taksonomi. Figur 4 viser et eksempel på klassifiseringer av ulike kognitive prosesser man kan legge til rette for i undervisning.



Figur 4, Blooms taksonomi⁸

⁸ Figur inspirert av ulike versjoner av Blooms taksonomi som finnes tilgjengelig på nettet. Denne versjonen er inspirert av en dansk figur med ukjent opprinnelse. Hentet 16.05.21 fra <https://images.app.goo.gl/foDgH6hJdFk9YSPy8>

Også i denne modellen er det et poeng at vurderingsmetoder, læringsutbyttebeskrivelser og undervisningsmetoder henger tett sammen. Vurderingsmetodene vil kunne vise et bredere spekter av hvilke nivåer av forståelse studentene har utviklet, og dermed stimulere til bedre læringsinnsats (Krauthwohl, 2002). Det er viktig at det er tydelig for studentene hva det er forventet at de skal kunne, og *hvordan* de skal lære seg fagstoffet. Med SU som grunnlag for studieprogrammet forsøker man stadig å tilpasse undervisningen til studentenes behov og situasjon. En student som deltar aktivt i undervisningen, kan i et studieprogram hvor undervisningen er samstemt være: «... in a sense 'trapped', and finds it difficult to escape without learning what he or she is intended to learn» (Biggs, 2003, s. 2).

I neste delkapittel gjør jeg rede for enkelte av de teoretiske forståelsene som Redesignprosjektet baserer seg på. Jeg går også gjennom de åtte stegene som fagmiljøene skal arbeide seg gjennom i løpet av to-fire år. Til slutt viser jeg til forskning på tidligere redesignprosjekter i Nord-Amerika.

2.2. Redesignprosjektet

Redesignprosjektet som prøves ut ved UiB er en omfattende endringsmodell for universitetsundervisning (Fowler et al., 2015). UiB Læringslab var igangsetterne for det de selv kaller Læringsdesignprosjektet, oftest omtalt som Redesignprosjektet, og som nå foregår ved de to instituttene for fremmedspråk og biovitenskap. Redesignprosjektets åtte steg er inspirert av den amerikanske modellen «Program (Re)Design Model for a Learner-Centered Curriculum» (PRD-modellen) (Fowler et al., 2015). Redesignlagene⁹ arbeider seg gjennom stegene i løpet av to-fire år. Modellen er designet for å være adaptiv og dynamisk, slik at hvert av de åtte stegene i prosessen kan tilpasses forskjellige undervisningsinstitusjoner, for eksempel i Norge. Redesignlagene bruker rammeverket til PRD-modellen, men står fritt til å velge hvilken pedagogisk teori de støtter seg til, hvilke fremgangsmåter de vil ta i bruk og hva de skal rette oppmerksomheten sin mot for å nå sine mål (Debra Fowler, Macik, Sandoval, Bakenhus & MacWillie, 2016).

Design kan oversettes til formgivning, og handler tradisjonelt om å forme ideer, begreper og mønstre for å skape et nytt produkt (Kress & Selander, 2013). I nord-amerikansk forskning

⁹ Lagene blir også omtalt som «core-teams» for endringsarbeidet. Underviserne i core-teams er hovedaktørene i å utforme Redesignprosjektet, men arbeider også med å inkludere hele det kollegiale fellesskapet i prosessene og tankegangene.

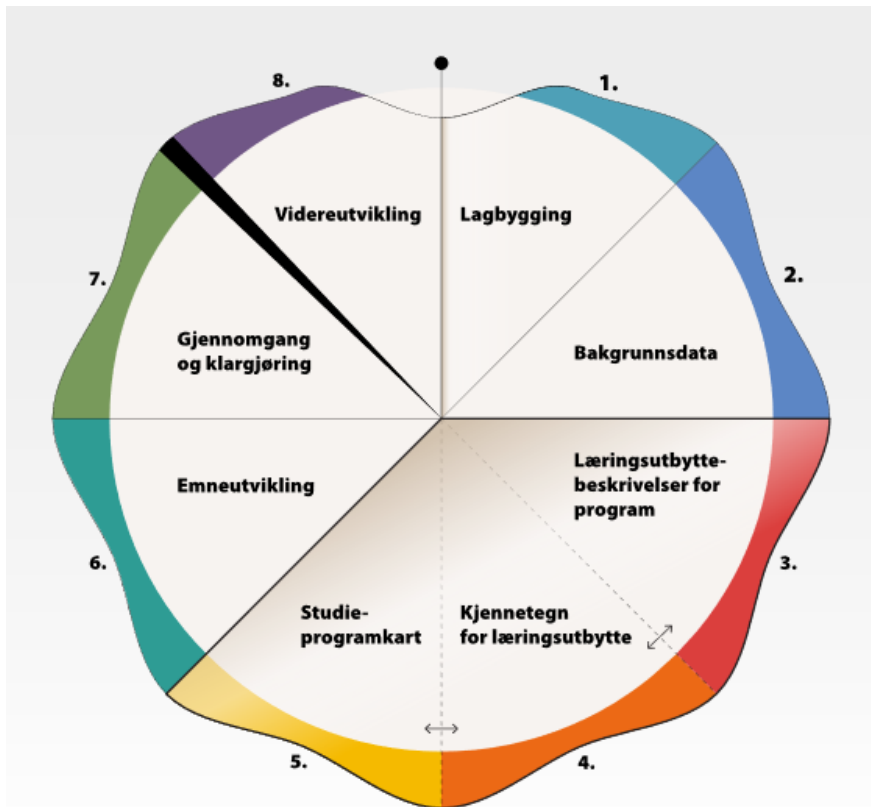
har begrepet *Learning Design* lenge vært koblet til utvikling av studieprogram med fokus på e-læring i høyere utdanning, og i senere tid har begrepet blitt en samlebetegnelse for utvikling og planlegging (design) av studieprogram i høyere utdanning: «Learning Design can initially be described as the creation, sharing and implementation of sequences of teaching and learning activities that include both content and collaboration» (Dalziel, 2013, p. 210).

Redesignprosjektet har som mål å omforme bachelorprogrammene ved å skape mer sammenheng i undervisningen. Arbeidet baserer seg på at underviserne samarbeider på tvers av fagdisipliner om utviklingen av et helhetlig studieprogram. Underviserne planlegger studieprogrammet slik at de forskjellige fagdisiplinene og emnene henger sammen og bygger logisk på hverandre. Ved å bruke blant annet *samstemt undervisning* i planleggingen tilsiktes en tettere sammenheng mellom læringsutbyttebeskrivelser, vurdering og undervisningsformer. Det er også et mål at underviserne skal ha læringssentrerte tilnærminger til undervisning ved prosjektets slutt. For at prosjektet skal lykkes, må de faglig ansatte, og spesielt underviserne ved fagmiljøet legge innsats og skaperkraft i prosessens fremgang. Underviserne må derfor være motiverte til å skape endringer (DA Fowler et al., 2016).

Tidligere erfaringer med redesignprosjekter i Nord-Amerika (DA Fowler et al., 2016) viser at det er viktig med en «faculty champion», en lokal ildsjel som administrerer prosjektet og engasjerer laget til å drive prosessen fremover. Redesignmodellens åtte steg er designet slik at kjernelaget som driver prosessen fremover skal gjennomgå transformativ læring. Transformativ læring kan kort forklares som læring som endrer individets «referanserammer» – måter å forstå visse situasjoner eller sammenhenger på, i lys av nye forståelser og erfaringer, gjennom refleksjon og dialog (Merriam & Baumgartner, 2020). Et eksempel kan være at undervisere endrer tilnærming til undervisning og læring fra innholdssentrert til læringssentrert.

De åtte stegene for redesign

Jeg vil nå gjøre rede for de åtte stegene i Redesignprosjektet. Stegene er utarbeidet fra den amerikanske modellen, tilpasset norske forhold av UiB Læringslab. Redegjørelsen min baserer seg på forskning fra den amerikanske modellen, oversatt og tolket av lederne for Redesignprosjektet ved UiB Læringslab.



Figur 5, Redesignmodellen. Figuren er hentet fra UiB Læringslabs informasjonsskriv til redesignlagene ved de to fagmiljøene.

Steg 1: Lagbygging

Endringsprosessen starter med å etablere et redesignlag som skal være involvert i endringsarbeidet i flere år. Endringsarbeidet blir gjennomført av prosjektleder, undervisere, stipendiater og studenter, i tillegg til en ekstern rådgiver (Debra Fowler, Poling, Anthony, Morgan & Brumbelow, 2014). For at prosjektet skal bli vellykket, er det vesentlig at de ansatte ved fagmiljøet forstår omfanget av endringsprosjektet, og er motiverte til å skape endringer. Siden endringsprosjektet tar lang tid å gjennomføre, og krever samarbeid fra en stor gruppe mennesker, tar den amerikanske redesignmodellen i bruk et spørreskjema - The Readiness for Change Questionnaire - som redesignlaget skal fylle ut. Her skal de faglig ansatte reflektere over egne motiver for å være med på prosjektet, og hvor klare de føler at de selv og fagmiljøet er til å gjennomføre Redesignprosjektet. Spørreskjemaet vil kunne gi informasjon om hvilke områder fagmiljøet bør rette oppmerksomheten mot for å forberede institusjonen og deltakerne på prosjektet. Gjennom arbeidet med spørreskjemaet og svarene

som kommer frem kan det skje en modning og felles utvikling av tanker og holdninger knyttet til undervisningsspørsmål.

Steg 2: Samle og analysere bakgrunnsdata

I den nord-amerikanske redesignmodellen er intern og ekstern datainnsamling to separate steg, som UiB Læringslab har slått sammen. I steg 2 arbeider redesignlagene ved UiB dermed med å samle inn og analysere bakgrunnsdata *internt* på institutt/fakultet og *eksternt* – pedagogisk teori og tidligere forskning på liknende prosjekter. En del av det interne arbeidet er at lagene undersøker hvilke beslutninger, prinsipper og standarder som styrte utviklingen av det gjeldende studieprogrammet (Fowler et al., 2015, s. 65). Fagmiljøet skal identifisere styrker, svakheter, muligheter og utfordringer med studieprogrammet og gjennomgå data om hva de faglige ansatte og studenter synes om studieprogrammet - hva fungerer og hva fungerer ikke (Wolf, 2007). Dette vil gi innsikt i hva som behøver endring. Det er imidlertid ikke alltid tydelig for de faglig ansatte hva som bør endres. Derfor er tydelig lederskap essensielt i dette steget.

Ifølge Fowler et al., (2015) vil arbeidet med det interne studieprogrammet kunne føre til det Mezirow (2003) kaller for et *disorienting dilemma*. Undervisere som har arbeidet lenge på en arbeidsplass kan ha funnet seg noen undervisningsmetoder og mønstre som passer dem godt, og som kan være utfordrende å gi slipp på. Å samle data og drøfte med kolleger kan føre til meningsdannende prosesser hvor underviserne får nye syn på deler av sin undervisningspraksis. I arbeidet med Redesignprosjektet kan de faglig ansatte oppdage at undervisningen ved instituttet er annerledes enn undervisningsplanen - et sprik mellom hva som har vært målene med studiet og hva underviserne har undervist:

«The data gathering phase often creates a disorienting dilemma but helps the team to explore new possibilities and provides further motivation for change. Oftentimes, this process is the first time faculty have engaged in conversations with each other about what is being taught in their courses» (Fowler et al., 2015, s. 65).

Det *eksterne* arbeidet består av å samle data som kan være relevante for endringsprosjektet. Redesignlagene skal arbeide med relevant litteratur og tidligere forskning på utviklingsarbeid i høyere utdanning (Fowler et al., 2015). Tidligere forskning viser at faglig ansatte som

arbeidet seg gjennom dettes steget begynte å endre tilnærming til undervisning og læring (DA Fowler et al., 2016).

Steg 3: Læringsutbyttebeskrivelser

I dette stadiet skal redesignlagene definere en «idealkandidat» – hva en uteksaminert student som er ferdig med studieprogrammet skal ha lært seg. Redesignlaget skal også utarbeide velformulerte læringsutbyttebeskrivelser basert på det som ble lært i forrige steg. Godt utviklede, eksplisitt forklarte læringsutbyttebeskrivelser er avgjørende for arbeidet i de neste to fasene. Det er på dette tidspunktet vanlig med en workshop hvor lederne for prosjektet introduserer modellene *Blooms reviderte taksonomi* (Krathwohl, 2002) og Wolcott-Lynch (2001) sine *Steps for Better Thinking*, for at lagene skal forstå de forskjellige grader av kompleksitet som kan forekomme i undervisning. Fowler et al. (2015) poengterer at den kontinuerlige innføringen av ny teori og forskning er med på å skape rom for de faglige ansattes vedvarende transformative læringsprosess.

Steg 4: Foreslå kjennetegn på læringsutbyttebeskrivelsene på programnivå

Etter at fagmiljøet er enige om et forslag til overordnede læringsutbyttebeskrivelser for programmet, arbeider redesignlaget med å artikulere og identifisere forventninger til studentenes arbeid: Hva kjennetegner arbeid som innfrir, ikke innfrir eller overstiger forventningene? I en workshop skal redesignlaget arbeide med å utvikle en oversikt (matrise) som angir kjennetegn på de ulike kvalifikasjonene studentene skal oppnå i løpet av studieprogrammet, med særlig vekt på progresjon i studieprogrammet (Fowler et al., 2015).

Steg 5: Foreslå et studieprogramkart

I denne fasen arbeider redesignlaget med å legge til rette for sammenheng i studentenes læring. De skal utarbeide et kart (matrise) som viser oversikt over studieprogrammet. Kartet beskriver hva, når og hvordan studentene skal arbeide med og bli vurdert i de ulike læringsutbyttene. Laget skal identifisere hvor programlæringsutbyttene blir introdusert, repetert, styrket og vurdert i matrisen. Videre skal lagene foreslå emner som skal inngå i programmet og kartlegge og fordele programlæringsutbyttene på de planlagte og eksisterende emnene. Matrisen skal brukes for å få oversikt og helhet i programmet. Arbeidet skal skape et meningsfylt samsvar – samstemt undervisning – mellom læringsutbytte, undervisningsaktiviteter og arbeids- og vurderingsformer på programnivå. Deretter skal redesignlaget ha en innledende dialog med resten av fagmiljøet om viktigheten av

sammenheng mellom de forskjellige emnene, varierte arbeids-, undervisnings- og vurderingsformer og formativ vurdering (Fowler et al., 2015).

Steg 6: Utvikle de enkelte emnene (emnedesign)

I denne fasen skal fagmiljøet og emneansvarlige utvikle enkeltemnene i tråd med studieprogramkartet. Det starter med å formulere læringsutbyttebeskrivelser for de enkelte emnene, utarbeide undervisnings- og arbeidsplan for studentene og arbeide for å få til meningsfylt samsvar mellom læringsutbytte, arbeids- og vurderingsformer på *emnenivå*. Dialoger blir opprettet på tvers av emnene for å sikre sammenheng i programmet, og fagmiljøet velger arbeids- og undervisningsformer som best mulig hjelper studentene med å oppnå læringsutbyttet. Fagmiljøet planlegger også vurderingsformer som på best mulig måte passer med det studentene skal kunne etter å ha tatt emnet. Viktige momenter i denne prosessen er studentaktiv læring, tilbakemelding, digitale verktøy og forskningsaktiv undervisning (Debra Fowler et al., 2016).

Steg 7 og 8: Godkjenning og oppstart

I dette steget går redesignlaget gjennom og vurderer studieprogrammet for å finne mulige hull og overflødige elementer. Det anbefales å få tilbakemelding fra fagmiljøet, ekstern programsensor og eksterne interessenter (profesjon, arbeidsliv, etc.). Laget utvikler også en detaljert gjennomførings- og evalueringsstrategi. Til slutt ferdigstilles studieplanen (studieprogram og emnebeskrivelser) innen fakultetets og UiBs fastsatte frist for søknader. Steg åtte handler om evaluering og videreutvikling av programmet. Instituttet skal gjennomgå og evaluere hele programmet hvert sjette til tiende år.

Tidligere erfaringer med redesign

Redesignprosjektet ved UiB støtter seg til relevant forskning innenfor feltene universitetspedagogikk og endringsarbeid i høyere utdanning (Biggs, 2003; Fink, 2003; Strømsø, Lycke & Lauvås, 2016; Weimer, 2002). Jeg vil nå gjøre rede for undersøkelser av underviseres opplevelser av tidligere Program (Re)Design-prosjekter (DA Fowler et al., 2016).

Forskningen viste at faglig ansatte som gjennomførte prosjektet i begynnelsen hadde motforestillinger mot modellen og fremgangsmåten. Underviserne var også uvante med å skulle tenke på studieprogrammet som en helhet:

«While faculty are equipped to deal with the daily requirements and rigors of educating in their own course, not all faculty are aware or familiar with all aspects of the overall program structure in which the course resides. Additionally, not all faculty are well-versed in the pedagogy behind effective teaching methods (DA Fowler et al., 2016, s. 2)

Etter hvert som de ansatte arbeidet seg gjennom stegene, så man et skifte i deres tilnærming til undervisning og læring, og holdningene til redesign av fag- og emneplanen. I starten var de ansatte urolige for at prosjektet var sløseri med tid, eller at prosjektet ville senke kvaliteten på studiet. Etter hvert som underviserne fordypet seg i prosessen, utviklet de et bredere perspektiv og en mer omfattende forståelse av hele studieprogrammet. Deltakelse i det langvarige og vedvarende Redesignprosjektet resulterte i at de vitenskapelig ansatte fikk et mer reflektert forhold til hvordan deres undervisning kunne utvikles for å fremme studentenes læring. De viste motivasjon for å teste ut nye undervisningsaktiviteter og se nærmere på vurderingsmetoder. Underviserne hadde lyst til å lære mer om studentenes læring, ikke bare fordi ledelsen ville at de skulle gjøre det. De faglig ansatte så fordelene ved en systematisk prosess for å opprettholde fremgang, selv om ukontrollerbare faktorer kunne påvirke prosessen.

I neste delkapittel fremstilles enkelte begreper og teorier som vil bli brukt i oppgavens diskusjonsdel til å forstå, utdype og drøfte de empiriske funnene.

2.3. Å skape endring

Forskningsbasert kunnskap om organisasjonskultur, endring og motivasjon er nyttig for å bedre forstå hva som skal til for å fremme utviklingsprosesser – som Redesignprosjektet. I dette delkapittelet presenterer jeg begreper som omhandler organisasjonskultur. Begrepene kan gi forståelse av hvilke forhold som kan hemme eller fremme pedagogisk utvikling i høyere utdanning.

For å skape helhetlige studieprogrammer hvor studentens læring står sentralt, må utdanningsorganisasjoner utvikle tydelige mål, god ledelse, og legge til rette for de faglig ansattes motivasjon for endring og utvikling (Debra Fowler et al., 2016). For at enkeltundervisere skal ha mulighet til å tilegne seg nye forståelser av undervisning og læring, bør fagmiljøet støtte opp under utviklingsprosesser hvor individene bevisstgjøres på egne tilnærminger og lærer nye måter å tenke på, i fellesskap med kollegaer. For å skape forskningsbasert endring, kan man rette oppmerksomhet mot hva som påvirker normer, verdier, forståelser og tilnærminger til undervisning og læring ved institusjonen (Fink, 2003). Ved at fagmiljøer blir bevisste på egne normer og holdninger, og hvordan disse påvirker praksis, kan det skje endringer i individenes tilnærminger (Biggs, 1999; Ramsden, 2003; Trigwell & Prosser, 1991). Det er ikke kun de faglig ansatte som hver for seg må endre tilnærming om utvikling skal skje i undervisningsinstitusjoner. Organisasjonskulturen må bygge opp under endring.

Begrepet «organizational collaboration», eller organisatorisk samarbeid¹⁰, er en anerkjent modell for å forstå samarbeid i høyere utdanningsinstitusjoner. Wood & Gray (1991) definerer organisatorisk samarbeid som «... a process in which a group of autonomous stakeholders of an issue domain engage in an interactive process, using shared rules, norms, and structures to act or decide on issues related to that domain» (p. 437). For at noe skal regnes som organisatorisk *samarbeid* er det vesentlig at prosessen innebærer en interaktiv prosess mellom aktører som er autonome. Den interaktive prosessen vil si at gruppens deltakere må danne et forhold til hverandre over tid, og bli vant til å arbeide sammen. Aktørene som skal drive prosessen fremover, må ha en opplevelse av autonomi – selvbestemmelse over egen tid og muligheter til å påvirke prosessen. Gruppen må sammen skape regler, normer og struktur for hvordan de skal samarbeide (Kezar, 2005).

Organisasjonskultur og nytenkning

For å forstå sosiale utviklingsprosesser i høyere utdanning kan man støtte seg til etablerte forståelser av hvordan kultur utvikles i organisasjoner. Begrepet organisasjonskultur (organizational culture) brukes i diskurser om høyere utdanning og utviklingsprosesser (Zhu & Engels, 2014). Bang (2013) definerer begrepet slik: «Organisasjonskultur er de sett av felles normer, verdier og virkelighetsoppfatninger som utvikles i en organisasjon når

¹⁰ Oversatt av meg.

medlemmene samhandler med hverandre og omgivelsene, og som kommer til uttrykk i medlemmenes handlinger og holdninger på jobben» (s. 327). Denne definisjonen sammenfaller med Meld. St. 16 sin definisjon av undervisningskvalitet (2016-2017). Organisasjonskulturen på en arbeidsplass blir til over tid, og utvikles ved at menneskene i organisasjonen lærer visse måter å håndtere utfordringer på. Utfordringer kan være relatert til jobben, men kan også handle om å integrere seg i fellesskapet med de andre på arbeidsplassen, slik at man oppfører seg på måter som ikke vekker anstøt (Schein, 2009). Ved å lære visse måter å arbeide på, og forholde seg til samme typer utfordringer som sine kollegaer, skapes felles normer, verdier og virkelighetsoppfatninger. Det kan for eksempel være holdninger om at de undervisningsformene fagmiljøet praktiserer, er gode nok og ikke behøver å endres. Holdninger kan også utgjøre en åpenhet blant kollegiet til innovasjon og endring.

Zhu & Engels (2014) skriver om «innovasjonskultur» i høyere utdanningsinstitusjoner. Innovasjon handler om nye ideer, metoder eller strategier som kan overføres til praksisendringer. I en organisasjon skjer dette gjennom samarbeid, samhandling og kommunikasjon, hvorved nye tankemønstre integreres i de faglig ansattes fremgangsmåter. *Innovasjonskultur* handler om hvilke felles holdninger og verdier som må være på plass for at en organisasjon skal kunne omgjøre mål og ideer til vellykkede produkter, prosesser eller tilbud: «The cultures, structures, practices, policies and goals of an educational institution determine the success or failure of the implementation of innovations» (Zhu & Engels, 2014, s. 151). Tilgang til *ressurser* og *tid* trekkes frem som viktige for at utviklingsprosesser skal lykkes. Felles målorientering, tydelig lederskap og et kollegialt fellesskap er viktig «... for teachers' and students' perceived need, views, responsiveness and implementation of instructional innovations» (Zhu & Engels, 2014, s. 152). Tillit innad i kollegiet trekkes også frem som en nøkkelfaktor for kommunikasjonen som kreves for å utvikle en innovasjonskultur.

Begrepene organisasjonskultur og innovasjonskultur kan brukes for å forstå hva som hemmer eller fremmer den pedagogiske utviklingen i fagmiljøer og i utdanningsorganisasjoner. «The biggest challenge many organizations face is to create a culture that supports and embraces innovation. Organizational culture is clearly either a significant enabler of or a significant barrier to innovation» (Zhu & Engels, 2014). Det er tydelig at fagmiljøets tradisjoner, normer, holdninger og handlinger vil påvirke utviklingsprosesser som Redesignprosjektet. Begrepene

kan gi et perspektiv for å forstå de sosiale prosessene i de to fagmiljøene ved UiB, og at miljøene møter prosjektet med ulike kulturelle forutsetninger.

En annen viktig faktor som vil påvirke og påvirkes av organisasjonskulturen, er individenes motivasjon for endring. I neste delkapittel gjør jeg rede for en anerkjent teori om motivasjon, Selvbestemmelsesteorien.

2.4. Motivasjon for å lære og utvikle seg

Motivasjonsteorier besvarer spørsmålet om *hvorfor* vi mennesker gjør som vi gjør.

Motivasjon beskrives ofte som drivkraften for å gjennomføre oppgaver. For å løse oppgaver ved å lære noe nytt må man ha intensjoner om å ville gjennomføre oppgaven, man må ha *lyst* til å handle «... because learning is an active process requiring conscious and deliberate effort» (Stipek, 1988, s. ix). Motivasjon kan defineres som «... energy, direction, persistence... aspects of activation and intention» (Ryan & Deci, 2000, s. 69).

Redesignprosjektet baserer seg på at de faglig ansatte som driver prosessen er motiverte og samarbeider om å skape endring. For å belyse undervisernes motivasjon for å undervise og skape endring, og forhold som kan påvirke motivasjonen i møte med Redesignprosjektet, gjør jeg i dette delkapittelet rede for hovedtrekk i selvbestemmelsesteorien.

Selvbestemmelsesteorien

The self-determination theory (SDT), på norsk selvbestemmelsesteorien, er en motivasjonsteori utviklet av psykologene Edward Deci og Richard Ryan (2000). Teorien skiller mellom indre og ytre motivasjon. Skaalvik & Skaalvik (2005) definerer indre motivert atferd som: «... atferd som individet har interesse for eller finner lystbetont, og som det vil utføre selv om det ikke medfører noen ytre belønning eller noen ytre konsekvenser» (s. 141). Ytre motivasjon viser til aktiviteter utført med et ønske om å få belønning eller å unngå straff (Edward L Deci, Koestner & Ryan, 1999).

Selv om indre og ytre motivasjon er viktige begreper i selvbestemmelsesteorien, er det i diskurser om arbeidslivet mer vanlig å bruke skillet mellom autonom og kontrollert motivasjon for å forklare motivasjonsfaktorer:

«... autonomous motivations enable people to realize their authentic self, whereas controlled motivations are experienced as sources of external or internal pressure. Thus, SDT replaced the extrinsic/intrinsic dichotomy with a more differentiated continuum of autonomous versus controlled motivations» (Roth, Assor, Kanat-Maymon & Kaplan, 2007, s. 761).

Autonom motivasjon regnes som en vesentlig del av menneskers vekst og velvære i livet (Roth et al., 2007; Ryan & Deci, 2000, 2017; Yasué, Jenó & Langdon, 2019). «... autonomous motivation for teaching refers to teachers' thoughts and feelings regarding their own motivations for engaging in teaching (e.g., "Why do I invest effort in preparing for class?")» (Roth et al., 2007, s. 761). Det er tydelig sammenheng mellom autonom motivasjon på arbeidsplassen og optimisme, tilfredsstillelse med jobben, engasjement og velvære i livet (Gorozidis & Papaioannou, 2014). Underviseres følelse av autonom motivasjon for å stadig lære og utvikle egen undervisning har vært et av interessefeltene ved utarbeidelse av intervjuguiden i dette prosjektet.

Selvbestemmelsesteorien antyder hvordan man kan legge til rette for at individer kan bli motiverte ved å tilpasse arbeidsmiljøet til individenes psykologiske behov. Deci & Ryan (2000) viser til tre grunnleggende psykologiske behov – *selvbestemmelse*, *kompetanse/mestring og tilhørighet* (oversatt av meg fra autonomy, competence¹¹ og relatedness) - som må tilfredsstilles om individer skal oppleve autonom motivasjon (p. 68). Av de tre behovene legger forfatterne størst vekt på autonomi, eller *selvbestemmelse*, som skiller mellom selvbestemte aktiviteter og aktiviteter som utføres på grunn av ytre påvirkning, som tvang, trussel om straff, skam eller belønning (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Selvbestemte aktiviteter vil uttrykke individers egne preferanser og interesser, og derfor føles mer relevante. Aktiviteter styrt av straff, frykt og belønning vil i større grad undergrave autonom motivasjon (Gagné & Deci, 2005). Behovet for *kompetanse og mestring* går ut på at mennesker har et iboende psykologisk behov for å bli utfordret av omgivelsene og mestre oppgaver man møter (Ryan & Deci, 2000). Oppgavene må passe med individets kompetanse, og være verken for lette eller for vanskelige. Behovet for *tilhørighet* handler om å føle en tilknytning til dem rundt seg, at man er på samme lag, og at de andre bryr seg om og respekterer deg (Ryan & Deci, 2017). «... satisfaction of the needs to be connected to others and to be effective in the

¹¹ «Competence» oversettes ofte med kompetanse, men jeg velger å legge til begrepet mestring for å få frem det emosjonelle aspektet, lystfølelsen, og opplevelsen av å være en aktør, som ligger i å føle seg kompetent.

social world support people's tendency to internalize the values and regulatory processes that are ambient in their world» (Gagné & Deci, 2005, s. 337). Individuer har en tendens til å internalisere verdiene som skapes på arbeidsplassen, spesielt hvis de opplever autonomi i arbeidet (Gagné & Deci, 2005).

2.5. Oppsummering av det teoretiske rammeverket

I dette kapitlet har jeg fremstilt forskning som omhandler læringscentrert undervisning i høyere utdanning, og hvordan dette kan føre til blant annet dybdelæring hos studenter. Jeg har gjort rede for Redesignprosjektets åtte steg, og forhold som kan føre til at prosjektet blir vellykket. Forskning på tidligere redesignprosjekter kan gi forståelse av hvor viktig det vil være å inkludere hele kollegiet i endringsarbeidet. Man kan forstå hva som påvirker kollegiet ved hjelp av begrepet organisasjonskultur og forskning om hva som kan skape endring i organisasjonskulturer. Et kollegium som samarbeider og føler seg trygge på å dele erfaringer er essensielt. Et arbeidsmiljø som legger til rette for individers behov for autonomi, mestring og tilhørighet vil også skape autonom motivasjon for å legge innsats i utviklingsarbeidet.

I neste kapittel tar jeg for meg de metodologiske og metodiske valgene jeg har tatt i mitt forskningsarbeid. Jeg går først gjennom hvordan jeg arbeidet i starten av prosessen, fra bestemmelser om hva jeg ville forske på, til gjennomføring av intervjuene. Jeg tar deretter for meg spørsmål om kunnskap, og hvordan jeg har forankret meg i fenomenologi og hermeneutikk i løpet av prosessen. Deretter går jeg gjennom hvordan jeg har anvendt tematisk analyse, før jeg runder av kapitlet med å drøfte forskningens etiske utfordringer, reliabilitet og validitet.

KAPITTEL 3. Metode

I dette kapitlet fremstiller jeg de vitenskapsteoretiske begrunnelsene for metodologien jeg har brukt for å utvikle forståelse av problemstillingen. I forskningsprosessens innledende fase ble det tydelig at jeg er interessert i de subjektive opplevelsene, fortolkningene og pedagogiske forståelsene hos undervisere som arbeider med pedagogisk utvikling i høyere utdanning. Min interesse og forståelse av tematikken har vært i utvikling i løpet av forskningsprosjektet. I starten handlet forskningen om å få et innblikk i verdiene og erfaringene til underviserne jeg intervjuet, og lære mest mulig om hva undervisere selv synes er «god» undervisningspraksis. Etter hvert som jeg har fått mer forståelse av utviklingsprosesser i høyere utdanning, har også forskningsprosjektets mål og omfang utviklet seg. Dette kommer jeg nærmere inn på i dette kapitlet.

Forskningsarbeidet har gått ut på å intervjuere undervisere ved de to tidligere nevnte fagmiljøene, for så å analysere de empiriske dataene i lys av det teoretiske rammeverket. Jeg har latt meg inspirere av fenomenologiske og hermeneutiske forståelser av kunnskapsutvikling. Tematisk analyse har blitt anvendt i utviklingen av temaer, og for å forstå den bakenforliggende meningen i intervjuene. Jeg vil nå kort redegjøre for noen hovedtrekk ved min kvalitative studie, før jeg fremstiller hvordan fenomenologi og hermeneutikk har vært inspirerende for forståelsesutviklingen. Deretter fremstiller jeg hvordan tematisk analyse har vært brukt til å analysere de empiriske dataene og utvikle temaer og funn, før jeg reflekterer over forskningens etiske utfordringer, validitet og reliabilitet.

3.1. Det kvalitative intervjuet

Formålet med forskningsintervjuet er å forstå betydningsfulle deler av intervjupersonens dagligliv og profesjonelle utvikling, fra deres eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg vil nå gjøre rede for enkelte av prosessene jeg har vært gjennom i arbeidet med å velge ut hvem jeg skulle intervjuer, hvordan jeg kom i kontakt med dem, og hvordan jeg gjennomførte intervjuene.

Utvalg og rekruttering av informanter

I arbeidet med å spesifisere problemstilling og problemområde, kom jeg frem til at det var en viss gruppe mennesker jeg ville intervjuer, nemlig undervisere i redesignlagene ved de to fagmiljøene for engelsk og biovitenskap. Når man i kvalitativ forskning velger informanter ut

ifra slike spesifikke krav, kalles det et *strategisk utvalg* (Thagaard, 2009). Jeg har altså forsøkt å finne informanter som kan fortelle meg om både deres erfaring med egen undervisning, og deres opplevelse av Redesignprosjektet. Dukes (1984) foreslår at man i fenomenologisk forskning intervjuer tre til ti personer. Ved å velge færre forskningspersoner kan man fokusere på å finne de overordnede temaene i forskningsdeltakernes opplevelser (Postholm, 2010). Jeg endte opp med å intervjuer syv undervisere, hvorav fire var fra engelsk og tre fra biologi. Alle informantene hadde doktorgrad i sine respektive felt, og flere års erfaring med undervisning i høyere utdanning. Jeg kom i kontakt med informantene gjennom Redesignprosjektets leder ved UiB Læringslab, Cecilie Boge, som satte meg i kontakt med de to koordinatorene for prosjektet ved fakultetene for engelsk og biovitenskap. Koordinatorene sendte deretter ut en formell forespørsel (som jeg hadde laget etter NSDs krav) til de underviserne som de mente ville passe til mitt formål. Deretter sendte jeg epost og melding til disse underviserne, og kom til slutt i kontakt med syv undervisere som var villige til å la seg intervjuer.

Fem av intervjuene foregikk digitalt, på Zoom, og to ble gjennomført ansikt til ansikt¹². Intervjuene varte i gjennomsnitt i en time, med ti minutters variasjon til og fra. I mitt datamateriale bruker jeg data fra tre intervjuer ved biovitenskapelig fagmiljø og tre intervjuer ved engelsk fagmiljø (én informant motsatte seg lydopptak, og dette intervjuet er utelatt). I planleggingsfasen valgte jeg å legge opp til semistrukturerte intervjuer. Et semistrukturert forskningsintervju er verken en helt åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. Jeg hadde altså med meg en intervjuguide, men stilte ofte spørsmål og oppfølgingsspørsmål som jeg ikke hadde skrevet ned på forhånd (Postholm, 2010). Fordelen med semistrukturerte intervjuer er at jeg har kunnet berøre forutbestemte sentrale områder som jeg var interessert i, i tillegg til at jeg har kunnet følge opp tråder i samtalen som jeg oppfattet som viktige for informanten eller for tematikken i det øyeblikket. I forkant av intervjuene har jeg tatt valg om metode og vitenskapelige forankringer for hvordan jeg skulle utvikle forståelse av forskningsområdet. Disse valgene redegjøres for i neste kapittel.

3.2. Vitenskapsteoretisk begrunnelse for metodologi

Metodologi handler om å begrunne forskningsdesignet og de metodiske valgene jeg har tatt i løpet av forskningsprosessen (Crotty, 1998). Refleksjoner rundt metode for analyse av

¹² Covid-19-pandemien gjorde det vanskelig å gjennomføre alle intervjuene ansikt til ansikt.

datamaterialet utdypes i delkapittel 3.3. Jeg vil nå gjøre rede for hvorfor mine valg har vært passende for denne studien.

Kunnskap som mening

Ontologi dreier seg om hva man oppfatter som virkelig og sant i verden. Alle mennesker konstruerer ifølge Berger og Luckmann (1967) sine subjektive opplevelser av verden, sin unike forståelsesverden som hver og en helt enkelt tenker på, eller tar for gitt, som «verden». Et sentralt ontologisk spørsmål for forskere er hvilke forutsetninger som gjør at man kan kalle noe for virkelig. Guba og Lincoln (1988) mener at noe kan karakteriseres som virkelig dersom den virkeligheten som blir beskrevet er konstruert av personen som befinner seg i situasjonen. Med en slik ontologisk forståelse vil intervjupersonenes utsagn være «det virkelige», eller sannheten, jeg tar stilling til. Forskerens mål er ifølge Merriam (2002) å prøve å forstå og løfte frem meningen intervjupersonene har konstruert i sin livsverden og sine erfaringer.

Epistemologi er antakelser om hva kunnskap er, og hvordan man tilegner seg kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015). I kvalitativ forskningssammenheng handler epistemologi i stor grad om forholdet mellom meg som forsker og forskningsdeltakerne jeg skal intervjuer. Som kvalitativ forsker nærmer jeg meg forskningsområdet med en konstruktivistisk epistemologi. Det vil si at jeg forstår kunnskap og mening ikke som en objektiv sannhet, men som noe som hvert individ konstruerer i sin samhandling med miljøet rundt seg. Kunnskap kan ikke oppdages, men må konstrueres, noe vi alle gjør for å forstå verden (Crotty, 1998, s. 8-9). Positivismen kan stilles som en filosofisk motsats til konstruktivismen (Kvale & Brinkmann, 2015). Det positivistiske kunnskapssynet ser på kunnskap som en objektiv sannhet som kan verifiseres eller avkrefte, helst ved hjelp av kvantitative data. Slike data bør være nøytrale, ikke legge vekt på forskerens subjektivitet, interesser og verdier og strebe etter en objektiv distanse mellom forsker og forskningsobjekt. Kunnskapen jeg skal skape med mitt forskningsprosjekt vil ikke kunne gjennomføres med et slikt kunnskapssyn, da undervisernes subjektive opplevelser av egen virkelighet ikke kan objektiviseres, og vil skapes i en felles forståelse mellom meg og intervjupersonene. Hans-Georg Gadamer (1975), en av hermeneutikkens store filosofer i nyere tid, stiller seg kritisk til krav om objektivitet i humanistisk forskning. Han hevder at en forsker ikke kan følge en oppskrift og holde seg nøytral. Vi må «... erkjenne den sosiale og historiske verden gjennom forståelse og fortolkning, som i siste instans hviler på forforståelser og fordommer som ikke kan

kodifiseres til metodologiske regler» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 84). Av ovenstående grunner støtter jeg meg til en konstruktivistisk tilnærming til vitenskapelig kunnskapsutvikling.

Jeg har latt meg inspirere av både fenomenologi og hermeneutikk. Fenomenologi ble utviklet med utgangspunkt i filosofi og psykologi, og inneholder et vidt spekter av forståelser av menneskers erfaringer i et førstepersonsperspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). Moustakas (1994) hevder at hovedformålet med fenomenologisk forskning er å forstå meningsfulle, konkrete relasjoner som er til stede i en erfaring eller en bestemt situasjon i en spesifikk kontekst (Postholm, 2010, s. 43). Er man som samfunnsforsker fenomenologisk forankret, er man altså interessert i studien av levde erfaringer slik de blir opplevd av individet (Smith, 2003). Smith forklarer videre:

Basically, phenomenology studies the structure of various types of experience ranging from perception, thought, memory, imagination, emotion, desire, and volition to bodily awareness, embodied action, and social activity, including linguistic activity (Smith, 2003, avsnitt 8).

Erfaringsvirkelighet er knyttet til den subjektive opplevelsen individet har av erfaringen (Moustakas, 1994). Noe av det interessante med fenomenologien er at fenomener som blir trukket frem av intervjuobjekter kan vise seg å være gjenkjennelige for flere, og dermed av allmenn karakter. Som forsker har jeg vært på søken etter essensen, det vesentlige, de fenomenene som blir løftet frem i intervjuene som har kunnet belyse problemstillingen min, eller har vist seg å kunne utvikle nye problemstillinger. De subjektive erfaringene kan ikke oppdages gjennom observasjon eller spørreskjema. Semistrukturerte intervjuer inspirert av fenomenologiske tradisjoner, hvor informantene får rom og tid til å reflektere, har vært passende i denne studien, og har latt meg utforske tematikken med et mer åpent sinn.

Hermeneutikk er læren om forståelse og fortolkning av tekster som meningsfulle fenomener – og «tekst» kan her være skriftlige og muntlige språklige uttrykk, kunstverk, menneskelige handlinger osv. Karakteristisk for meningsfulle fenomener er at jeg som forsker må *fortolke* dem for å kunne forstå dem (Gilje & Grimen, 1993). Formålet med hermeneutisk tolkning er å oppnå gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst betyr (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73-74). *Den hermeneutiske sirkel* beskriver forståelsesprosessen som et bevegelig forhold

mellom det som skal fortolkes og konteksten det må fortolkes i. All fortolkning består i å bevege seg mellom deler av teksten og å forsøke å se på teksten som helhet. Fortolkningene påvirkes av våre forforståelser, og vår forståelse i nuet vil påvirke videre fortolkninger. (Gilje & Grimen, 1993, s. 153). Fortolkninger av meningsfulle fenomener kan og må begrunnes ved å få et overblikk over tekstens mening for å forstå deler av teksten, og deler av teksten for å forstå helheten. Språket spiller en vesentlig rolle for hvilke meningsskapende fenomener man vil finne. Ved å reflektere over den hermeneutiske sirkel og egne fordommer i henhold til teksten man fortolker, kan man i større grad sikre at subjektive forklaringer innehar vitenskapelig kvalitet, og rettferdiggjør tekstens (intervjupersonens) mening (Gilje & Grimen, 1993).

Hermeneutikk skal hjelpe forskeren med å bli bevisst på hvilke forforståelser, fordommer og forståelseshorisonter som vil påvirke kunnskapen som blir skapt, både i intervjuet og i analysen (Gadamer, 1975). Verken intervjuobjektene eller jeg som forsker har vært forutsetningsløse. Jeg har i min tolkning av meningsfulle fenomener vært påvirket av mine tidligere erfaringer, kulturelle bakgrunn som student, holdninger og oppfatninger av verden, både bevisste og ubevisste. Jeg har intervjuet erfarne undervisere med større innsikt i undervisningens verden enn jeg har. Det har vært viktig at jeg har inntatt en refleksiv stilling som forsker. Det vil si at jeg tidlig (våren før jeg startet på «masteroppgave-året») har utviklet mine metodiske valg, og vært bevisst på og reflektert over de situasjonene som kunne skape meningsfulle fenomener, og hvordan mine subjektive forståelser, eller mangel på forståelse i øyeblikket, kunne påvirke de spørsmålene jeg stilte og reaksjonene jeg fikk på intervjupersonenes refleksjoner (Cohen, Manion & Morrison, 2018).

En svakhet ved å gjennomføre kun intervju, er *dobbel hermeneutikk*, nemlig at intervjupersonene har beskrevet sine situasjoner og fenomener ut ifra egne fortolkninger av virkeligheten, noe jeg igjen har fortolket ut ifra mine egne fordommer og forforståelser. Max Weber forklarer imidlertid at aktørenes beskrivelser, uansett om de er «korrekte» eller «ukorrekte», er av fundamental betydning, og «virkelige», fordi det er aktørenes egne oppfatninger av hva de gjør som skaper mening og identitet i livene deres (Gilje & Grimen, 1993, s. 143-146).

3.3. Tematisk analyse

Analysen av datamaterialet er en svært sentral del av masteroppgaven, og har som hovedmål å finne svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene, ved å grundig undersøke og tolke datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Tematisk analyse (TA) er en anvendelig metode for å systematisk identifisere, organisere og gi innsikt i «patterns of meaning» (overordnede temaer) som kan finnes i dataene man har samlet inn (Braun & Clarke, 2012, s. 57). Målet med tematisk analyse er å identifisere slike viktige temaer som kan besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene jeg har valgt. Dette gjorde jeg ved å bli godt kjent med dataene fra intervjuene, for så å kode dem inn i mindre setninger, og deretter skape temaer som kunne klargjøre eller systematisere kunnskapen som jeg kom frem til gjennom min tolkning av intervjuene. Jeg kommer nærmere inn på de tekniske delene av tematisk analyse om litt.

TA har blitt stadig mer populær og anerkjent de siste tjue årene. Braun & Clarke hevdet i en artikkel i 2006 at metoden TA var en mye brukt, men lite anerkjent og nevnt metode i kvalitativ forskning. Med akkurat den artikkelen, som i skrivende stund (09.12.2020) er blitt sitert 88 365 ganger, har forfatterne imidlertid vært med på å endre synet på tematisk analyse, og vist at TA er både anvendelig og fordelaktig å bruke når man vil forske på opplevd erfaring. Braun & Clarke (2012) hevder senere at «TA is an accessible, flexible, and increasingly popular method of qualitative data analysis» (p. 57). Metoden anbefales også som en førstegangsmetode for forskere som har behov for å utvikle de basisferdigheter som kreves for å kunne utføre andre metoder i den kvalitative forskningens verden (Braun & Clarke, 2006). Jeg vil nå gjøre rede for noen av de valgene som trekkes frem som særlig viktige å være bevisste på, før jeg utdyper hvordan jeg har gått frem i min analyse av intervjuene for å skape mine temaer og funn.

Aktive valg og refleksivitet

TA er en metode som lar forskeren nærme seg dataene på en rekke forskjellige måter. Braun & Clarke (2006) vektlegger at man bør gjøre rede for sine beslutninger i store deler av analysearbeidet. Jeg vil si noe om valg jeg har gjort i forhold til induktiv versus deduktiv tilnærming, og det som går på semantiske eller latente temaer (Braun & Clarke, 2012). Refleksivitet beskriver prosessen hvor jeg som forsker er bevisst på og kritisk reflekterer over hvordan mine spørsmål, metoder og subjektivitet kan påvirke kunnskapen som blir produsert (Langdridge, 2007). «Reflexivity (...) is where the researcher uses empathy or relevant prior

experience as an aid to data analysis and/or interpretation of meanings (Sloan & Bowe, 2014, s. 11). Derfor vil jeg nå gjøre rede for noen av mine beslutningsprosesser for analysen av empirien.

Induktiv og deduktiv tilnærming

En induktiv tilnærming til datakoding er en nedenfra- og opp tilnærming, som vil si at kodene og temaene dukker opp mens man blir kjent med dataene. I kontrast er en deduktiv tilnærming til koding og analyse en ovenfra- og ned tilnærming, som vil si at forskeren bringer med seg antagelser, ideer og konsepter som vil styre hva som trekkes frem i kodingen og forståelsen av dataene. Det forskeren eventuelt finner ut gjennom sin forskning er da ikke alltid tett knyttet til dataene, men kan være basert mer på hva forskeren hadde interesse av å finne ut på forhånd. Braun & Clarke (2012) hevder at man ikke kan unngå å bruke en kombinasjon av disse tilnærmingene. «It is impossible to be purely inductive, as we always bring something to the data when we analyze it (...)» (Braun & Clarke, 2012, s. 58). Jeg vil derfor argumentere for at jeg har brukt en kombinasjon av induktiv og deduktiv metode, nemlig en abduktiv tilnærming.

Mine forforståelser har påvirket intervjuene og analysen i form av et personlig ønske om å lære mer om motivasjon, god undervisning i høyere utdanning og utviklingsprosesser med mål om bedre undervisning, fra mennesker som har drevet med undervisning i mange år. I kodingsfasen har jeg aktivt vært på utkikk etter hva de empiriske dataene kan fortelle meg om hva som kan være det mest relevante eller viktige man kan lære av undervisernes opplevelser av Redesignprosjektet. Dette kan sies å være en deduktiv tilnærming, ettersom jeg har hatt delvis klare mål for hva jeg er på utkikk etter. På den annen side har jeg i løpet av prosessen vært innom mange forskjellige måter å forstå datamaterialet på. Blant annet har jeg prøvd å kategorisere dataene i tre grupper i arbeidet med å finne temaer: undervisningskultur ved fagmiljøet, undervisernes tilnærming til og kunnskap om undervisning og undervisernes motivasjon for å skape god undervisning. Disse kategoriene har oppstått underveis, etter hvert som jeg gjennomførte intervjuene og leste gjennom dem flere ganger. Jeg har senere endret disse kategoriene, noe som kan sies å være en induktiv tilnærming til datamaterialet: «You can either code for a quite specific research question (which maps onto the more theoretical approach) or the specific research question can evolve through the coding process (which maps onto the inductive approach)” (Braun & Clarke, 2006, s. 84). Målet med forskningen

har altså endret seg i løpet av prosessen, ettersom nye forståelser har vist seg å være mer gjeldende enn andre. De temaene som jeg etter hvert bestemte meg for fremstilles i kapittel 4.

Jeg startet arbeidet med masteren våren 2020. Jeg visste da at jeg var interessert i å forske på Redesignprosessen, men hadde lite kunnskap om endringsprosesser generelt, og om alle de intrikate detaljene som er med på å styre Redesignprosjektet ved de to instituttene. Et eksempel på hvordan jeg gikk inn i prosessen med teoretiske forforståelser, men lite erfaring, er at jeg hadde en tanke om å bruke transformativ læringsteori for å forstå hvordan delaktighet i Redesignprosjektet hadde endret undervisernes tilnærming til egen undervisning. Dette var styrende for hva jeg var på utkikk etter da jeg leste meg opp på teori om Redesignprosjektet, i utviklingen av teorikapittelet og i arbeidet med å lage intervjuguiden. Kunnskapen som dukket opp i de første intervjuene var derimot at informantene ikke følte at de hadde kommet så langt i Redesignprosessen, og at de dermed ikke hadde lært så mye nytt om undervisning. Etter å ha lært dette, la jeg fra meg tanken om å rette oppmerksomheten mot transformativ læring. En av styrkene ved tematisk analyse er fleksibiliteten man har i valgene sine. Det å kunne kombinere mine forforståelser og teori med kunnskapen som dukker opp underveis, gjør at temaene som skapes vil være basert på flere faktorer enn bare forforståelser. Et annet eksempel på hvordan mine forforståelser har påvirket kodingen, er det jeg har lært om selvbestemmelsesteorien. De tre psykologiske behovene for autonomi, kompetanse/mestring og tilhørighet som må være tilstede for utvikling av autonom motivasjon har blitt brukt som koder og for å forstå undervisernes motivasjon (Edward L. Deci & Ryan, 2008).

Jeg har brukt det teoretiske rammeverket som omhandler undervisning og redesign av studieprogrammer, i tillegg til forståelser om kvalitative intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015), for å forstå hvordan jeg skulle nærme meg tematikken, informantene og intervjuene, og en induktiv tilnærming i arbeidet med empirien for å forstå hvordan jeg skal bevege meg fremover i labyrinthen som for meg har vært kodingen. Jeg vil i hovedsak si at jeg har latt empirien være utgangspunktet for hvordan jeg har forstått hvilke typer forståelse som skulle utvikles fra analysen.

Semantiske eller latente temaer

En annen beslutning innenfor tematisk analyse handler om hvilket nivå temaene man skaper skal identifiseres på. Braun & Clarke (2006) tar i bruk begrepene semantiske eller latente. Semantikk er læren om språkets innhold, sammenhengen mellom ord, fraser og setninger og

deres betydning eller mening. Med en semantisk fremgangsmåte er det analytiske fokuset på overflatemeningene som kommer frem fra informantenes utsagn. I kontrast har det latente analysenivået som mål å bevege seg forbi det informantene sier, og heller identifisere eller undersøke de underliggende ideene, antakelsene, konseptualiseringene og ideologiene som kan være styrende for de semantiske dataene, og skape overordnede temaer:

«If we imagine our data three-dimensionally as an uneven blob of jelly, the semantic approach would seek to describe the surface of the jelly, its form and meaning, while the latent approach would seek to identify the features that gave it that particular form and meaning. Thus, for latent thematic analysis, the development of the themes themselves involves interpretative work, and the analysis that is produced is not just description, but is already theorized» (Braun & Clarke, 2006, s. 84)

I arbeidet med analysen har jeg analysert empirien slik at temaene har latente identifikasjoner. Dette kommer jeg tilbake til i empirikapittelet.

De seks stegene i tematisk analyse

Braun & Clarke (2006) beskriver seks steg man kan bruke for refleksivt å ta stilling til sine funn. De seks stegene er ikke en komplett oppskrift man skal følge blindt, men en hjelper til å skape en viss oversikt i det kompliserte arbeidet med å analysere store mengder data. Jeg har forsøkt å ta aktive, begrunnede valg gjennom hele arbeidet, fra datainnsamling til ferdigstilling av temaer og funn, og stadig reflektere over om jeg faktisk gjør det jeg skriver at jeg gjør. Jeg vil nå beskrive hvordan jeg har arbeidet meg gjennom den tematiske analysen av dataene.

Steg 1: Å bli kjent med dataene

Å bli kjent med egne data startet med å transkribere intervjuene. Transkriberingen har gitt tid og rom til å gjøre noen umiddelbare refleksjoner over hva informantene sier, og kanskje hva de mener, og hvordan jeg selv har vært som intervjuer. Ved første gjennomlesing av transkriptene skrev jeg kommentarer i margin. Som kvalitativ forsker er det essensielt at man fortløpende i forskingsprosessen vurderer egne beslutninger og tankemønstre (Boyatzis, 1998). Hvilke spørsmål jeg stilte, hva jeg rettet søkelyset mot og hva som var mine forforståelser i de forskjellige øyeblikkene, styrte i stor grad hva jeg fokuserte på i

intervjuene, noe jeg la spesielt merke til da jeg leste gjennom transkriptene. Braun & Clarke (2006) skriver at transkribering kan regnes som en fortolkende del av forskningsarbeidet. Det er derfor viktig at man i transkripsjonen beholder informasjonen fra det muntlige intervjuet på en måte som er «sann» for det informantene har sagt. Jeg har derfor forsøkt å bruke komma, punktum, latter (hehe) og beskrivende kroppsspråk i parentes for å tydeliggjøre hva informantene sa og hvordan. Dette er fortolkende arbeid i seg selv, og regnes av noen som en nødvendig del av det fortolkningsarbeidet som fører til dannelsen av temaer (Kvale & Brinkmann, 2015). Deretter leste jeg gjennom intervjuene mange ganger og skrev kommentarer ved de utsagnene jeg tenkte kunne være relevante. I denne fasen hadde jeg ikke noen umiddelbare tanker om hva som kunne være relevant, så jeg skrev kommentarer til det meste som virket som det kunne ha betydning for noe, for eksempel når underviseren snakket om hva de synes er gøy med undervisning, eller hvilke utfordringer de møter som underviser.

Steg 2: Å lage koder

Fase to begynner når man har transkribert, lest gjennom og tenkt over ideer til hvordan man kan dele inn utsagnene i koder. Koder kan beskrives som deler av dataene som jeg som forsker synes virker relevante og interessante for problemstillingen. Boyatzis (1998) beskriver koder i tematisk analyse som: «the most basic segment, or element, of the raw data or information that can be assessed in a meaningful way regarding the phenomenon» (p. 63).

Koding består i at man finner et informantutsagn som er av interesse, og deler dette utsagnet opp i forskjellige koder – kortere setninger. Disse kodene skal i neste steg samles sammen for å skape temaer, som ofte er mer overordnede, og som gjør rom for mer tolkning av dataene. Et eksempel på hvordan jeg har kodet mine data er dette utsagnet fra en av underviserne ved biovitenskap som snakker om sin opplevelse av Redesignprosjektet:

«Og for min del synes jeg det er en nyttig øvelse og refleksjon i forhold til hvordan man bygger opp et hele, fremfor bare et enkelt kurs. For det er jo det som har vært fokuset mitt tidligere da, for å si det sånn».

Å kode denne setningen vil si at jeg lager en eller flere kortere setninger som beskriver utsagnet, for eksempel: «Nyttig å redesigne – fokus på helhet i programmet» og «Redesign - Fra å tenke kun på eget kurs til å tenke på helhet i bachelorprogram». Videre i lesingen kan det hende at andre utsagn passer inn i disse kodene. Da kan man legge dem inn, og lage en

rekke koder som passer mer skreddersydd til andre utsagn. Man kan ifølge Braun & Clarke (2006) lage så mange koder man vil, og heller fokusere på å ikke utvikle for mange *temaer* når den tid kommer. Dataprogrammet NVivo var til stor hjelp i denne delen av arbeidet, da man både kan lage koder og lese gjennom tekstfilen (transkriptet) på en oversiktlig måte (Brandão, 2015).

I arbeidet med å kode har jeg møtt på noen utfordringer. En av utfordringene var at utsagnene til informantene ofte var lange og beskrev flere scenarioer og problemstillinger i samme setning. Det blir da ikke helt tydelig hva man bør ta vekk for å få et sitat til å passe inn i presentasjon og analyse av de empiriske dataene. En annen utfordring har vært at jeg i starten av kodingsprosessen ikke helt forstod hva en kode var, og hvordan koding skulle hjelpe: «Skal jeg lage en kode for hver eneste setning jeg synes er interessant? Hvor generelle skal kodene være, eller hvor beskrivende? Gjør jeg dette rett, eller sløser jeg med tiden? (For det kan ta enormt med tid) Hvordan skal jeg finne temaer i denne uoversiktlige klumpen av koder som alle ligner på hverandre? Er dette sitatet altfor langt?» Dette er spørsmål jeg har tenkt på i ukevis underveis i prosessen. Jeg tror at disse undringene kan være en del av analysen og utviklingen av temaene. Det å bruke tid på å være med stoffet og la seg undre, trekkes frem som en viktig del av tematisk analyse, ettersom man ikke bare skal gjenfortelle det som blir sagt i intervjuene, men skape sin egen fortolkning (Boyatzis, 1998).

Steg 3 og 4: Å skape temaene

Temaene ble utviklet ved å reflektere over hva som kan være de underliggende hovedkategoriene som kunne ramme inn de opplevde erfaringene. Jeg har beveget meg fra å se i detalj på deler av hvert transkript til å lese gjennom hele transkriptet, og så tilbake til nye deler av teksten – en hermeneutisk sirkel. Når jeg fant noe som kunne være et tema, skrev jeg det ned, og tenkte kritisk over hvordan det nye temaet passet med datamaterialet, eller om deler av datamaterialet passet innenfor denne rammen. Som oftest måtte jeg revurdere temaene, da de enten var for generelle eller for snevre. Ved å stadig vekk omformulere temaene, har mine forståelser av dataene utviklet seg i mange retninger.

Denne prosessen har foregått kontinuerlig fra jeg transkriberte intervjuene. Jeg har stadig forsøkt å finne ut hva som er de overhengende temaene i empirien, og de opplevde erfaringene til underviserne. Etter hvert som tanker har dukket opp, har jeg skrevet dem ned, og lagd mange forskjellige «kart», over hva jeg i det øyeblikket har tenkt at temaene kan

være. Etter hvert som disse kartene ble utviklet, har jeg igjen lest gjennom intervjuene og kodene jeg lagde i Nvivo, og sett at et tema kanskje ikke passer, fordi det er for generelt eller for spesifikt, eller ikke formulert på riktig måte.

På et tidspunkt spurte jeg meg hva informantene beskriver med særlig engasjement. Da ble det tydelig at enkelte utsagn i intervjuene virket mer *betydningsfulle* for informantene enn andre. Ved å fokusere på disse delene, utviklet jeg enkelte overgripende temaer som jeg har omformulert og revurdert stadig vekk. Jeg så at mange av de overlappende dataene handlet om forholdet mellom undervisningsmål og undervisningspraksis, organisasjonskultur og til slutt opplevelsen av Redesignprosjektet. Disse tre temaene, eller kategoriene, har fungert som et rammeverk for videre innsnevring av mine forståelser av utsagnene og temaene. Jeg har valgt å fremstille de to fagmiljøene hver for seg, men ha de samme temaene for begge. Dette forklarer jeg nærmere i empirikapittelet.

Steg 5 og 6: Å definere og navngi temaene og å ferdigstille teksten

I denne fasen har jeg arbeidet med en slags hel-del-hel fremgangsmåte, hvor jeg har sett på en temabetegnelse, lest gjennom intervjuene og sett på temakartet jeg har arbeidet med (med underkategorier for hvert tema). På denne måten har jeg kontinuerlig utviklet temaene med hensyn til empirien, og empirien med hensyn til problemstillingen. Jeg kommer nærmere inn på selve temaene i kapittel 4.

3.4. Forskningens etiske utfordringer

Å drive kvalitativ forskning innebærer et sosialt og samfunnsmessig moralsk ansvar. Ifølge Kvale og Brinkmann (2006) innebærer arbeid som omhandler menneskelige relasjoner kompleks forskningsetikk. Som forsker kan man ikke forutsi hvordan intervjuet vil påvirke aktørene. Kvalitativ forskning krever derfor at man kjenner og redegjør for de forskningsetiske retningslinjer (NESH) man skal følge i sin praksis (Kalleberg, 2006). Forskningsetikk er sentralt i en slik redegjørelse, og handler om at jeg som forsker må forholde meg til «... et mangfold av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet» (Kalleberg, 2006, s. 5). Gjennom hele forskningsprosessen er det derfor viktig at jeg gjør overveielser og vurderinger av hvordan

min forskning griper inn i livet til menneskene jeg samarbeider med, og at jeg reflekterer over og redegjør for egne verdier og holdninger som kan påvirke datainnsamling og fortolkning av empiri.

Personvern og sikkerhet

Jeg har tatt opp intervjuene med lydopptaker for å sikre at intervjupersonenes utsagn ble korrekte i transkriptet. For å gjøre lydopptak brukte jeg UiOs app Nettskjema-diktafon, som sender lydfilene til Tjenester for Sensitive Data (TSD). Jeg har endret navn og kjønn på underviserne, for å skjule deres identitet.

Forskningsintervjuet er en profesjonell samtale som kan stille forskeren overfor etiske problemstillinger knyttet til språklig og relasjonell makt. Det er et klart asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og den som blir intervjuet. Jeg som intervjuer har definert intervjusituasjonen, bestemt tema, spørsmål og hvilke svar jeg synes er interessante. En av de etiske utfordringene jeg har støtt på underveis har vært at det har kommet frem kritiske utsagn fra informantene som angår enten ledelsen ved instituttet de arbeider på, redesignprosessen eller kolleger. Jeg har valgt å ikke spesifisere eller ta med alle disse kommentarene, ettersom jeg ikke vil henge ut enkeltpersoner. Det kan derimot også være uetisk å utelate data som kan påvirke funnene. Jeg har derfor inkludert utsagn jeg tolker som vesentlige for besvarelsen av problemstillingen, og utelatt utsagn som jeg har tolket i den retning at de ikke vil kunne gi en fullgod forståelse av problemområdet. Intervjuene ble utført med *informert samtykke og frivillighet*. Informantene har fått tilstrekkelig kunnskap om prosjektet og tid til å tenke seg om, for å kunne bestemme om de vil delta eller ikke. De har også blitt informert om at de har rett til å trekke seg underveis, også etter at datainnsamlingen er gjennomført.

3.5. Validitet og reliabilitet

Som kvalitativ forsker bør jeg demonstrere faglig bevissthet rundt konsekvensene av de metodologiske valgene jeg gjør under forskningsprosessen. Jeg vil derfor nå gjøre rede for forskningens validitet og reliabilitet.

Begrepene reliabilitet og validitet handler om hvor pålitelig forskningen er. Begrepene er vanligvis mest nyttige i kvantitativ forskningssammenheng, men det kan være hensiktsmessig å redegjøre for dem også i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015). En studies reliabilitet handler om at resultatet av studien kan reproduseres til en annen tid av andre

forskere, for eksempel om en annen forsker stilte informantene liknende spørsmål. Intervjupersoner vil imidlertid alltid konstruere forskjellige språklige uttrykk og unike beskrivelser av fenomenene de opplever. Fenomenologisk-inspirert forskning er ute etter subjektive og dynamiske forståelser og opplevelser av fenomener, ikke objektive tidløse sannheter som kan generaliseres (Moustakas, 1994).

Validitet handler i samfunnsvitenskapene om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). «Validitetskriteriet er om fortolkningen av utsagnet er rimelig dokumentert og logisk konsekvent» (Postholm, 2010, s. 170). Vesentlige elementer knyttet til validitet dreier seg om valg av teoretisk rammeverk, begrepsmessig klarhet, metodiske vurderinger og analyse av empiri. Tidligere i teksten har jeg gjort rede for og begrunnet disse valgene. Kvale og Brinkmann (2015) argumenterer for at validering av teksten ikke hører til kun i metodekapittelet, men bør gjennomsyre hele forskningsprosessen. For å sikre at forskningen min er i størst mulig grad er valid, må jeg også reflektere kritisk over egne fortolkninger, og eksplisitt uttrykke de perspektivene og forforståelsene jeg har av emnet. Dette har jeg forsøkt å gjøre, spesielt i metodekapittelet.

Et eksempel på refleksivitet er innsikten i at jeg har stor tiltro til læringssentrert undervisning, og ønsker større oppmerksomhet rundt dette i norsk høyere utdanning. Jeg stiller derfor med en forforståelse av at universitetsundervisning bør dreie seg i retning læringssentrert undervisning. Dette skyldes blant annet at jeg har vært student og har opplevd enorm forskjell mellom det å bli aktivisert i gode læringsrom og det å sitte passiv i undervisningstimer. Eksempelet viser hvordan et tankemønster kan påvirke fortolkninger av teori, intervjupersonenes utsagn og analyse av transkripter.

3.6 Refleksjoner over metodiske valg

For å oppsummere metodekapittelet, vil jeg nå utdype hvorfor de metodologiske og metodiske valgene jeg har tatt er relevante for presentasjon og analyse av empiri. Min interesse har fra starten av handlet om hvordan man kan forbedre undervisningen i norsk høyere utdanning. Forskningsprosjektet handler om å skape kunnskap om utviklingsprosesser, spesifikt om Redesignprosjektet. To spørsmål jeg har stilt meg selv underveis er: hva skal til for å skal skape positiv endring, og hvilke faktorer påvirker undervisningskvaliteten ved de to fagmiljøene? Det ble tidlig klart for meg at nøkkelpersonene er *underviserne* ved instituttene. Underviserne er de som underviser studenter, og deres innsats danner «hovedpilaren» i

Redesignprosjektet (DA Fowler et al., 2016). For å få innblikk i *deres* opplevelser av Redesignprosjektet, var intervjuet den beste metoden. Intervjuene skapte rike data, som for meg i starten handlet om alle mulige tematikker. For å legitimere mine tolkninger av empirien, har jeg tatt noen bevisste valg. Forankring i konstruktivisme har latt meg nærme meg forskningsfeltet med et spesifikt sett med briller fra første stund – nemlig at jeg anser menneskers opplevde erfaringer som viktige for å forstå sosiale fenomener og endringsprosesser. For å analysere utsagnene og skape vitenskapelig kunnskap, har jeg anvendt forståelser fra fenomenologi og hermeneutikk, og søkt kunnskap i informantenes fortolkende førstepersonsperspektiv. Studien er empirinær, som vil si at jeg har brukt dataene fra intervjuene for å utvikle temaene. Problemstillingen har derfor kontinuerlig endret seg mens jeg har lært mer.

Jeg gjenkjenner to kjerneprosesser i forskningsarbeidet – planlegging og gjennomføring av intervjuene, og analysearbeidet. Planlegging og gjennomføring handlet i første omgang om å finne ut hva jeg egentlig var ute etter av kunnskap. Fenomenologiens vektlegging på opplevd erfaring var i denne fasen inspirerende for hva jeg rettet oppmerksomheten mot. Forståelsen av at undervisernes *opplevelser* var det viktige, utgjorde en stor del av tankegangen jeg hadde i utformingen av spørsmålene i intervjuguiden. I selve intervjuene forsøkte jeg å dykke dypere i informantenes livsverden hver gang de nevnte noe som handlet om opplevelser de hadde, følelser som påvirket deres undervisningshverdag og faktorer som påvirket deres forhold til Redesignprosjektet. Den andre kjerneprosessen i forskningsarbeidet er analysen av intervjuene. Dette kommer jeg nærmere inn på i neste kapittel. Da oppsummerer jeg hvordan jeg har skapt temaene med inspirasjon fra fenomenologiske og hermeneutiske fortolknings- og forståelsesformer, og hvordan jeg har anvendt tematisk analyse. Deretter fremstiller jeg de empiriske funnene fra henholdsvis engelsk og biovitenskapelig fagmiljø.

KAPITTEL 4. Presentasjon og analyse av empiriske data

4.1 Innledning

I dette kapitlet presenterer og analyserer jeg empirien fra intervjuene. Det empiriske fremlegget er todelt. Først fremstiller jeg empiri fra engelsk fagmiljø, og deretter empiri fra biovitenskapelig fagmiljø. De to fagmiljøene møter Redesignprosjektet med store forskjeller i forutsetninger - rammer, tid og penger investert i utvikling av undervisningskompetanse og organisasjonskultur. Disse faktorene påvirker også undervisernes sosiale støtte i fagmiljøet, deres kunnskap om pedagogikk og deres engasjement i møte med Redesignprosjektet. Engelsk fagmiljø er i tidlig fase av utvikling av en kultur for læringscentrert tilnærming til undervisning. Underviserne arbeider for å legge opp til god undervisning for sine studenter, men trekker frem enkelte utfordringer og ser behovet for endring. Jeg kommer nærmere inn på utfordringene senere i kapitlet. Biovitenskapelig fagmiljø har arbeidet bevisst og målrettet i minst syv år for å fremme organisasjonskulturen ved sitt institutt, med stor hjelp fra bioCEED. De har fått støtte på 4,5 millioner kroner fra DIKU til gjennomføringen av Redesignprosjektet, og har flere teams ved instituttet som har trent på å arbeide på lignende måter som redesign er lagt opp til. Det er derfor ikke et ønske å sammenligne underviserne ved disse to fagmiljøene, men å sammenligne *forutsetningene* som fagmiljøene stiller med i møte med Redesignprosjektet. Ved å se på forutsetningene kan man identifisere forhold som vil kunne hemme eller fremme utviklingsprosjekter, og vise at undervisningskvalitet krever at man tar hensyn til enkeltpersoners klokskap og engasjementet, men at dette ikke fører til endring med mindre slikt arbeid skjer i et samarbeidende miljø som har forståelsene og ressurser til å skape endring over lang tid.

For å fremstille temaene, gir jeg en stemme til fagfolk i begge miljøene, og utforsker hva vi kan lære av opplevelsene og refleksjonene til disse erfarne underviserne. En fremstilling av begge fagmiljøene viser et bredere bilde av hvilke faktorer som kan være vesentlige for å utvikle kvalitetsundervisning i høyere utdanning.

4.2 Fremtredende temaer

I arbeidet med analysen ble det tydelig at underviserne ved begge fagmiljøer opplever liknende situasjoner og er opptatt av mange av de samme forholdene i deres opplevelser av undervisning og av Redesignprosjektet. Jeg fremstiller empirien ved å trekke frem hva

informantene betoner, verbalt og nonverbalt, som *viktig* i intervjuene. Hva jeg tolker som viktig, baseres på analysen jeg kontinuerlig har gjennomført. Jeg leste intervjutranskriptene på nytt, og så etter hva informantene selv snakker om med engasjement, begeistring eller frustrasjon. Ved å gruppere og kode dataene etter denne forståelsen, fikk jeg et gjennombrudd. Tolkningene av disse kodene, sammen med helhetsforståelsen jeg har opparbeidet meg av tematikken, har ført meg til de tre temaene jeg nå har skapt. Jeg har brukt mye tid på å formulere temaene så de skal ramme inn opplevelsene som er fremtredende. De tre hovedtemaene er:

- Undervisningsmål og undervisningspraksis
- Utvikling av organisasjonskulturen
- Opplevelsen av Redesignprosjektet

Temaene er vesentlige for besvarelsen av problemstillingen. De er også sentrale for meningen i de beskrevne opplevelsene til informantene (Brown, Castle, Rogers, Feuerhelm & Chimblo, 2007, s. 6). Temaene er de samme for begge fagmiljøene fordi underviserne i bunn og grunn er opptatt av, og avhengige av, de samme faktorene for å skape god undervisning. Utsagnene blir fremstilt uten understøttende teori, for å beskrive situasjonene ved fagmiljøene på en oversiktlig, empirinær måte. En del av analysen er selve utvalget av utsagn jeg fremstiller, og temaene og underkapitlene som rammer dem inn. Etter fremstillingen av hvert fagmiljø, kommer et oppsummerende delkapittel hvor jeg tolker fagmiljøets situasjon helhetlig.

Presentasjonen av empirien er delt opp ved at temaene er overskrifter, med underoverskrifter som spisser temaene. Informantene fra engelsk fagmiljø har fått navn som starter på bokstaven E. De heter Elenor, Elisabeth og Endre. Underviserne fra biovitenskapelig fagmiljø har fått navn på B, og heter Bjarte, Birgitte og Bodil. Hvert utsagn har fått nummerering for å tydeliggjøre hvilke sitater som refereres til i diskusjonsdelen. I utsagnene står bokstaven I for informant og bokstaven O for intervjueren Odin.

4.3 Engelsk fagmiljø

Tema: Undervisningsmål og undervisningspraksis

Dette temaet handler om undervisernes mål med undervisning, og enkelte forhold underviserne støter på som påvirker deres undervisningspraksis. Utsagnene inneholder både

positive og negative opplevelser. Det kommer frem at underviserne er opptatt av å være kompetente undervisere, og at de gjerne vil se studentene (mer) engasjerte i læringssituasjoner. Temaet er viktig fordi undervisningen er det som til syvende og sist legger til rette for studenters læring. Undervisernes mål vil påvirke undervisningspraksis, og opplevelser av praksis vil igjen påvirke mål. De utfordringene som blir tydelige i dette temaet er faktorer som påvirker både planlegging og gjennomføring av undervisningen.

Undervisnings- og læringsmål

I dette delkapittelet fremstiller jeg enkelte av de individuelle målene underviserne har med undervisningen sin. Jeg spurte Elenor om hva hun var opptatt av når hun underviste:

I: Det vi vil er jo at de skal lære å tenke, å lese og skrive. For å si det sånn. Det er det aller mest overordnede, at de skal lære å lese kritisk, analytisk, lære å fremstille argumentene sine klart og tydelig og logisk og med gode begrunnelser og, de skal ja, (...) modnes intellektuelt, samtidig som de skal ha en språklig kompetanse, et analytisk begrepsapparat som gjør at de kan utføre en del jobber. (...) Men ellers så tenker jeg vel på at dette emnet som jeg underviser nå skal appellere til studentene, at det skal være interessant, at det skal ligge på et riktig nivå sånn faglig og intellektuelt og at de skal kunne relatere det til noe utenfor universitetet, at det skal ha en overføringsverdi, at de skal kunne forstå kulturuttrykk, og samfunnet rundt seg, ja. I siste instans skal det være med å bygge opp den samlede kompetansen som en bachelorgrad gir.

Utsagn 1, Elenor

Elenor er en erfaren underviser, og har gjennomtenkte, konkrete mål for hva studentene skal lære i løpet av bachelorgraden og hennes emner. Hun er opptatt av at studentene skal like undervisningen hennes. Hennes mål samsvarer med en læringscentrert tilnærming til undervisning og undervisningskvalitet.

Elisabeth trekker frem at det er viktig å ha følelsen av at hun har gjort en god jobb med forarbeid og formidling av fagstoffet:

I: Det er ikke gjort i en fei, å undervise (...) undervisningen skal være noe mer enn å bare si det som står i boken. Så jeg finner alltid eksempler, en annen innfallsvinkel. Når jeg jobber med tekstanalyser bruker jeg enormt mye tid på å finne tekster som illustrer de fenomenene vi studerer, på en god måte. Og det er enormt tidkrevende (...) For jeg må jo finne gode tekster,

og det tar gjerne en hel helg. Og (...) du får ikke overtidsbetalt for det, så det er sånn som jeg gjør fordi jeg synes det er viktig å ha en god tekst, for da kan jeg best forklare ting og legge ting frem (...) Jeg føler hvertfall at jeg må ha den følelsen etterpå at, okei, jeg vet ikke om studentene forstod det eller om det gled inn, men dette var så pedagogisk som jeg kunne legge det frem.

Utsagn 2, Elisabeth

Elisabeth er også en erfaren underviser. Hun er opptatt av å finne de beste eksemplene og fremstille materialet på best mulig måte. Det er tydelig at Elisabeth opplever å bruke mye tid på å forberede seg til undervisningen, og legger stor innsats i å gjøre en god jobb. Vi skal senere se at hun ikke alltid opplever å få så mye tilbake for dette. Jeg tolker Elisabeths siste setning i dette utsagnet som at hun har en innholdssentrert tilnærming til undervisning. Hun er opptatt av å fremstille innholdet på en oversiktlig måte, men er ikke alltid sikker på om studentene får det med seg. Det er helt naturlig at undervisere som har arbeidet en stund på universitet er formet av miljøet og tradisjonene rundt seg.

Endre synes det er viktig at studentene *lærer å lære* i undervisningen:

I: Ja, så bare beherske datoer eller fakta er ikke så veldig viktig for meg. (...) å lære en ny måte å tenke, eller en ny måte å finne informasjonen selv, det er det viktigste.

O: Og hvordan gjør du det? (...)

I: Ved å bli eksplisitt om hva vi gjør, og snakke om tankeprosessen, og skape spørsmål med dem. Så istedenfor at jeg stiller alle spørsmålene, så sier jeg, okei nå må dere lage noen spørsmål. Så det vil si at de øver på å tenke på en ny måte, istedenfor bare svar-spørsmål. Og jeg tror at det er veldig effektivt.

O: Hvorfor tror du det er effektivt?

I: Fordi jeg ser at de blir bedre og bedre over semesteret, og tenker litt mer (...) De leser ikke bare overflaten, men de går litt dypere. Så, ja og at de gjør en ganske god jobb på eksamen.

Utsagn 3, Endre

Endre er opptatt av å inkludere studentene i tenkningen som inngår i undervisningen, og viser med dette forståelse for lærings-sentrerte tilnærminger til undervisning. Han opplever at studentene endrer tilnærming til hvordan de leser tekster, og hvordan de lærer.

Undervisningsmetoder

I dette delkapittelet fremstiller jeg undervisernes oppfatninger av sine undervisningsmetoder, og hvordan de føler at de blir mottatt av studentene. I intervjuene med engelsk fagmiljø dukket studentenes engasjement opp spontant i alle intervjuene. Dette tolker jeg derfor som noe alle synes er *viktig*. Det ble naturlig å dykke dypere i noen av disse opplevelsene. Elenor forklarer sine opplevelser nærmere:

I: Jeg liker absolutt best å undervise i seminarer i grupper på opp mot (...) 10- 15 kanskje. Og hvis studentene kjenner hverandre og hvis de er villige til å delta, villige til å si noe, så er det veldig motiverende. Hvis studentene er aktive, hvis de har lest teksten, hvis de er med på diskusjonen, villige til å holde innlegg selv, så synes jeg det kan fungere veldig bra. (...) hvis de responderer og viser interesse, altså de trenger ikke nødvendigvis å vise positiv interesse, de kan også være kritiske, og: dette er jeg ikke enig i, og dette er noe tull. Altså, så lenge (...) det blir en dialog ut av det, blir [det] kjekkere for alle parter har jeg en følelse av.

Utsagn 4, Elenor

Det er viktig for Elenor at studentene er engasjerte i undervisningen, og seminarer er den metoden som best mulig legger til rette for engasjement. Dialog mellom henne som underviser og studentene gir henne en følelse av at god undervisningen er god.

Endre liker å undervise på måter som får frem engasjement hos studentene:

I: Ja, jeg liker veldig mye gruppearbeid, det er en metode som jeg liker som heter *think pair share*, hvor jeg stiller et spørsmål, eller har en oppgave, og de jobber alene noen minutter, og så i par noen minutter, og så deler de det med alle, hva de fant. Så det betyr at de som ikke er så ivrige, eller de som er litt sky, de har litt mer tillit, og deltar.

Utsagn 5, Endre

Endre forteller her om noe han opplever som en god undervisningsmetode. Dette er undervisning som legger til rette for studentaktivitet, og som ifølge Endre er med på å skape engasjement.

Utfordringer med å engasjere studentene

Å få studenter engasjert i undervisningen er en av utfordringene alle underviserne ved engelsk tar opp spontant i intervjuene. Dette tolker jeg derfor som en faktor engelsk fagmiljø gjerne

ville hatt hjelp til å forbedre. Elenor tok selv opp at de har enkelte felles utfordringer ved engelsk fagmiljø. Ved utdypende spørsmål svarte hun:

I: (...) Ja, altså noen felles problemstillinger har vi. Det går jo på dette med motivasjon og faglige forutsetninger. Vi sliter på tvers av [fagdisiplinene] med at studenter ikke er motivert til å være til stede i undervisningen (...) De leverer ikke oppgaver hvis ikke de må, hvis de får tilbud om å levere oppgaver (...) Også har vi seminarer hvor det er meningen at de skal bidra i diskusjoner og så videre, og forutsetningen for at de skal bidra er at de må lese teksten, og så er det få som har lest teksten, og dermed så faller hele undervisningsopplegget i fisk, og så blir man stående og forelese om en tekst istedenfor å diskutere og løse oppgaver. Så det med motivasjon og arbeidsinnsats er et problem som er felles for alle tror jeg.

Utsagn 6, Elenor

For at studentaktive undervisningsformer skal fungere, er det viktig at alle parter gjør sin del. Underviser må legge til rette for oppgaver som er tilpasset studentenes faglige nivå og ferdigheter, og studentene må forberede seg så de har kunnskap å basere argumenter på i diskusjoner. Elenor opplever at en del av studentene på bachelornivå ikke bidrar med sin del av arbeidet, og at undervisningen derfor hovedsakelig blir forelesninger.

Endre opplever også at mange av studentene ikke er engasjerte i undervisningen:

(...) vanligvis er det bare noen få som deltar i diskusjonen. Ut av de tjue så er det alltid de tre som er villige, og alltid interesserte og alltid våkne, og de andre sytten, jeg vet ikke. Er de, har de lest, bryr de seg om dette? Men, hvis de snakker med hverandre får de litt mer mulighet til kanskje å si hva de tenker, at kanskje hva de tenker er interessant, og at når de har delt med bare en, er det ikke så skremmende, og da har de litt mer tillit til å dele med alle. Og da får jeg mange flere som deltar, og nevner hva de tenker eller hva de har funnet.

Utsagn 7, Endre

Endre merker at det ofte kan være utfordrende å skape engasjement blant studentene. Man kan tenke seg at studenter synes det kan være utfordrende å skulle snakke høyt foran andre studenter og underviseren. Endre sin løsning på dette, er å gi studentene rom til å snakke med hverandre, og deretter nevne hva de har kommet frem til. På denne måten kan man skape trygghet i undervisningssituasjoner.

Studenter og undervisere

Dette delkapittelet handler om hva underviserne tror kan være grunnene til at noen studenter har mindre engasjement. I Elisabeth sitt emne samler de studentene i store klasserom, holder forelesninger for rundt 100 studenter, og kaller det for seminar. Elisabeth forteller at hun liker best å ha studentaktiv tavleundervisning med 10-15 studenter, men at hun ikke kan gjøre dette lenger, fordi det ikke var nok studenter som møtte opp. Hun opplever at mange av studentene kanskje ikke forstår hva de har meldt seg på når de begynner på engelsk:

I: Så det de lærer her, det er (...) litterær analyse, grammatikkanalyse, fonetikkanalyse, så det er tørt, akademisk, masse analyse og de skal lære masse termer og symboler og analyseteknikker, og det er det de må ha som grunnlag for å komme videre til neste nivå, og til slutt da gjennomføre forskning. Og det er det vi gjør på universitetet. Og det blir litt sånn sjokk for studentene. De blir litt sånn: Å, jeg trodde jeg skulle lære engelsk. Åja, jeg må allerede kunne engelsk. (...) Og det kjente jeg på, og det tror jeg er mye av grunnen til at det ikke fungerer optimalt. At det er et stort gap mellom studentforventninger og det vi tilbyr (...) Og jeg vet ikke helt hvordan vi kan løse det.

Utsagn 8, Elisabeth

Her tar Elisabeth opp et viktig tema, som handler om det hun kaller et gap mellom studentens forventninger og det studiet tilbyr. Hun forteller også at hun selv opplever det faglige innholdet som tørt og akademisk, og at hun ikke vet hvordan hun skal løse disse utfordringene.

Elenor forteller også at mange av studentene på bachelornivå ikke har så stort engasjement for faget:

I. Jeg liker nok best å undervise på masternivå, for de studentene som er der er som regel mer motiverte og interesserte. Altså, de som velger å ta master, de gjør det fordi de har en, hvertfall en viss interesse for faget da. Ganske mange av studentene på 100 og 200 nivå tar vel engelsk egentlig litt sånn i blinde. (...) kanskje fått en grei karakter i engelsk på videregående osv. Så viser det seg at engelskfaget da er noe helt annet enn de hadde trodd. Så det er en del som sliter med motivasjonen. Så derfor er det av og til litt frustrerende å undervise på 100 og 200 nivå.

Utsagn 9, Elenor, inf 2

Elenor fremhever i utsagnet at hun ikke tror studentene vet hva de har meldt seg på, og at det kan være frustrerende å undervise om ikke studentene viser engasjement.

Elisabeth erfarer at uansett hvor mye hun arbeider med forberedelser, er det ikke nok for at studentene skal gjøre det godt på eksamen:

Så veldig veldig mange av våre eksamensbesvarelser er, de er blanke eller nesten blanke eller det er bare noe tull. Så selvfølgelig er det høy strykprosent når vi tar opp alle studentene. Og hvem som helst kan melde seg opp, hvem som helst kan ta eksamen, og når det er sånn at over halvparten ikke er aktive studenter, så selvfølgelig er det høy strykprosent. Så jeg opplever ikke at det er min skyld at de stryker. For som sagt så har vi ukentlige innleveringer, jeg gir skriftlige tilbakemeldinger, så de som gjør alle de aktivitetene vi tilbyr, det er uhyre sjelden at de stryker.

Utsagn 10, Elisabeth

Det kan virke som et viktig poeng at emnene på engelsk bachelor er åpne for hvem som helst å ta, uten forpliktelser. Hvis studentene finner ut at de ikke var så interessert i fonetikk, trenger de ikke å øve til eksamen, for de har andre emner de kan bestå eksamen i. Det viser seg å være et fenomen at underviserne opplever at studentene ikke vet hva de har meldt seg på, eller at de ikke har gode nok forkunnskaper. I neste utsagn forteller Elisabeth om hvordan slike opplevelser påvirker forholdet hun har til jobben sin:

I: Jeg liker godt å undervise, og (...) jeg engasjerer meg veldig i undervisning. Det er kjekt når det fungerer. Det som gjør at det ikke alltid er like kjekt, det er kanskje at det er veldig mye press på å få studentene gjennom. Strykprosent og sånne ting. Og det kurset som jeg har mest på bachelornivå (...), har høy strykprosent, har alltid hatt høy strykprosent. Og uansett hva vi gjør, om vi varierer pensum eller oppgavene, om vi har obligatorisk, ikke obligatorisk, så er strykprosenten igjen. (...) Og det er alltid ofte litt sånn oppvaskmøte etterpå: Vi må motivere studentene, hvorfor motiverer du ikke studentene? Ja, altså, det gjør at undervisning kan oppleves frustrerende.

Utsagn 11, Elisabeth

Elisabeth føler at hun gjør så godt hun kan, og arbeider hardt for at studentene skal få god tilgang til informasjon. Presset ovenfra påvirker hennes opplevelse av gitt undervisning. Hun vet ikke hva hun skal gjøre for å endre på resultatene.

Elenor deler også sine tanker om hva som kan være gode løsninger på de utfordringene fagmiljøet møter:

Så det vi må prøve på, det er jo til dels å gi tydeligere informasjon, til de studentene som skal komme til oss, om hva faget går ut på, sånn at vi er sikre på at de faktisk velger riktig, og vi må gi mer informasjon underveis om læringsmål, læringsutbytte, arbeidsmåter og forklare hvorfor vi gjør ting. (...) Ja, og vi må prøve å omorganisere undervisningen så vi bruker mer tid på å gi studentene mer tilbakemelding, mer oppfølging. Men det forutsetter jo at studentene er villige til å gjøre mer selvstendig arbeid. Få den kontrakten til å fungere, altså, det må på en måte være en kontrakt mellom to parter. Og sånn som det er nå, så fungerer ikke den kontrakten helt, så vi må jobbe med måter å få det til å fungere.

Utsagn 13, Elenor

Elenor har tydelige refleksjoner om hva fagmiljøet bør gjøre for å løse utfordringene. Utfordringene ved engelsk fagmiljø handler om opplevelsen av lite engasjement og faglig innsats blant mange av studentene, høy strykprosent og press fra ledelsen om å få ned denne strykprosenten. Man kan tolke Elisabeth i den retning at hun ikke vet hva mer hun skal gjøre for å utvikle sin undervisning slik at strykprosenten går ned. Hun opplever å legge mye innsats i å planlegge og gjennomføre undervisningen, og at det derfor ikke er hennes feil at strykprosenten er høy. Elenor opplever også studentenes manglende engasjement som frustrerende, og kanskje som demotiverende. De forskjellige underviserne har forskjellige styrker, og tanker om hva som kan hjelpe dem med deres utfordringer. I neste delkapittel fremstiller jeg temaet som handler om organisasjonskulturen ved engelsk fagmiljø. Underviserne trekker frem at bedre kommunikasjon innad i kollegiet kan være en løsning på noen av utfordringene de opplever.

Tema: Utvikling av organisasjonskulturen

I det forrige temaet ble det tydelig at underviserne har mye erfaringsbasert kunnskap om hvordan de vil undervise, men at de møter en del utfordringer i utførelsen av slik undervisning. I dette temaet fremstilles informantenes tanker om hva som kan være eventuelle løsninger på utfordringene. Dette handler i stor grad om å utvikle fagmiljøets organisasjonskultur.

Endre opplever at fagmiljøet ikke snakker sammen om undervisning:

Og vi ved engelsk litteratur, vi har nesten aldri snakket med hverandre om hvordan vi underviser. Jeg har aldri sett noen av mine kollegaer undervise, ingen har spurt om å bli med på et kurs med meg, og se hvordan jeg underviser. Jeg tror ingen bryr seg om hvordan de andre underviser. Bortsett fra hvis det er veldig dårlig undervisning. Og av og til kommer det frem at det er noen som har veldig dårlig undervisning. Men hvor lang tid tar det før vi oppdager det? Fordi vi har ingen, vi har aldri snakket om det.

Utsagn 14, Endre

Endre opplever altså at underviserne ikke deler sine erfaringer. Endre sitter med følelsen av at ingen bryr seg om hvordan de andre underviser, og at ingen snakker om undervisning.

Ved spørsmål om eventuelle løsninger på dette, svarer han:

Bare å dele erfaringer, og ikke å vurdere hverandre, fordi det er veldig pinlig, men å si, jeg har noen utfordringer, hva er mulige løsninger. Sant, og ha noen regelmessige møter hvor vi alle samles, og hvor det er forventet at vi skal kunne dele uten å vurdere hverandre. Og at vi føler at vi er støttet av hverandre, sant. Og hvis vi har noen problemer og utfordringer, så vil vi på grunn av de møtene vite at jeg kan snakke med henne om dette problemet, for jeg husker at hun har hatt dette problemet før, og hun har løst det, sant. Men nå har jeg ikke peiling hvem som har gjort hva. For jeg vet ikke hvordan de underviser.

Utsagn 15, Endre

Endre mener altså at det bør være satt av tid til regelmessige møter hvor kollegiet snakker sammen om undervisning. Informanten berører i dette utsagnet også en viktig faktor for hvorfor det kan være vanskelig å snakke om eller dele erfaringer om undervisning, nemlig at det kan føles som om man skal vurdere hverandre, noe som blant annet kan utløse følelser av skam.

Elisabeth tar også opp det å snakke om undervisning:

Så, kanskje vi burde snakket mer om undervisning. Men samtidig så er det så individuelt. Altså, jeg har mitt kurs, jeg gjør det på den måten. Og, ja, jeg vet ikke helt. Det er kanskje sånn vi alltid har vært på universitetet. Vi jobber individuelt, og har våre kurs og har ikke lyst at noen andre skal komme og si hvordan vi skal gjøre det.

Utsagn 16, Elisabeth

Elisabeth fremstiller en av grunnene til at underviserne ikke snakker mer sammen, nemlig at de ikke har pleid å gjøre det. Dette handler om tradisjoner i kulturen ved fagmiljøet. Om alle sitter med følelsen av at det å undervise er en individuell oppgave, vil de ikke ha lyst til å dele erfaringer, positive eller negative, ved eventuelle møter. Det er vanskelig for enkeltpersoner å endre kultur. Det kan da være nyttig om ledelsen tar ansvar og setter en agenda for endring, eller om et utenforstående endringsprosjekt setter i gang nye prosesser i kollegiet. Elisabeth forteller at Redesignprosjektet kanskje kan være en måte å endre synet på undervisning:

Kanskje dette Redesignprosjektet kan føre til at vi får en annen måte å se på undervisning på, at det ikke blir så knyttet til individuelle forelesere. Ja, og kanskje det er bra. Men vi har ikke noe fast forum der vi diskuterer undervisning og utveksler tips, det har vi ikke.

Utsagn 17, Elisabeth

Organisasjonskulturen vil påvirke mange andre faktorer i fagmiljøet. Å snakke om undervisning og ha felles forståelser av hva som er god og dårlig undervisning, kan skape et klima for endring, eller for utvikling av undervisning. I neste delkapittel fremstiller jeg hvordan underviserne ved engelsk fagmiljø opplever Redesignprosjektet.

Tema: Opplevelsen av Redesignprosjektet

Dette temaet handler om hvordan det oppleves å ha en sentral rolle i endringsprosjektet redesign. Selve arbeidet med Redesignprosjektet baserer seg på å arbeide seg gjennom åtte steg. I workshoper gjennomfører redesignlaget forskjellige oppgaver knyttet til pedagogisk utvikling, ofte planlagt av UiB Læringslab. Dette er krevende og komplekst arbeid, som omhandler samarbeid mellom mange personer ved fagmiljøet og tar flere år å gjennomføre. Motivasjon og endringsvillighet er viktige faktorer for å lykkes. Underviserne er positive til endring, men opplever også frustrasjon over enkelte deler av prosjektet, som de ikke føler fungerer helt. Deres opplevelse av Redesignprosjektet påvirkes av hvordan de opplever spesifikke workshops, hvordan de er vant til å arbeide og hvordan kommunikasjonen mellom UiB Læringslab og fagmiljøet har vært.

Refleksjoner om prosjektet

Elenor trekker frem at underviserne ser behovet for endring, og at de trenger hjelp:

O: Hvordan opplever du fagmiljøets motivasjon? Er det en kultur for endringsvillighet?

I: (...) jeg tror de fleste er positivt innstilt, altså vi ser jo alle svakhetene ved det undervisningsopplegget vi har i dag, og vi har jo veldig lenge hatt ønske om å gjøre noe med det, men det har vært vanskelig å ta tak i det, fordi det er så stort arbeid, og det er så mange, man kan på en måte ikke begynne helt med blanke ark og bygge opp et helt nytt bachelorstudium, fordi det er så mange premisser som allerede er lagt. Så det betyr at det vi må konstruere er på en måte et sånt lappverk som ingen av oss egentlig er fornøyd med.

Utsagn 18, Elenor

Kollegiet er innstilt på å endre seg og forstår at de trenger hjelp til den endringen de skal gjennom. Elenor tar opp enkelte av utfordringene med å redesigne et bachelorprogram – at det allerede er mange premisser som er satt. Dette krever et helhetsbilde og mye samarbeid mellom de forskjellige partene i prosjektet.

I neste utsagn trekker Elenor frem enkelte frustrasjoner om hvordan hun opplever at prosessen har gått så langt:

I. Nei, vi har brukt veldig lang tid uten egentlig å ha kommet så langt, og det er jo litt (...) Det er en viss mangel på tid og kanskje litt mangel på struktur og ledelse i prosjektet. Altså det er en flat struktur her [på engelsk], så det er på en måte ingen som er oppnevnt som en leder. Altså jeg har jo jobbet mye i forskjellige prosjekter tidligere, og der er det jo alltid en leder som er oppnevnt, og den lederen er da altså ansvarlig for å drive arbeidet fremover. Og for å være konstruktiv, sammenstille resultater, finne fornuftige måter å jobbe videre på så vi får en progresjon. Ja. Nå føler jeg at ingen helt vet hvem som skal ta initiativ. Jeg forstår kanskje ikke helt hva min rolle er i forhold til denne gruppen jeg er med i. Vi er tre personer, også har vi da instituttet. Og vi har et samarbeid med læringslaben, og. Ja, så det er litt sånn flytende ansvar har jeg en følelse av, og kanskje litt dårlig kommunikasjon (...) Jeg synes at selve prinsippet vi arbeider etter er fornuftig og gir absolutt mening. Så det er iverksettelsen av dette og gjennomføringen av det som har vært problematisk. Jeg synes kanskje at det skulle vært mer styrt av oss som fagpersoner heller enn av læringslaben.

Utsagn 19, Elenor

Utfordringene går ut på at Elenor ikke opplever at det er en tydelig leder som driver prosjektet fremover, og at det derfor kan være vanskelig for hver enkelt å forstå sine roller i prosjektet. Elenor tar også opp at kommunikasjonen mellom UiB Læringslab og engelsk fagmiljø ikke har vært så god som den kan være.

Elenor legger frem en av grunnene til hvorfor hun opplevde workshopen som frustrerende. Det man kan tenke på når man leser utsagnet, er at underviserne ikke pleier å jobbe i grupper eller snakke om undervisning med sine kollegaer.

I: Nei, det var litt sånn mangel på systematikk, i den forstand at (...) Det var lagt vekt på kreativitet, altså at vi, nå skal vi arbeide i grupper, og nå får vi masse tusjer og masse post-it lapper med forskjellige farger, også skal vi skrive ned det vi tenker der og da. Også skal vi prøve å gruppere det her som vi kommer på på disse post-it-lappene. Også ble det på en måte, vi satt og hadde veldig forskjellige forutsetninger. (...) vi er jo et institutt med fire forskjellige disipliner, og vi snakket sammen på tvers av disiplinene i disse gruppene. Og snakket ofte forbi hverandre for på hver disiplin har vi forskjellige problemstillinger i forhold til undervisning osv. Faglige problemstillinger, ting som vi synes er viktig. Så det ble en ineffektiv kommunikasjon.

Utsagn 20, Elenor

Undervisere fra de fire forskjellige disiplinene skulle samarbeide. Dette opplevdes som utfordrende, og mindre effektivt. En tolkning kan være at disse underviserne ikke har fått øve seg på å samarbeide og snakke om undervisningen sin i forkant av denne workshopen. I workshopen skal de forstå avanserte pedagogiske modeller og målsetninger for Redesignprosjektet, samtidig som de skal lære å samarbeide. UiB Læringslab har forsøkt å få underviserne til å samarbeide på tvers av disiplinene for å få større samsvar i bachelorløpet. Tverrfaglig samarbeid for å skape helhet er et av målene med Redesignprosjektet, men viser seg å være utfordrende om underviserne i fagmiljøet ikke er vant til å samarbeide.

Et av interesseområdene mine under intervjuet, var å undersøke om underviserne hadde lært mye nytt og endret undervisningsmetoder etter at de ble med på Redesignprosjektet. De fleste informantene på engelsk fortalte at de følte fagmiljøet var for tidlig i prosessen til at de hadde endret undervisningsformer. Elenor nevner derimot at hun har blitt mer bevisst på å være tydelig med studentene etter at Redesignprosjektet startet:

I: Ja, jeg tror at jeg har blitt veldig bevisst på tydelig kommunikasjon, altså det å forklare for studenter. Altså når jeg underviser et kurs, hva er det vi skal gjøre i dette kurset og hvordan er det vi skal jobbe. Hva er forventet av dere, hva, hvorfor gjør vi det vi gjør osv.

Utsagn 21, Elenor

Tydelig kommunikasjon kan være en måte å legge til rette for at studenter lærer mer. Bevissthet om hvordan egen undervisning påvirker studenter er et av målene med Redesignprosjektet.

Kommunikasjon mellom UiB Læringslab og engelsk fagmiljø

En sentral faktor i Redesignprosjektet er at underviserne skal være motiverte for å gjennomføre arbeidet med å iverksette store endringer. Det er da viktig at de forstår hvorfor de skal legge inn store mengder arbeid for å endre et bachelorprogram de i mange år har arbeidet med. I løpet av intervjuet med Elisabeth blir det tydelig at hun ikke helt forstod hvorfor de skal redesigne. Dette utsagnet var spontant, og ble sagt uten at jeg spurte om Redesignprosjektet direkte:

I: Og for å gå videre da til Redesignprosjektet. Det er ikke gjort klart for meg at det er noe galt med strukturen med bachelorprogrammet vårt. Og derfor må vi redesigne. Og hvis vi redesigner, så blir alt bra, og ingen stryker. Så, ja.

O: Hva mente du nå, at det ikke er gjort klart?

I: Altså, jeg vet ikke hvorfor vi skal redesigne.

O: Nei, okei.

I: Det er mulig at noen vet det, men så vidt jeg vet så skal vi redesigne, og da skal ting bli bedre, men det har ikke blitt klart definert hva som er problemet med programmet, annet enn at vi har mange studenter som stryker.

O: Okei, så det har dere ikke gjort i starten av (...) prosessen?

I: Ikke som jeg har fått med meg. Fordi, hvis det var sånn at det er på grunn av strukturen på programmet at studentene stryker, men jeg ser ikke at det er en sammenheng der.

Utsagn 22, Elisabeth

Det kommer frem i intervjuene at ikke alle underviserne er innforstått med hvorfor fagmiljøet skal gjennomgå et så stort endringsarbeid, eller hvordan redesign skal hjelpe med utfordringene de har ved engelsk fagmiljø. Her kan det pekes på at kommunikasjonen mellom fagmiljøet ved engelsk og UiB Læringslab, eller kommunikasjonen innad i engelsk fagmiljø, ikke har vært tydelig nok. Den første workshopen med UiB Læringslab og engelsk fagmiljø blir trukket frem som delvis utfordrende, også av Elisabeth:

Akkurat når vi hadde den samlingen når vi skrev på gule lapper og sånn, da følte vi kanskje at litt sånn, hva er det disse på læringslab, hva er det de vil? Det følte litt sånn at vi ikke var helt på bølgelengde, vi fagpersoner, og de fra læringslab. Kanskje fordi det er litt sånn to ulike verdener som møtes. De har sin måte å tenke på, vi har vår måte. Også var det gjerne ikke gjort helt klart, eller vi følte det ikke var gjort helt klart hva som skulle oppnås og hvorfor de skal gjøre det sånn. (...)

O: Har dere fått sagt hva som er utfordringene deres?

I: Ja, det har vel, vi har ikke blitt nektet å si det, for å si det sånn. Det som jeg sier til deg nå, det har ikke jeg skrevet i en epost eller sagt, det er bare litt sånn tenkt innimellom, litt sånn grynt grynt. Men jeg skrev ikke en epost til læringslab og sa, jeg likte ikke helt måten det var på, så (...).

Utsagn 23, Elisabeth

Elisabeth trekker frem at hun ikke er helt innforstått med hvordan Redesignprosjektet skal hjelpe dem, og at hun ikke har delt sine tanker med UiB Læringslab. De frustrasjonene og refleksjonene som de opplever ved engelsk fagmiljø, snakkes kanskje om blant kollegaene som «gangprat», men deles ikke med UiB Læringslab - som planlegger alle workshopene. Elisabeth har håp for Redesignprosjektet:

I: Og jeg tenker, okei, vi gir det en sjanse til, det er tidlig i prosessen, og kanskje vi blir mer vant til deres måte å tenke på, kanskje de forstår vår måte å tenke på, kanskje vi da kan møtes, eller nærme oss mer i prosessen. Men (...) det har ikke blitt sagt at vi ikke må få mulighet til å få kritisere eller sånn. Men vi har ikke hatt et sånt møte der alle skal si hva de likte og ikke likte. Men det synes jeg ikke er nødvendig heller. Men vi har ikke hatt noen sånn generell evaluering, det skal vi sikkert ha til slutt, regner jeg med. Og da skal sikkert sanne ting som jeg nevner nå, komme frem. Og det vil jo være bra. Det er jo litt av ja, Læringslaben skal jo og lære av denne prosessen, dette er jo noe vi gjør for alle. Så de er sikkert interessert i å høre hva vi likte og ikke likte.

Utsagn 24, Elisabeth

Elisabeth har tro på at hennes tanker vil bli delt, etter hvert, kanskje ved prosjektets slutt. En ting å merke seg, er at prosjektet er planlagt avsluttet om to år. Det vil kunne bli mange workshoper hvor kommunikasjonen mellom de to institusjonene ikke er optimal.

Frustrasjonene som kommer frem om workshopene i intervjuene kan oppsummeres av Elisabeth:

(...) er det fordi læringsutbyttebeskrivelsene ikke er gode nok, er det derfor studenter stryker?
Det tviler jeg meget sterkt på.

Utsagn 25, Elisabeth

Å samarbeide på tvers av fagdisiplinene, og å endre læringsutbyttebeskrivelsene er sentrale deler av arbeidet med å redesigne studieprogrammet. Man kan tolke Elisabeth sine utsagn i den retning at hun ikke har tro på prosjektets fremgangsmåte, og ikke er motivert til å skape store endringer. Dette kan være fordi fagmiljøet ikke har trent på å skape endring på denne måten tidligere.

Endre føler at Redesignprosjektet har veldig spesifikke arbeidsområder og mål som gjør at kollegiet ikke får tid og rom til å reflektere over hvordan situasjonen er i dag. Mange av hans kollegaer forstår derfor ikke hvordan Redesignprosjektet kan hjelpe med akkurat de utfordringene de har ved engelsk fagmiljø:

I: ... vi har veldig spesifikke oppgaver som vi må gjøre, når vi jobber med redesign, som at nå skal vi jobbe med læringsutbyttebeskrivelser, sant. Og vi må bestemme noen ting. Så vi har ikke noen sjanse til å reflektere over hvordan går det akkurat nå, med undervisning. Vi snakker om noen av de tingene som skjer hvert semester, men det er veldig fokusert.

O: Ja, fokusert på strukturen på en måte?

I: Fokusert på hva må vi, hva er oppgaven med redesign, i dette steget, sant. Så det er ikke en åpen diskusjon.

Utsagn 26, Endre

Endre trekker frem opplevelsen av at redesignlagene ikke får tid til å se på utfordringene og hvordan studiet går akkurat nå – situasjonen underviserne er i – og at det på den måten ikke blir en åpen nok dialog om hva som bør endres ved studiet.

Tro på endringsprosessen

Motivasjon for å skape endring har flere ganger blitt trukket frem som sentralt i dette endringsprosjektet. Elisabeth forteller om sin motivasjon for å være med:

Men jeg er ikke imot det på noen som helst måte. Det er en gylden anledning til å få hjelp fra læringslab, og ikke minst få midler. Det er en mulighet til å få flere ressurser. Og det er kanskje

den aller viktigste grunnen til å slenge oss med på dette. For vi er jo, som de fleste fag kanskje, underfunded. Vi har alltid for få ressurser til å gjennomføre undervisning på en tilfredsstillende måte.

Utsagn 27, Elisabeth

Den økonomiske delen av undervisningsarbeid er en viktig faktor også for underviserne ved engelsk fagmiljø. Utfordringen med dette utsagnet kan være at Redesignprosjektet ikke har som mål sette av mer penger til engelsk fagmiljø, men å omstrukturere studieprogrammet i retning av læringssentrert undervisning. UiB Læringslab og underviserne har kanskje forskjellige mål for endringsprosjektet.

Endre forteller i slutten av sitt intervju at han ikke har tro på at store endringer vil forekomme etter at Redesignprosjektet er ferdig:

Så, jeg tror at det går ganske bra, men jeg tror egentlig at det ikke er veldig store endringer som kommer. Jeg tror at det er endringer i læringsutbyttebeskrivelsene, dokumenter som studenter aldri leser uansett (...) men jeg tror at stort sett strukturen i programmet ikke vil endre seg, det er det jeg gjetter. (...)

O: Så du føler ikke at fagmiljøet er så veldig villige til å endre seg?

I: Litte grann. De er villige til å bli med, men de er ikke åpne for store endringer.

Utsagn 28, Endre

Endre tror ikke at prosjektet vil føre til store endringer. Et siste utsagn fra ham kan oppsummere hans tro på endringer etter Redesignprosjektet:

I: Det er hva, ni timer, ti timer totalt med workshops, og da skal vi endre alt som vi tror om undervisning? Nei.

Utsagn 29, Endre

Endre opplever at kollegiet er med på workshops, men ikke veldig villige til å endre praksis. Hva dette kommer av, handler nok om mange påvirkende faktorer, blant annet tradisjoner ved instituttet og organisasjonskulturen i fagmiljøet. Dette kommer jeg tilbake til i diskusjonsdelen.

Sammenfatning av funn i engelsk fagmiljø

Underviserne ved engelsk har reflekterte syn på både undervisning og Redesignprosjektet. De er glade i å undervise, spesielt når de opplever engasjement blant studentene.

Undervisningsmålene deres handler om at studentene skal lære seg relevante generiske ferdigheter som vil ruste dem for livet og arbeidslivet. Selv om underviserne er motiverte for å undervise godt, peker informantene på forhold som gjør at undervisningen ikke alltid er like vellykket. Det virker som om det er en ubalanse mellom hva studenter forventer, og hva studiet tilbyr. Kanskje skulle studiet hatt et navn som engelsk språkvitenskap, for å tydeliggjøre at målet med bachelorprogrammet i engelsk ikke er å lære snakke og lese på engelsk, men å analysere språk på teknisk krevende måter.

Underviserne trekker selv frem at de synes det er lite engasjement blant en del av studentene i undervisningen og at det er høy strykprosent i noen av emnene på bachelornivå. Underviserne snakker ikke mye sammen om undervisning. Dette gjør at det ikke er blitt etablert felles normer og forståelser ved fagmiljøet som gjør at underviserne kan lære av og om hverandres undervisning. Disse faktorene, og spesielt den siste, tolker jeg som viktige påvirkninger for hvordan fagmiljøet opplever Redesignprosjektet. Underviserne har ikke trent på å samarbeide på tvers av fagdisiplinene, og har kanskje ikke fått opparbeidet seg den pedagogiske teorikunnskapen og situerte forståelsen av læringssentrerte tilnærminger som Redesignprosjektet baserer workshopene på. Dette kan være årsaker til at informantene viser frustrasjon når de snakker om opplevelsene av Redesignprosjektet. Jeg tolker empirien i den retning at det er et skille mellom undervisernes forventninger og behov, og Redesignprosjektet sine målsetninger og gjennomføring.

4.4 Biovitenskapelig fagmiljø

Tema: Undervisningsmål og undervisningspraksis

Underviserne ved biovitenskap trekker frem opplevelser av egen undervisning som i stor grad er knyttet til de endringene som har foregått ved instituttet siden tidlig på 2000-tallet.

Biovitenskapelig fagmiljø har lenge tatt aktive valg for å skape studentaktiv undervisning som skal være meningssskapende. Det ble i intervjuene tydelig at informantene har mange positive opplevelser med å få støtte fra ledelsen til å vie mer oppmerksomhet til undervisningen sin.

Man kan merke et overskudd blant underviserne, som kanskje oppstår når fagmiljøet arbeider sammen, og organisasjonskultur får høyere prioritet. Dette forklarer jeg nærmere i diskusjonen. Nå følger en fremstilling av informantenes målsetninger og undervisningsmetoder.

Mål med undervisning:

I dette delkapittelet fremstilles enkelte av refleksjonene som underviserne gjorde i henhold til sine mål for undervisning. Det er tydelig at underviserne har varierte bakgrunner, men at de er vant til å snakke om undervisningen sin. Informantene var alle ivrige når de fortalte om undervisningen sin. De trekker frem at de har opplevd endringer i egne tilnærminger og ved instituttet. Jeg trekker frem utsagnene som tar opp forskjellige faktorer som berører tematikken endring av undervisningsmål.

Birgitte har arbeidet i mange år ved biovitenskapelig fagmiljø, og har opplevd endringer. Hun påpeker at underviserne har blitt mer opptatt av forskningsbaserte undervisningsmetoder de senere årene:

At vi også oppsøker forskningslitteraturen og sjekker ut hva som faktisk er grunnlaget for å si det. Hva er liksom evidensen for den type undervisning, hva er det som gjør at det er bedre, hva slags læring gir det.

Utsagn 1, Birgitte

Undervisningen baserer seg i større grad på forskning i dag enn for få år siden. Birgitte trekker frem faktorer ved egen undervisning som samsvarer med læringssentrerte tilnærminger til undervisning.

Bjarte har de siste årene endret tilnærming til undervisning. Tidligere var han mer opptatt av innholdet i forelesningene:

(...) jeg ser i etterkant at jeg hadde for mye forelesninger, og at fokuset på dette med forelesninger var kanskje overdrevet, jeg burde gjort det på en annen måte, kanskje mindre monologer, mer diskusjoner, selv i en undervisningssituasjon, bruke flere teknikker på å engasjere studentene der og da.

Utsagn 2, Bjarte

Bjarte viser et reflektert forhold til egen undervisning. Han innrømmer at han har forbedringspotensiale, og at han tidligere har vært for innholdssentrert. Dette kan tolkes som endring i tilnærming til undervisning og læring. Bjarte skylder ikke på studentene, men reflekterer over hvilke endringer han kan gjøre for å forbedre egen undervisning.

Birgitte har de siste årene blitt stadig mer interessert i generiske ferdigheter¹³, og hvordan hun kan legge til rette for at studentene lærer slike ferdigheter. Hun tok selv opp forholdet mellom faglig kunnskap og generiske ferdigheter:

Og jeg tenker at, okei, denne fagkunnskapen den er kjempeviktig, og jeg tenker at dette med generiske ferdigheter er ikke noe som kommer istedenfor eller spiser seg inn i fagkunnskapene (...). At det å øve seg på å selv presentere er dessuten utrolig god trening for fagkunnskapen, sant. (...) det er viktig at det ikke fremstilles som noe enten eller. At nå skal de lære seg generiske ferdigheter, så da skal de lære seg mindre fag. Det er jo ikke sånn. Det er jo sånn at når vi jobber med det, med å lage presentasjoner i noen emner da, (...) så lærer de jo masse, når man skal lage noe for andre studenter som skal se resultatet, så skjerper man seg ekstra. Det er litt gøy, ikke sant.

Utsagn 3, Birgitte

Undervisning trenger ikke å handle om å lære enten fagstoff eller evne til å samarbeide. Birgitte har som mål å legge til rette for læring av fagstoff gjennom variert og aktiviserende arbeid. Hun forteller at hun synes det er gøy å planlegge oppgaver som legger opp til at studentene kan lære kritisk tenkning og samarbeid i sine emner. Hun lager ofte oppgaver sammen med studenter, og diskuterer hva generiske ferdigheter er sammen med dem. I siste setning av utsagnet nevner Birgitte noe som ofte kan bli glemt når man tenker på

¹³ Se figur 3, Generiske ferdigheter under delkapittel 2.1

undervisning – at studentene bør ha det gøy når de lærer, ikke kjede seg. Hun opplever å tenke på hva studentene trenger for å lære, og gir eksempler på en læringscentrert tilnærming til undervisning.

Bjarte er opptatt av at studiet skal forberede studentene på de utfordringene de faktisk vil møte i arbeidslivet. Han forteller om hvordan han tenker at hans undervisning skal bidra til noe samfunnsnyttig, ikke bare at studentene lærer noe:

(...) jeg har hvertfall en klar motivasjon om at de studentene jeg senere drar gjennom en master, skal kunne bruke sin faglighet inn mot den jobben de har senere. Ikke bare at det er en personlig utviklings sak, som at, nå kan jeg mye om evolusjonen og det var spennende sant, også begynner de som servitører. (...) I fjor var det to av masterstudentene våre, og de hadde jo fast jobb på havforskningen før de var ferdige på masteren. Og (...) det setter jeg pris på. (...) sånn at det som skjer med studentene i ettertid, det er ikke helt likegyldig.

Utsagn 4, Bjarte

Studentene skal kunne bidra til samfunnsoppdraget etter at de har studert hos Bjarte. Dette tok han opp flere ganger i intervjuet, og han var engasjert når han fortalte om forholdet mellom undervisning og jobbrelevans.

Undervisningsmetoder

Dette delkapittelet fremstiller eksempler på enkelte av undervisningsmetodene som trekkes frem ved biovitenskapelig fagmiljø. Bjarte tok opp hvilke ressurser som finnes i nærmiljøet, og hvordan studentene trenger å lære om det som er relevant for dem, gjennom praksiserfaringer:

(...) vi har, på verdensbasis et unikt habitat, en unik ressurs, disse store gradientene, både i fjellsiden og under vann i fjordene, og det det innebærer, rent biologisk. Altså det blir for dumt å sende de til Sahara for å studere ørkenbiologi, også vet de ingenting om fjordene. Så det jeg har gjort der, er at jeg har vært med på å få på plass et fokus på feltdelen som tar for seg noen av de lokale områdene, og at vi har fått tilgang til å være med på et forskningsfartøy, minimum en dag per student på bachelornivå. Sånn at de kommer ut i sjøen, og får sett på ting som kommer opp fra havet, ting de aldri har sett før.

Utsagn 5, Bjarte

Studentene bør *erfare* situasjoner som handler om det de lærer, ikke bare lese om det. Bjarte har vært del av det man kan kalle et nytenkende arbeidsmiljø hvor han har sett muligheter og skapt endringer. Han opplever at studentene synes ekskursjonene er gøy, og synes selv at dette er givende.

Bodil har de siste årene holdt på med å omstrukturere et emne slik at undervisningen skal bestå av den forskningsbaserte metoden Teambasert læring (TBL). Hun forteller at det krever mye fra henne som underviser og kollegiet som helhet å endre undervisningspraksis i så stor grad. I tillegg krever det at studentene, som kanskje er vant til forelesninger, legger inn arbeid i forkant av undervisningen. Hun brukte et helt semester kun på å planlegge og undervise i dette emnet. Hun opplever selv at de studentaktive undervisningsmetodene legger opp til gode læringsprosesser og sosialt samspill blant studentene:

(...) det at jeg har mulighet til å snakke med hver enkelt gruppe, og på en måte gi kommentarer og tilbakemeldinger på hvordan de jobber i gruppen, gjør jo at de føler seg, altså jeg har fått flere kommentarer på sånn, du vet sånn studenttilbakemeldinger, altså noen sier sånn: dette er første kurset jeg virkelig har følt meg sett. Fordi de føler at de tidligere blir en del av en stor masse ikke sant, det er de studentene som sitter i auditoriet også hører på, men nå er de på en måte en del av, de kan påvirke undervisningen i mye større grad, det er jo litt fordi at det er færre sant, det er bare 40 stykker i forhold til kanskje 200 kanskje på de tidligere kursene.

Utsagn 6, Bodil

Bodil var engasjert når hun snakket om den nye undervisningsformen hun har lært og innført. Hun merker en annerledes dynamikk i undervisningen når hun er fri til å hjelpe fra siden istedenfor å rette all oppmerksomhet mot hva hun selv skal forelese om.

Ved spørsmål om hun synes det er gøy å drive med studentaktiv undervisning (TBL), svarte hun:

I: Ja, altså tenk deg hvis du går to x 45 minutter og skal prate prate prate, altså du er jo helt død etterpå. Det er jo utrolig slitsomt, og av og til vanskelig å få diskusjonen i gang, så det er litt sånn tungt, mens dette her gir meg jo liksom, det krever en enorm struktur i utgangspunktet, at du har lagt en plan, at du vet hva som skal skje, at det er masse oppgaver du har forberedt, så jeg gjør jo mye av den forberedelsen i forkant, men når jeg er der i

undervisningssituasjonen, så har jeg større grad av mulighet til å diskutere, spille på ting, la ting gå i litt ulike retninger så, det er litt mer givende da.

Utsagn 7, Bodil

Bodil opplever det som mer givende å la studentene arbeide med å løse oppgaver i grupper enn å snakke selv. En av grunnene til at studentaktive undervisningsformer oppleves mer givende for Bodil, er at hun blir bedre kjent med studentene:

Så synes jeg jo de studentene, masse folk fra alle mulige steder, det er jo veldig interessant å, altså det er bortkastet å tilbringe timevis med oppegående interessante mennesker uten å snakke med de. (...) Altså jeg må jo vite hva de tenker eller synes eller oppfatter. Har de fått det med seg? Altså, det er respektløst på en måte, når man tenker på den monologen, sånn sett.

Utsagn 8, Bodil

Bodil har adoptert en læringssentrert tilnærming til undervisning. Hun ser på monologer som respektløst ovenfor studentene. Bodil motiveres av å bli kjent med studentene sine.

Tema: Utvikling av organisasjonskulturen

Dette temaet handler om hvordan biovitenskapelig fagmiljø har arbeidet for å skape en kultur for samarbeid, kommunikasjon og god undervisning hvor studentenes læring står sentralt. Det er flere faktorer som har spilt inn for hvordan situasjonen er i dag ved dette instituttet.

Underviserne trekker hovedsakelig frem to viktige faktorer for endring: (1) undervisernes egne ambisjoner og motivasjon for å skape endring, og (2) hvordan bioCEED og ledelsen har lagt til rette for at endring kan forekomme. Informantene trekker også frem de årlige lærersamlingene med stort engasjement. Lærersamlingene går ut på å samle kollegiet fra lunsj til lunsj med mål om å utvikle undervisning. Hvert år er det nye temaer og eksterne ressurspersoner. Siden 2019 har lærersamlingene pekt seg inn seg på redesign-relaterte temaer. Målet har vært å få med seg hele kollegiet i endringsprosessen som er i gang. Bodil har vært en sentral del av arbeidet med å utvikle undervisningstilbudet ved biovitenskap og kompetansen i bioCEED, og trekker frem noe hun selv synes har vært viktig for prosessen:

Men jeg tror det viktigste i starten var vel å utvikle en sånn kollegial kultur blant underviserne at man begynte å snakke om undervisning, man begynte å diskutere, å koble, å teste å ut nye ting. (...) Men jeg vil si at i starten var det veldig mye basert på ildsjeler, folk som var

interessert i å gjøre, teste ut, prøve nye undervisningsformer, også plutselig fikk de noen å snakke med dette om, og hadde et kollegium hvor det ble litt mer som skjedde rett og slett.

Utsagn 10, Bodil

Bodil har opplevd at den kollegiale kulturen er noe av det viktigste for å skape god undervisning. For at ildsjeler skal få innflytelse, må ledelsen legge til rette for dette.

Bodil opplevde støtte fra ledelsen som viktig for å skape endring:

(...) også er det jo fra sentralt hold, universitetet hadde fokus på det her, ledelsen, dekanatet, sammen, nedover på instituttnivå, (...) i ly av [bioCEED]senteret, så var det et miljø for endring, man hadde mer fokus på undervisning, undervisningskvalitet, den slags (...) Så det jeg tror er litt at (...) vi har utviklet en kultur for at vi begynner å diskutere, vi har prøvd en god del ting, vi har litt erfaringer med hva som funker og hva som ikke fungerer, og vi begynte å utvikle oss et slags språk for å diskutere, og en slags bevissthet for hvor vi vil hen og hva vi legger i kvalitet og den slags.

Utsagn 11, Bodil

Ledelsen har støttet undervisere som er engasjert i å skape endring. Bodil opplever at det da blir lettere for at endringene kan spre seg blant kollegiet. Et viktig fenomen som blir tatt opp her, er at underviserne begynner å diskutere undervisning i større grad. Underviserne prøver kanskje nye ting stadig vekk. Måten de kan lære mer av slike erfaringer, er ved å reflektere over erfaringene i et trygt fellesskap som blir støttet og strukturert av ledelsen. De kan da bli bevisste på egne læreprosesser og kollegaers erfaringer. På denne måten får de bredere forståelser av hva undervisning kan være, og hvordan studenter lærer.

Bjarte trekker frem at underviserne nå snakker mer om undervisning. Ved spørsmål om hvorfor han synes det er nyttig, svarer han:

I: Jo, altså det er jo på en måte både sånn rent praktisk hvordan man løser ting og rent teknisk sant, på en måte bevisstgjøring. (...) jeg tror dette med refleksjon, jeg tror det kommer lettere i stand når du har flere som er med i den samme prosessen enn når du skal sitte i enerom og skal sitte og kokkelere selv, sant. At det blir en spillarena, en pingpong med ideer og utsagn du forholder deg til som gjør det mye lettere enn om man skal sitte og

komme opp med de store tankene selv, alene. Så det kollegiale der i seg selv, tror jeg er viktig.

Utsagn 12, Bjarte

Felles refleksjon fremheves som bedre enn individuell refleksjon. Kanskje dette gjelder spesielt på en arbeidsplass som er såpass sosialt oppbygget som et universitet.

Bodil trekker frem at lederen for endringsprosesser må se hver person, og legge til rette for at alle føler seg motivert:

Så for meg er det viktig at vi har et mål, en slags agenda, mens samtidig er det også det å ikke tre prosesser over hodet på folk, men se at de bidrar med den informasjonen som skal (...) for å drive prosessen videre da. Og de behovene som ligger på det nivået er motivert ut ifra det hver, det de ser nærmest, i interaksjon med studentene og med fagstoffet og med institusjonen generelt. (...) Det handler jo om kollegialitet, at alle føler de har (...) medansvar, medbestemmelse, at de driver i prosesser som de får noe igjen for å være i. At det ikke bare er ledelsen har sagt at dette er noe dere skal gjøre, men at de føler de kan lene seg på hverandre som kollegaer da.

Utsagn 13, Bodil

For at underviserne ved et fagmiljø skal ha lyst til å skape endring og være villige til å endre egne forestillinger om undervisning, må de føle at de har medbestemmelse i prosessen. Som Bodil sier, må de føle at de er i prosesser som de både føler ansvar for, og får noe igjen for. I tillegg er den kollegiale tryggheten viktig for å skape et stillas rundt hver enkelt deltaker. Underviserne bør ikke føle seg alene med store mengder ekstraarbeid.

Ettersom utviklingen av studieprogrammet pågikk, så Bodil at en viss struktur måtte til for at kommunikasjonen skulle flyte godt for alle deltakerne:

Først var det greit å bare sette folk sammen ved et bord. Her er et rundt bord, værsgod diskuter undervisning, folk hadde noe de ville si og så gikk samtalen hit og dit. Etter hvert så tenkte jeg at, de skal jo et sted, de må jo ha en struktur. Vi skal jo oppnå noen ting, det er ikke bare greit å sitte, og de som har mye å si de skal snakke hele tiden og sånn, men at vi skal gå inn i en, det finnes jo metoder for gode gruppeprosesser, så vi har (...) testet ut litegrann, og prøvd å lære oss litt verktøy da, for sånne ting, så blant annet det med design thinking metodikken, har vært litt interessant å prøve ut da.

For at underviserne skal kunne snakke sammen på måter som fører til endring, krever det ledere som forstår gruppeprosesser. Bodil trekker frem at det er viktig å gi rom for at alle skal få snakke og føle seg trygge til å dele de erfaringene som kanskje ikke alltid er like positive. Undervisere trenger å snakke om det de selv synes er vanskelig med undervisning for å lære om seg selv og av hverandre. Bodil nevner Design Thinking modellen, som er en forskningsbasert modell for nettopp gruppeprosesser. Dette er et eksempel på et tankesett som virker fremtredende ved biovitenskap, nemlig at man baserer fremgangsmåtene og prosessene sine på forskningsbaserte metoder.

BioCEED og lærersamlingene

Informantene trekker frem enkelte tiltak som de selv mener har hjulpet med å utvikle organisasjonskulturen. BioCEED – senter for fremragende undervisning – har gjort inntrykk på underviserne, og betegnes som en viktig ressurs siden senteret ble etablert i 2014. BioCEED har vært med på å organisere årlige lærersamlinger hvor målet er å snakke om undervisning, innenfor forskjellige tematikker. De siste årene har lærersamlingene handlet om redesign-relaterte temaer. Alle informantene trekker frem lærersamlingene som positivt og sentralt for de endringene som har skjedd ved instituttet de siste årene:

For jeg vet at da bio startet med sånne lærersamlinger en gang i året, jeg tror at de har hatt veldig mye å si. At alle de som underviser blir samlet fra lunsj til lunsj, og har et program som bare dreier seg om undervisning rett og slett. (...) Så jeg tror (...) at flere og flere har blitt opptatt av undervisning, også har det spredd seg via disse lærersamlingene.

Utsagn 15, Birgitte

Ved å samle kollegiet og skape rom for å prate om undervisning, opplever underviserne at kollegiet blir mer opptatt av undervisningen.

Birgitte utdyper hvordan utviklingen har skjedd:

(...) vi har på en måte hatt tid til å diskutere litt overordnede problemstillinger og la opp et klima for undervisningsdiskusjonen og undervisningsutviklingen. Så det er, gjennom [bioCEED-]senteret så har det vært en viktig ting, pluss liksom kurs og seminarer og at

samtalen går over lunsjbordet i større grad enn den har gjort før.

Utsagn 16, Birgitte

Å legge opp et klima for undervisningsdiskusjonen er ikke en opplagt sak. Ved at tiltak har blitt gjort for at samtaler om undervisning blir mer naturlig, har underviserne fått utviklet et felles språk for å forstå undervisningen sin. Ved å snakke om undervisningserfaringene og kanskje forskningsbaserte metoder, reflekterer kollegiet kontinuerlig, og lærer mer av det de opplever.

Bjarte forteller om hvorfor samlingene har vært viktige for ham og for å få oppmerksomheten litt vekk fra forskningen:

Bare de samlingene har vært spesielt viktige fordi (...) forskningen i veldig stor grad er lagarbeid, mens undervisningen har vært litt sånn solo. Sant, man har ikke hatt noen prioritert arena for å diskutere med noen andre. Det har vi hatt rikelig anledning til på disse møtene (...) Og det kan være greit å på en måte kjenne litt på, diskutere litt hvor man føler seg mest kompetent og hører hjemme sant. Og hvem man kan samarbeide med for å bli bedre selv. For å bli utfyllt på best mulige måter.

Utsagn 17, Bjarte

De faglige ansatte ved universiteter har en tendens til å være mer opptatt av forskning enn undervisning. Dette sammenfaller med at man får goder av å drive god forskning, mens det generelt sett har vært lite oppmerksomhet rundt god undervisning. Dette har biovitenskap forsøkt å endre på. Man kan tolke Bjarte sine siste setninger i utsagnet som at han er tilfreds med at han har en plass hvor han kan diskutere sine utfordringer med undervisning, eller de gøyne sidene når studentene er engasjerte og alt flyter godt. I tillegg tar han opp samarbeid mellom underviserne som et av grunnlagene for å selv bli bedre. Samarbeid er også en av de viktigste arbeidsmetodene i Redesignprosjektet. Dette kommer jeg nærmere inn på i neste tema.

Tema: Opplevelsen av redesign

Opplevelsen av Redesignprosjektet påvirkes av de to andre temaene. Undervisernes opplevelser av egen undervisning og deres opplevelse av det kollegiale fellesskapet vil påvirke hvordan de opplever Redesignprosjektet, og hva slags tankesett de møter prosessen med. Underviserne ved biovitenskapelig fagmiljø har i løpet av de siste årene opparbeidet seg

overskudd til å lære, samarbeide og endre seg. De har skapt et rom for å snakke om undervisning over lunsjbordet og i møterommet. Organisasjonskulturen er et resultat av en rekke aktive valg tatt av ledelsen. For å skape struktur i endringsprosessen, spurte enkelte av personene som har ansvar for undervisningsutvikling om hjelp fra UiB Læringslab. Sammen søkte de om midler til Redesignprosjektet. Kollegiet opplever endring som noe gøy og positivt, fordi de har opparbeidet seg kunnskaper og ferdigheter som er helt nødvendige for å skape endring. Med et slikt utgangspunkt var biovitenskapelig fagmiljø klare for å møte Redesignprosjektet. Bodil forteller:

Så nå er vi i en fase hvor vi ønsker å trekke med oss enda flere. Altså, at det ikke bare er den bioCEED kjernen eller de som eventuelt har vært veldig engasjert, men at det skal være noe som er veldig tydelig gjennom hele studieløpet vårt, at vi tenker på (...) samsvaret i hele utdanningsløpet, og så det er litt der at det tar litt tid (...) før vi kommer til det punktet at vi kan skjønne hvordan man må drive en prosess som omfavner en større, altså hele instituttet eller hele programmet eller hele, alle studenter og lærere.

Utsagn, 18, Bodil

Bodil opplever at det tar litt tid å få med et helt institutt på endringer. Forarbeidet som har blitt gjort før Redesignprosjektet startet, har nok vært instrumentelt for hvordan underviserne nå opplever prosessen.

Birgitte opplever det som nyttig å være i prosessen:

Jeg tenker at det er jo veldig nyttig å være i denne prosessen, for å få mulighet til å se kursene i sammenheng, rett og slett. Og hvordan er det for en student som tar det emnet, og da går videre til neste emne, og det at de skal bygge logisk på hverandre, og at ved endt bachelorgrad, at det ikke skal være så tilfeldig hva man har ervervet seg opp igjennom, men at det skal være en helhet, sånn at noen emner kanskje bidrar med ekstra trening på ting som skriftlig fremstilling og biologi, andre mer på det muntlige (...).

Utsagn 19, Birgitte

Redesignprosessen oppleves som en nyttig bevisstgjøringsprosess på helheten. Underviserne blir nødt til å stille seg selv og svare på spørsmål som: Hvorfor er studiet bygget opp som det er? Hvordan er hvert emne med på å bygge opp helheten?

Birgitte utdyper:

For nå er det mer sånn at man har sitt emne, eller to emner ofte, og så jobber man veldig grundig med det da, og kanskje spesialiserer seg litt i en retning og legger vekt på en del ting (...) at det kan være veldig personavhengig hvilken retning de får, og det kan bety at man risikerer å gå gjennom et studieløp som blir veldig ensidig (...) [at] helheten ikke er så godt ivaretatt, for man tar noen emner også kan det være ting som blir overlatt for eksempel, det er noe jeg ser ganske ofte, at flere dekker opp det samme for de tenker at det er viktig, og så ender man med at det blir litt overlapp mellom emner (...) [eller] at ingen tar det med.

Utsagn 20, Birgitte

Undervisningspraksis kan avhenge av underviserens interesser og bakgrunn. Dette *kan* være en styrke, så lenge underviseren tar bevisste valg basert på reflekterte erfaringer, i samarbeid med sine kolleger. Bevisstgjøring kan skje ved å snakke om innholdet og undervisningsmetoder i egen undervisning med kollegaer.

Bjarte bryr seg nå mer om helheten av bachelorprogrammet enn han gjorde tidligere:

Og for min del syns jeg det er en nyttig øvelse og refleksjon i forhold til hvordan man bygger opp et hele, fremfor bare et enkelt kurs. For det er jo det som har vært fokuset mitt tidligere da, for å si det sånn. (...) For da kommer det jo opp sånne spørsmål som: hvem er vi til for, hva er det vi vil, hva er det vi vil at våre kandidater skal, hvor vi ser for oss at de skal kunne bidra, hva er deres fremtidige rolle? Og der syns jeg vi har hatt noen gode diskusjoner frem til nå, det syns jeg.

Utsagn 21, Bjarte

Bjarte har opplevd at han selv har hatt nytte av å reflektere over enkelte spørsmål.

Redesignprosessen handler i noen grad om å være selvkritisk. Fagmiljøet må gjøre en grundig gjennomgang av styrker og svakheter ved studieprogrammet og undervisningen.

Sammenfatning biovitenskapelig fagmiljø

Jeg oppsummerer nå empirien fra biovitenskapelig fagmiljø. Fagmiljøet har siden tidlig på 2000-tallet utviklet nye mål og undervisningsmetoder i fellesskap. Underviserne er opptatt av at studentene skal være aktive i undervisningen, og skal utvikle jobbrelevante ferdigheter som

kritisk tenkning og samarbeid. Underviserne trekker frem at de setter stor pris på å kunne skape engasjement hos studentene, å snakke med dem og bli kjent med dem. Undervisningen har beveget seg vekk fra hovedsakelig forelesninger, og baseres i større grad på forskningsbaserte metoder nå enn for noen år siden. Dette er et resultat av at ledelsen og bioCEED har tatt aktive valg og strukturert møter som legger opp til samarbeid blant de ansatte. Organisasjonskulturen har fått utvikle seg ved at underviserne har fått tilrettelagt tid og rom til å snakke om undervisning. Underviserne opplever redesignprosessen hovedsakelig som noe positivt. Dette kan være fordi kollegiet har blitt oppfordret til, og fått mulighet til å lære seg de nødvendige kunnskaper og ferdigheter som trengs for å samarbeide om å redesigne bachelorprogrammet. Jeg tolker situasjonen som at underviserne opplever å få hjelp til å strukturere endringsprosesser som de allerede var i gang med. Fagmiljøet har tidligere arbeidet aktivt for å utvikle mange av de ferdighetene og kunnskapene som redesign baserer seg på. Derfor er biovitenskapelig fagmiljø i riktig utviklingszone for å forstå og lære av de «utfordringene» som endringsarbeidet i Redesignprosjektet byr på. Penger og støtte fra ledelsen og faglig kompetanse innad i bioCEED gjør at underviserne kan oppleve Redesignprosjektet som mer lukrativt og basert på overskudd. Underviserne vet at de kan bli belønnet for å drive god undervisning, og opplever at det er status blant kollegiet å bry seg om undervisning og drive forskningsbaserte undervisningsmetoder. Ildsjelene får igjen for å undervise på nye og forskningsbaserte måter, og kan på den måten inspirere sine kolleger til å gjøre det samme. Endringsprosessen som biovitenskapelig fagmiljø har vært gjennom de siste årene kan stå som inspirasjon til andre fagmiljøer som vil utvikle et kollegialt fellesskap og en god organisasjonskultur.

4.5 Oppsummering av empiriske data og analyse

I løpet av kapittelet har jeg fremstilt og analysert opplevelsene til underviserne ved fagmiljøene engelsk og biovitenskap. Mine tolkninger av hva informantene opplever som *viktig* – som de fortalte om med engasjement eller frustrasjon – hatt betydning for hvilke utsagn jeg har valgt å sette søkelys på, temaene jeg har utviklet og for hvordan jeg har organisert kapittelet. Analysen tydeliggjør imidlertid flere faktorer ved fagmiljøene, som jeg reflekterer over i diskusjonskapittelet.

I løpet av den tematiske analyseprosessen har jeg utviklet en mer helhetlig forståelse av de to fagmiljøene ved å kategorisere utsagnene. Temaene kan forstås som kategorier som skaper oversikt over hva som har betydning for undervisernes opplevelser av undervisning og av

Redesignprosjektet. Hva underviserne trekker frem med engasjement eller frustrasjon, har vist seg å være relevant for både forståelser av fagmiljøene og for Redesignprosjektet. Jeg har et mål om å vise aspekter ved undervisernes opplevelser som handler om fagmiljøene og gjennomføringen av Redesignprosjektet, men også aspekter som kan være relevante for andre pedagogiske utviklingsprosesser. Dette kommer jeg tilbake til i diskusjonen.

I starten av forskningsarbeidet var målet å utforske hva den enkelte underviser kunne gjøre for å utvikle sin undervisning. Etter å ha presentert og analysert empirien, har min forståelse av tematikken utviklet seg, og jeg ser at forskningsprosjektet handler om det større bildet av påvirkningskrefter ved de gjeldende fagmiljøene. Analysen av datamaterialet har tillatt meg å forstå at endringsprosesser som Redesignprosjektet krever en holistisk tilnærming til hvordan fagmiljøet påvirker den enkelte underviser, og hvordan man kan la den enkelte underviser påvirke fagmiljøet. Min tolkning av empirien er at strukturelle og kulturelle forhold ved fagmiljøet i forkant av Redesignprosjektets oppstart har vært betydningsfulle for hvordan hver underviser opplever Redesignprosjektet, og hvilke endringer som vil forekomme.

I diskusjonskapittelet drøfter jeg hva man kan lære av de to fagmiljøenes utviklingsprosesser. Jeg drøfter funn opp mot det teoretiske rammeverket, og hva som er vesentlig for å forstå problemstilling og forskningsspørsmål.

KAPITTEL 5. Diskusjon

5.1 Innledning

Formålet med denne studien har vært å skape økt forståelse av hvordan undervisning i høyere utdanning kan forbedres. Det har jeg gjort ved å undersøke pedagogisk utvikling i to ulike fagmiljøer ved UiB. Begge fagmiljøene har gjennomført et såkalt redesignprosjekt støttet av UiB Læringslab¹⁴. Fagmiljøenes gjennomføring av Redesignprosjektet er pionerarbeid i Norge, og kunnskap om hva som kan være utfordringer med prosessen og hva som kan være gode fremgangsmåter, vil være nyttig for fremtidige pedagogiske utviklingsprosjekter. Gjennom kvalitative intervjuer av undervisere i henholdsvis engelsk og biovitenskapelig fagmiljø har jeg utviklet forståelse knyttet til følgende problemstilling:

Hvilke forhold hemmer og fremmer pedagogiske utviklingsprosesser i universitetsmiljøer som videreutvikler studieprogrammene sine?

Forskningsspørsmålene har vært:

1. Hvilke tilnærminger har fagmiljøene ved biovitenskap og engelsk til oppgaver og utfordringer knyttet til undervisning?
2. Hvordan har undervisere ved de to fagmiljøene opplevd Redesignprosjektet?

Jeg gjør i dette kapittelet først rede for hvordan jeg tolker de to fagmiljøenes pedagogiske forståelser og tilnærminger til kollegialt samarbeid i møte med oppgaver og utfordringer knyttet til undervisning. Jeg drøfter funnene blant annet ved hjelp av begreper knyttet til organisasjonskultur og selvbestemmelsesteorien. Organisasjonskultur er sentralt fordi analysen av intervjuene viser at felles normer, holdninger og forståelser som kommer til uttrykk i de faglig ansattes utsagn danner grunnlaget for hvordan Redesignprosjektet oppleves og gjennomføres i fagmiljøet. Jeg har utviklet en enkel modell som tydeliggjør fagmiljøenes utviklingsbehov, og drøfter hvordan forhold i fagmiljøene kan påvirke undervisernes autonome motivasjon. Redesignprosjektets to første steg blir trukket frem som spesielt viktig for hvordan resten av prosjektet vil gå. Til slutt fremstiller jeg hva som har påvirket

¹⁴ Et ressurscenter ved UiB for pedagogisk utviklingsarbeid

undervisernes opplevelse av Redesignprosjektet ved UiB, og hvordan slike forhold kan hemme eller fremme utviklingsprosesser i høyere utdanning.

5.2 Pedagogisk utvikling

I det første temaet som fremkom i analysen - *undervisningsmål og undervisningspraksis* - ble det tydelig at underviserne i begge fagmiljøene er dyktige, drevne og erfarne, og har undervisningsmål som passer med forskningsbaserte pedagogiske forståelser og læringssentrerte tilnærminger (Biggs, 2003; Ramsden, 2003). Noe som også ble tydelig fra analysen, er at underviserne i de to fagmiljøene opplever og utøver forskjellig undervisningspraksis. Min teori er at forskjellen i opplevelse av undervisningspraksis skyldes strukturelle og kulturelle trekk i de to fagmiljøene.

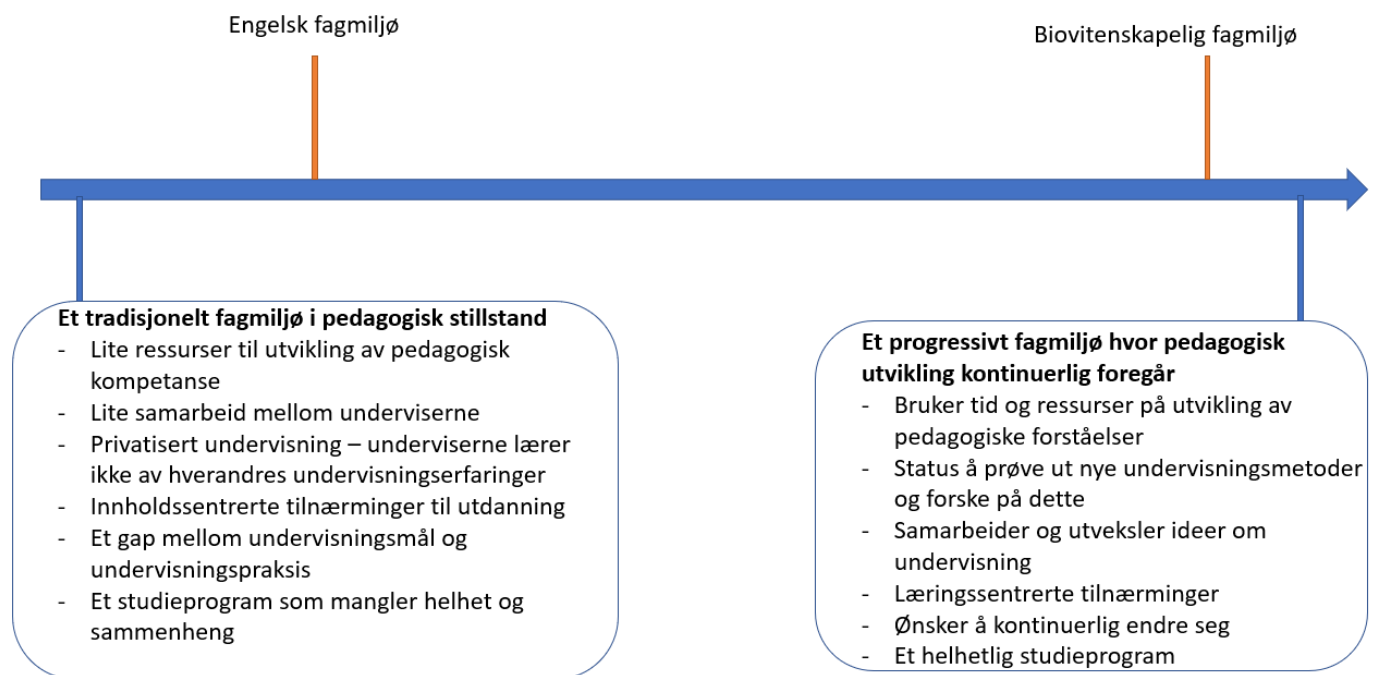
Underviserne ved biovitenskap trekker frem at de tidligere har hatt en innholdssentrert tilnærming til undervisning og læring. Underviserne holdt mer forelesninger enn hva de gjør i dag. Deres tilnærminger og forståelser av hva som er god undervisning har *utviklet seg*, og de opplever i dag å legge til rette for mer studentaktive undervisningsformer, noe som gjør studentene engasjerte og underviserne motiverte.

Underviserne i engelsk fagmiljø trekker frem at de ikke alltid har mulighet til å undervise på de måtene de ønsker i bachelorprogrammet. De får ikke gjennomført studentaktive og diskusjonsbaserte undervisningsmetoder i så stor grad som de ønsker, og tradisjonelle forelesninger blir da brukt. Min tolkning er at engelsk fagmiljø har behov for lignende endringer i organisasjonskulturen som biovitenskapelig fagmiljø har vært gjennom.

En kvalitetskultur i høyere utdanning kjennetegnes av og utvikles ved at fagmiljøer danner *felles* forståelser, normer og standarder for kvalitetsundervisning (A. L. Wittek, 2017). Ifølge Meld. St. 16 bør fagmiljøer i høyere utdanning utvikle helhetlige studieprogrammer med tydelige læringsutbyttebeskrivelser, aktiviserende undervisningsformer og faglig ansatte med forståelse for studenters behov i læringssituasjoner (Meld. St. 16 (2016-2017), 2017). Dette har biovitenskapelig fagmiljø arbeidet målrettet mot i lang tid i forkant av Redesignprosjektet – blant annet ved hjelp av bioCEED, lærersamlinger, pedagogiske kurs og samtaler om undervisning over lunsjbordet. Fagmiljøet har aktivt utviklet kulturen innad i organisasjonen fra tiden før bioCEED ble opprettet, og har de siste syv årene vært del av et institutt hvor pedagogiske utviklingsprosesser er en naturlig del av arbeidshverdagen. Fagmiljøet har

utviklet en innovasjonskultur, med felles holdninger og verdier som gjør at deres mål og ideer har blitt, og kan fortsette å bli, vellykkede endringer i undervisningen (Zhu & Engels, 2014).

Figur 6 illustrerer en tenkt utviklingslinje for fagmiljøer i høyere utdanning. De to fagmiljøene i denne studien plasseres nær ytterpunktene på hver sin side, på forskjellige stadier i noenlunde samme pedagogiske utviklingsprosess, på vei mot mer tverrfaglig samarbeid, læringscentrerte tilnærminger og helhetlige studieprogrammer, slik Meld. St. 16 anbefaler (2016-2017). Figuren kan tydeliggjøre fagmiljøers individuelle behov for utvikling. For å kunne tilpasse et utviklingsprosjekt som Redesignprosjektet til *ulike* fagmiljøer, må pedagogiske utviklingsenheter som UiB Læringslab forstå fagmiljøets nåværende ståsted og utfordringer, og tilpasse utviklingsarbeidet deretter. Kartlegging kan tydeliggjøre hvor et fagmiljø er i sin utviklingsprosess, og hvilke behov fagmiljøet har for pedagogisk utvikling.



Figur 6, Pedagogisk utviklingslinje for fagmiljøer, utformet av meg.

Modellen setter undervisningsrelaterte forhold på spissen for å tydeliggjøre viktige temaer i en utviklingsprosess. Selv om det i modellen for eksempel står at man i et tradisjonelt fagmiljø har innholdssentrerte tilnærminger, er ikke dette nødvendigvis et svart-hvitt forhold. Enkelte av underviserne ved engelsk gir uttrykk for å ha en læringscentrert tilnærming, mens andre har tendenser til en innholdssentrert tilnærming til utdanning. Modellen skiller mellom et tradisjonelt fagmiljø som i liten grad drøfter og arbeider med felles holdninger til undervisning, og et fagmiljø som aktivt har arbeidet med å utvikle sin samlede pedagogiske

kompetanse. Det sistnevnte fagmiljøet kan kalles et pedagogisk progressivt fagmiljø hvor kontinuerlig pedagogisk utvikling er idealet man arbeider etter i hverdagen. Jeg vil nå drøfte modellen ved hjelp av det andre temaet som kom frem i løpet av analysen av de empiriske dataene, nemlig *utvikling av organisasjonskulturen*. Temaene ble fremstilt i delkapittel 4.3 og 4.4.

Utvikling av organisasjonskulturen

For at individene i et fagmiljø sammen skal kunne bidra til å utvikle pedagogiske tilnærminger og forståelser, må rammebetingelsene i organisasjonen legge til rette for det. Ledelsen ved instituttet vil ha stor innvirkning på hvilke muligheter som skapes og benyttes i fagmiljøet. En av informantene ved biovitenskap trekker frem at støtten fra forskjellige aktører i universitetets ledelse har vært viktig for det arbeidet biovitenskapelig fagmiljø har gjort med å utvikle sitt fagmiljø.

fra sentralt hold, universitetet hadde fokus på det her, ledelsen, dekanatet, sammen, nedover på instituttnivå, (...) i ly av [bioCEED]senteret, så var det et miljø for endring ...

Utsagn 11, Bodil

Med en ledelse som støtter opp under og legger til rette for et rammeverk for utvikling, kan fagmiljøet skape endringer i organisasjonskulturen. Organisasjonskulturen ved et fagmiljø er med på å påvirke hvilke verdier, oppfatninger og forventninger de faglig ansatte har til for eksempel undervisning, samarbeid og utvikling (Zhu & Engels, 2014).

I tekstens innledende kapitler la jeg frem at Meld. St. 16, *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* vektlegger samarbeid innad i fagmiljøet som en nøkkel til å skape kvalitetskultur for gode studieprogrammer: «De beste utdanningene blir til i et fagfellesskap der kollegaer samarbeider om å utvikle studieprogrammene og undervisningen, der de observerer hverandre og gir hverandre konstruktive tilbakemeldinger» (2016-2017, s. 81).

De to fagmiljøene ved UiB har hatt forskjellige tilnærminger til kollegaveiledning, samarbeid og kollegialt fellesskap. Min tolkning er at normer, holdninger og handlinger innad i organisasjonskulturen påvirker om de faglig ansatte lærer av og med hverandre, og dermed hvordan de opplever blant annet egen undervisning og gjennomføring av Redesignprosjektet.

Jeg trekker nå frem enkelte strukturelle forhold ved engelsk fagmiljø som ser ut til å være hemmende for deres organisasjonskultur og felles pedagogiske utvikling.

Utviklingsbehov i engelsk fagmiljø

Underviserne ved ENGELSK gir uttrykk for å i mange år ha planlagt og gjennomført undervisningen hver for seg, uten å dele erfaringer og planer med hverandre. De opprettholder en tradisjon hvor hver underviser styrer sitt eget undervisningsløp, en slags privatisert undervisningstradisjon. Som Elisabeth sier:

Det er kanskje sånn vi alltid har vært på universitetet. Vi jobber individuelt, og har våre kurs og har ikke lyst at noen andre skal komme og si hvordan vi skal gjøre det.

Utsagn 16, Elisabeth

Utsagnet berører to faktorer som befester en privatisert undervisningstradisjon. Underviserne har alltid jobbet individuelt, så det er de vant til og mestrer godt. Underviserne vil også unngå å bli kontrollert eller miste sin autonomi. Autonomi påvirker lysten til å legge innsats i å utvikle undervisningen sin (Gorozidis & Papaioannou, 2014; Niemiec & Ryan, 2009). Det er forståelig om undervisere ikke hopper på muligheten til å endre en slik gunstig ordning, hvor man kan fortsette med undervisningsformer man mestrer, og ikke løpe noen risiko for å bli evaluert eller kritisert.

Fagmiljøet har behov for å utvikle et kollegialt fagfellesskap og tverrfaglig samarbeid, hvor underviserne kan snakke om undervisning, og sammen utvikle bedre undervisningsforståelser. En av informantene forteller om normene i sin fagdisiplin:

vi har nesten aldri snakket med hverandre om hvordan vi underviser. Jeg har aldri sett noen av mine kollegaer undervise, ingen har spurt om å bli med på et kurs med meg, og se hvordan jeg underviser.

Utsagn 14, Endre

En annen av informantene fra engelsk fagmiljø sier at hun legger mye innsats i å planlegge undervisning, og bruker gjerne en helg på å finne tekster og lage gode spørsmål for studentene. Dette er altså en underviser som bryr seg om å undervise godt og gi studentene det beste undervisningstilbudet de kan få. Jeg tolker også utsagnet i den retning at

underviseren har tendenser til en innholdssentrert tilnærming til undervisning, og at enkelte av de oppgavene hun selv utfører, kan overføres til studentene for å legge til rette for læring av blant annet generiske ferdigheter som kritisk tenkning og evne til samarbeid. Læringscentrerte tilnærminger vil oftere aktivisere studentene, og føre til engasjement. Endre forteller at han opplever mer engasjement når han lar studentene være aktive i læringsrommet, og selv lage spørsmål i trygge omgivelser – noe som kan karakteriseres som en læringscentrert tilnærming til undervisning (Weimer, 2002).

Underviserne i engelsk fagmiljø besitter mye erfaringsbasert kunnskap om undervisning hver for seg. Om underviserne hadde en fastsatt arena hvor de følte seg trygge på å dele erfaringer, og hvor det var meningen at de sammen skulle reflektere over sine undervisningsopplegg og lære av hverandre uten å bli hengt ut, kunne Elisabeth ha lært læringscentrerte undervisningsmetoder av Endre, og Endre kunne ha funnet nye og spennende tekster, eller måter å finne tekster, med hjelp fra Elisabeth. Samarbeid blant kollegiet er også noe Endre trekker frem i sitt intervju som en løsning på de utfordringene fagmiljøet møter. I et arbeidsmiljø hvor man ikke systematisk deler erfaringer, får man sjelden nye pedagogiske impulser fra sine kollegaer. Det kan da være vanskelig å forstå om man har behov for å endre tilnærming til undervisning, eller videreutvikle undervisningsmetodene man er fortrolig med.

Møter hvor kollegiet har som mål å dele erfaringer og samarbeide om å utvikle undervisningsforståelser, trekkes frem som en sentral del av det pedagogiske utviklingsarbeidet ved biovitenskapelig fagmiljø. Dette samsvarer med Meld. St. 16 (2016-2017) sin modell for kvalitetskultur, hvor kommunikasjon, deltakelse og tillit i det kollegiale samarbeidet er sentrale faktorer.

Siden underviserne i engelsk fagmiljø ikke systematisk snakker sammen om undervisning, har de heller ikke utviklet et felles språk for å forstå sine felles utfordringer i lys av forskningsbasert universitetspedagogikk. Fagmiljøets behov for øvelse i å samarbeide kommer til uttrykk i dette utsagnet om en redesignworkshop i engelsk fagmiljø:

vi satt og hadde veldig forskjellige forutsetninger. (...) vi er jo et institutt med fire forskjellige disipliner, og vi snakket sammen på tvers av disiplinene i disse gruppene. Og snakket ofte forbi hverandre for på hver disiplin har vi forskjellige problemstillinger i forhold til

Underviserne er ikke vant til å skulle samarbeide på denne måten. Organisatoriske samarbeidsprosesser, slik som Redesignprosjektet, baserer seg på at gruppen er vant til å arbeide sammen, og opplever selvbestemmelse i oppgavene som skal utføres (Wood & Gray, 1991). I en undervisningsorganisasjon hvor normen er at man ikke deler erfaringer om undervisning, går underviserne glipp av muligheten til å lære av hverandre, reflektere i fellesskap, delta i diskusjoner om hva som er god praksis, skape tillit til sine kollegaer, og reflektere i fellesskap om sine utfordringer og hva som bør endres. Kollegialt samarbeid er etter alt å dømme avgjørende for den samlede undervisningskvaliteten i en kompleks sosial organisasjon som et utdanningsinstitutt. Underviserne i fagmiljøet har behov for samhørighet med sine kollegaer for å bli motiverte. Å dele erfaringer om blant annet utfordringer med undervisning kan føre til at underviserne får bedre forståelse av fagmiljøets pedagogiske situasjon og behov. Underviserne kan også bygge tettere relasjoner til hverandre, og forstå hvem de kan lene seg på eller hjelpe. På denne måten kan kollegialt samarbeid føre til større samhørighet i kollegiet, autonom motivasjon og motstandskraft i møte med utfordringer (Ryan & Deci, 2017).

Engelsk fagmiljø har hatt mindre økonomiske ressurser enn biovitenskapelig fagmiljø i forkant av Redesignprosjektet. I likhet med de fleste andre fagmiljøer i norsk høyere utdanning har institutt for fremmedspråk ikke hatt et internt senter for fremragende undervisning som bioCEED, som har hjulpet dem med deres pedagogiske utviklingsprosesser. Kollegiet startet derfor sitt Redesignprosjekt på et lavere trinn i utviklingsprosessen enn biovitenskapelig fagmiljø, på et nivå som engelsk antakelig deler med mange fagmiljøer i norsk høyere utdanning. Dette fagmiljøet kan derfor være representativt, og kan gi forståelse av hva som bør vektlegges i liknende utviklingsprosjekter fremover.

I neste delkapittel diskuterer jeg betydningen av klar ledelse, og av hvordan gjennomføringen av de to første stegene hemmer eller fremmer Redesignprosjektet i fagmiljøer som befinner seg på ulike stadier i en pedagogisk utviklingsprosess.

5.3 Opplevelsen av Redesignprosjektet

Ledelse

Redesignprosjektet (figur 2, i kapittel 2.1) blir drevet og koordinert av de respektive fagmiljøene, slik som den opprinnelige modellen tilsier (Debra Fowler et al., 2016). Selve utviklingsarbeidet har altså redesignlagene måttet gjøre selv¹⁵. Dette arbeidet krever at fagmiljøet forstår egne utviklingsbehov, og har den samlede kompetansen til å gjennomføre et slikt utviklingsprosjekt.

En ildsjel (faculty champion) som skal drive prosessen fremover og motivere fagmiljøet trekkes frem som spesielt viktig for Redesignprosjektets gjennomføring i de tidlige fasene av liknende prosjekter (DA Fowler et al., 2016). Engelsk fagmiljø har imidlertid lite ekstra ressurser til pedagogisk utviklingsarbeid. Deres koordinator brukte tidlig opp sin betalte arbeidsmengde avsatt til Redesignprosjektet, og har derfor måttet bruke sin fritid til å drive utviklingsprosessen fremover. Redesignlaget har også to pedagogiske utviklere som har ansvar for hver sine fagdisipliner, og mangler en tydelig leder med spesialkompetanse innenfor pedagogisk utvikling. Mye av ansvaret har havnet hos koordinatoren. Mangelen på en tydelig leder ser ut til å skyldes økonomiske årsaker, og er en hemmende faktor for de faglig ansattes motivasjon og endringsvillighet i Redesignprosjektet. I neste avsnitt tar jeg for meg viktige momenter i de to første stegene i Redesignprosjektet, og hvordan jeg tolker at stegene har blitt gjennomført i engelsk fagmiljø.

Steg 1 og 2 i Redesignprosjektet

De to første stegene i et redesignprosjekt danner grunnlaget for alt som kommer etterpå. Det første steget, *lagbygging*, handler om å samle et redesignlag som vil være involvert i endringsarbeidet i flere år. Å bygge lagfølelse krever tid, hyppige møter, utveksling av erfaringer, tanker og følelser, og utvikling av felles mål og visjoner. Den amerikanske redesignmodellen bruker som nevnt et stort spørreskjema – The Readiness for Change Questionnaire – i dette arbeidet. Spørreskjemaet ble ikke tatt i bruk av UiB Læringslab, som vurderte at det ikke passet i norske forhold. I stedet ble det gjennomført et innledende møte og en workshop med fagmiljøet for å informere om stegene i modellen, kartlegge motivasjon for endring og informere om visjoner for programmet.

¹⁵ Informasjon fra korrespondanse med lederen av Redesignprosjektet ved UiB Læringslab.

Redesignprosjektet kan bare lykkes hvis det er forankret i et motivert fagmiljø. Steg 1 – lagbygging – handler om å etablere en tydelig kommunikasjonsplan mellom lederne av Redesignprosjektet og redesignlaget, og mellom redesignlaget og resten av fagmiljøet. De faglig ansatte må forstå hva prosjektet innebærer og være motiverte for det arbeidet de har foran seg, og lederne av Redesignprosjektet må forstå fagmiljøets behov for endring, og hva som gir motstand. For at hvert individ skal ha lyst til å skape endring, må de føle seg som viktige aktører som blir respekterte og lyttet til. De faglig ansatte har behov for autonomi, også i Redesignprosjektet. De må føle at deres forslag, innvendinger og utfordringer blir hørt og tatt i betraktning, og at de kan bidra i avgjørelser. En av informantene fra engelsk trekker frem sin ærlige opplevelse av de første workshopene med UiB Læringslab:

Det følte litt sånn at vi ikke var helt på bølgelengde, vi fagpersoner, og de fra læringslab. Kanskje fordi det er litt sånn to ulike verdener som møtes. De har sin måte å tenke på, vi har vår måte. (...) vi følte det ikke var gjort helt klart hva som skulle oppnås og hvorfor de skal gjøre det sånn.

Utsagn 23, Elisabeth

Dette utsagnet peker på at redesignlaget ved engelsk ikke har blitt godt nok oppfulgt i steg 1. Kommunikasjonen mellom engelsk fagmiljø og UiB Læringslab har ikke vært omfattende nok. De faglig ansatte har ikke fått delt sine tanker om utfordringer de opplever i hverdagen, og min informant har heller ikke delt med læringslaben hvordan hun opplever workshopene. Mangel på slik informasjon gjør det vanskelig for UiB Læringslab å forstå fagmiljøet, og kan skape rom for misforståelser. Manglende kommunikasjon kan være et utslag av at dette er et pionerprosjekt, hvor UiB Læringslab har undervurdert hva som må til for å få engelsk fagmiljø til å snakke sammen, dele utfordringer og behov og utvikle en kultur for pedagogisk refleksjon og kreativitet. Min undersøkelse viser klart at de ansatte ikke er vant til å snakke sammen og dele erfaringer fra undervisning.

I steg 2 skal redesignlaget samle inn og analysere bakgrunnsdata internt på instituttet og eksternt om pedagogiske utviklingsprosesser. Det interne arbeidet handler om å forstå hvilke beslutninger, begrunnelser og tankesett som påvirker det gjeldende studieprogrammet: Hva er vanlige tilnærminger til undervisning, hva fungerer, og hva fungerer mindre godt? De interne dataene bør gi en god ide om hvilke områder som bør utvikles (Debra Fowler et al., 2016).

Redesignprosjektet burde kartlegge deltakernes forståelse av egen og kollegaers undervisning. Med innsikt i de faglig ansattes forståelser av kollegiets pedagogiske tilnærminger, kan lederne legge til rette for oppgaver som tillater de faglig ansatte å forstå hva deres kollegaer tenker og gjør relatert til undervisning. Da kan underviserne se seg selv i lys av andres erfaringer, utfordringer og vellykkede undervisningsformer, og bevisstgjøres på egne forbedringsmuligheter og behov for hjelp eller muligheter for å hjelpe andre. Underviseres bevisstgjøring på egen undervisning trekkes frem som essensielt for å utvikle kvalitet i utdanningsprogrammet (L. Wittek & Habib, 2012). Slike erfaringsutvekslinger kan føre til *felles forståelser* av fagmiljøets utfordringer knyttet til undervisning i fagmiljøet, og kanskje lettelse blant underviserne over å ikke være den eneste som sliter med å engasjere studentene. I amerikanske redesignprosjekt er steg 2 ofte første gang de faglig ansatte i et fagmiljø snakker med hverandre om hva som undervises i deres emner, og hvordan (Fowler et al., 2015, s. 65). Dette ser ut til å gjelde også for deler av engelsk fagmiljø¹⁶. I intervjuene med undervisere fra engelsk fagmiljø kom det imidlertid frem at enkelte av prosessene i steg 1 og 2 – lagbygging og kartlegging – ikke har blitt viet mye oppmerksomhet, eller ikke har passet med behov og forventninger. De ansatte opplever å ikke være på samme bølgelengde som UiB Læringslab:

Det er ikke gjort klart for meg at det er noe galt med strukturen med bachelorprogrammet vårt (...). Altså, jeg vet ikke hvorfor vi skal redesigne.

Utsagn 22, Elisabeth

Informanten fra engelsk fagmiljø forstår ikke hvordan prosjektet skal kunne hjelpe henne og de andre i fagmiljøet, utover at de kan få mer midler. En annen informant opplevde mangel på tid, struktur, ledelse og kommunikasjon i workshopene som redesignlaget har gjennomført¹⁷. De faglig ansatte gir uttrykk for intern motstand mot Redesignprosjektet.

En av informantene opplever at lederne av Redesignprosjektet er så opptatt av å komme seg gjennom Redesignprosjektets konkrete oppgaver på hvert steg at laget ikke har mulighet til å ta tak i fagmiljøets overgripende utfordringer:

¹⁶ Se utsagn 14 og 16, engelsk.

¹⁷ Se Utsagn 19 og 20, engelsk.

vi har veldig spesifikke oppgaver som vi må gjøre, når vi jobber med redesign, som at nå skal vi jobbe med læringsutbyttebeskrivelser (...) Så vi har ikke noen sjanse til å reflektere over hvordan går det akkurat nå, med undervisning.

Utsagn 26, Endre

Redesignprosjektets fremgangsmåte i workshoper er i seg selv en form for undervisning. En tilnærming til utviklingsprosesser hvor man er mer opptatt av å gjennomføre steget og arbeide seg gjennom alt innholdet enn å legge til rette for de lærende sine behov og kompetansenivå, kan ligne på en innholdssentrert tilnærming til undervisning og læring. Redesignprosjektet handler om at fagmiljøet sammen skal *lære* ny universitetspedagogisk teori og endre tilnærminger til undervisning og læring. Det er viktig at «underviserne» – lederne for Redesignprosjektet og workshopene – forstår hvilken utviklingszone fagmiljøet er i, og tilpasser arbeidet deretter.

UiB Læringslab er et pedagogisk ressurscenter for hele universitetet, og har som leder av Redesignprosjektet ansvar for å klargjøre hva fagmiljøene har behov for. Lederne må kommunisere på måter som gjør at fagmiljøet forstår prosjektets omfang og blir motiverte til å gjennomføre arbeidet. Dette er ikke enkelt arbeid, så hvis ikke UiB Læringslab har fått god nok forståelse av engelsk fagmiljøets organisasjonskultur og behov, vil forsøk på endring være vanskeligere enn om fagmiljø og læringslab samarbeider tett. Siden de første stegene i prosjektet har blitt gjennomført uten å skape gjensidig forståelse, har motstand, frustrasjon og forvirring oppstått blant fagmiljøet og UiB Læringslab. Min tolkning er at fagmiljøets motstand er et resultat av at kommunikasjonen mellom UiB Læringslab og engelsk fagmiljø ikke har vært tydelig nok fra prosjektets start, og at de viktige utviklingsprosessene som skapes av Steg 1 og 2 er blitt undervurdert og har fått for lite tid.

Implementering av Redesignprosjektet ved engelsk fagmiljø påvirkes av at underviserne ikke opplever det som *sitt* prosjekt – underviserne mangler opplevelser av autonomi, kompetanse/mestring og tilhørighet. De har ikke autonom motivasjon for å legge all sin skaperkraft i prosjektet, og mangler den kollektive evnen til å gjennomføre utviklingsarbeid av slik kompleksitet. Disse hemmende faktorene blir forsterket av ressursmangel og andre rammebetingelser, som høyt studentantall og dårlig orienterte begynnerstudenter, ved engelsk fagmiljø.

De overnevnte forholdene er hemmende for gjennomføringen av Redesignprosjektet. I neste delkapittel fremstiller jeg hva som kan fremme pedagogiske utviklingsprosjekter, ved å rette oppmerksomheten mot biovitenskapelig fagmiljø.

5.4 Faktorer som fremmer pedagogisk utvikling

Fagmiljøet i biovitenskap startet sitt redesignprosjekt i en allerede velutviklet undervisningsorganisasjon. Informantene bekrefter at instituttet har arbeidet hardt for å komme dit de er i sin pedagogiske utviklingslinje. Det innebærer blant annet at de aktivt ser etter svakheter, for å forbedre seg. En slik utfordring som ble tydelig i intervjuene med dette fagmiljøet, er at de ønsker mer sammenheng i studieprogrammet. De opplever Redesignprosjektet som en nyttig og oversiktlig måte å skape bevissthet blant kollegiet om hvordan fagmiljøet kan skape helhet i studieprogrammet:

det er jo veldig nyttig å være i denne prosessen, for å få mulighet til å se kursene i sammenheng, rett og slett

Utsagn 19, Birgitte

Min tolkning er at dette fagmiljøets aktive utvikling av sin organisasjonskultur – felles normer, holdninger og forståelser som tydeliggjøres i deres handlinger – er et tegn på en *kvalitetskultur*. Strukturen ved instituttet oppfordrer til kommunikasjon, deltakelse og tillit blant kollegiet. Underviserne føler personlig forpliktelse til å etterstrebe kvalitet i undervisningen. Når det rettes oppmerksomhet, status og økonomiske ressurser mot god undervisning, blir det lettere for underviserne å verdsette undervisningsutvikling og ha lyst til å undervise bedre selv.

Biovitenskapelig fagmiljø hadde ikke det samme behovet for oppfølging i de første stegene av Redesignprosjektet som engelsk fagmiljø. Steg 1 og 2 handler om å skape lignende forhold som en *kvalitetskultur* kjennetegnes av. Redesignlaget skal i de første stegene skape en kultur for samarbeid, erfaringsutveksling, trygghet og felles forståelse. Underviserne som er med på redesignlaget ved biovitenskap har i forkant av prosjektets start utviklet nettopp dette: evne til samarbeid, erfaringsutveksling og forståelse av kollegaers undervisning (L. Wittek & Habib, 2012). Fagmiljøet har vært i utvikling i lang tid, og har opparbeidet seg felles forståelser og evner for pedagogisk nytenkning (Zhu & Engels, 2014). Fagmiljøet hadde derfor ikke samme

behov for kartlegging, oppfølging og pedagogisk hjelp fra UiB Læringslab som engelsk fagmiljø. De første stegene i deres redesignprosjekt har ikke vært kritiske for hvordan resten av prosjektet vil gå, siden organisasjonskulturen allerede har etablert tydelige felles normer, holdninger og kommunikasjon.

Begrepet organisatorisk samarbeid tydeliggjør hva som er viktig for å skape endring som inkluderer alle i fagmiljøet. Organisatoriske samarbeidsprosesser baserer seg på at gruppen er vant til å arbeide sammen, og at aktørene har en følelse av autonomi i prosessen. De faglig ansatte ved biovitenskapelig fagmiljø er vant til å samarbeide, og har utviklet et språk for å snakke om undervisning. I tillegg tydeliggjøres det i intervjuene at underviserne er motiverte for å utvikle undervisning, og fornøyde med Redesignprosjektets bidrag til deres utviklingsprosess. Dette er forhold i fagmiljøet som er fremmede for utviklingsprosesser. Biovitenskap er en organisasjon hvor individene har opparbeidet seg *lyst og evne* til å skape endringer i fellesskap, altså en innovasjonskultur hvor aktørene har opparbeidet seg felles holdninger og verdier som tillater dem å gjøre å gjøre mål om til praksis (Zhu & Engels, 2014). Tre viktige faktorer for innovasjonskultur er felles målorientering, tydelig lederskap og et kollegialt fellesskap.

Biovitenskap har i løpet av mange års utviklingsarbeid opparbeidet seg et godt utgangspunkt for å *fortsette* å skape endring. Fagmiljøet behøver ikke å lære seg gode metoder for å skape endring, men kan bruke ferdigheter de allerede har til å lære mer om å lykkes med å videreutvikle, eller redesigne, sitt studieløp og sin organisasjonskultur. Man kan tenke seg at desto lenger et fagmiljø har kommet i utviklingen sin, desto bedre rustet er de for mer utvikling.

Biovitenskaps pedagogiske utviklingsleder har erfaring med å legge til rette for møter og oppgaver hvor deltakerne føler at de får sagt hva de mener, og har trygghet til å være ærlige. Bodil sier at hun synes det er viktig at utviklingsprosjekter legger opp til medbestemmelse:

viktig at vi har et mål, en slags agenda, mens samtidig er det også det å ikke tre prosesser over hodet på folk.

Utsagn 13, Bodil

Det trekkes frem som vesentlig at de involverte får all informasjonen de trenger, og er med på å utvikle informasjonen selv – forhold som fremmer autonomi. Kommunikasjon innad i kollegiet er avgjørende for å skape utvikling. Bodil trekker frem at det er viktig at de faglig ansatte føler medbestemmelse, og at de føler at de får noe igjen for arbeidet de gjør.

At det ikke bare er ledelsen har sagt at dette er noe dere skal gjøre, men at de føler de kan lene seg på hverandre som kollegaer da.

Utsagn 13, Bodil

Denne tilnærmingen til endringsledelse passer med selvbestemmelsesteoriens psykologiske behov som fremmer autonom motivasjon. Om underviserne føler trygghet på å dele erfaringer og tanker, samtidig som de kan spørre hverandre om hjelp, vil utfordringer kunne løses i fellesskap. Trygghet kan skape samarbeid om å utvikle undervisningen. Om informantene forstår akkurat hvorfor de skal gjennomføre utviklingsarbeid, vil de kunne føle eierskap til Redesignprosjektet og møte prosessen med autonom motivasjon, altså med større engasjement, innsats og kreativitet i arbeidet (Ryan & Deci, 2017).

KAPITTEL 6. Oppsummering

Denne masteroppgaven belyser hvordan to fagmiljøer ved UiB, med hjelp fra UiB Læringslab, har arbeidet for å videreutvikle studieprogrammene sine. I tekstens innledende kapitler drøfter jeg hvordan blant annet Meld. St. 16 legger opp til at fagmiljøer skal utvikle god undervisning. For å forstå hva god undervisning er, og hvordan man kan skape helhetlige studieprogrammer hvor fagmiljøene stadig utvikler sin kvalitetskultur, har jeg fremstilt et teoretisk rammeverk med særlig vekt på læringssentrerte tilnærminger og innovativ organisasjonskultur.

Basert på intervjuer med undervisere i to fagmiljøer har jeg identifisert tre temaer som omhandler undervisernes opplevelser av egen undervisning, organisasjonskulturen i deres fagmiljø og gjennomføringen av Redesignprosjektet. I diskusjonsdelen har jeg koblet det teoretiske rammeverket med mine tolkninger av det empiriske datamaterialet, og drøftet Redesignprosjektets forutsetninger, gjennomføring og foreløpige effekter i de to fagmiljøene. Jeg peker på at organisasjonskulturen i et fagmiljø vil påvirke utviklingen av studieprogrammer. I figur 6 plasserer jeg engelsk fagmiljø og biovitenskapelig fagmiljø på en tenkt utviklingslinje for organisasjonskultur i pedagogiske universitetsmiljøer. Modellen fremhever enkelte forhold ved organisasjonskultur som er essensielle for å skape endring som gagnar studenters læring. Av særlig betydning er fagmiljøets lyst og evne til å utvikle seg.

Engelsk fagmiljø er nærmere et tradisjonelt fagmiljø hvor underviserne tilnærmer seg undervisning uten å samarbeide med sine kollegaer, enn et progressivt fagmiljø hvor underviserne samarbeider om å utvikle undervisningspraksis i et fagfellesskap. Redesignlaget ved engelsk opplever frustrasjon i møte med enkelte av Redesignprosjektets metoder. Underviserne opplever at Redesignprosjektet ikke tar tak i deres viktigste utfordringer. Min tolkning er at lederne av Redesignprosjektet har undervurdert engelsk fagmiljø sin samlede evne til samarbeid og individenes behov for autonomi, kompetanse/mestring og tilhørighet. Det har derfor ikke blitt lagt nok arbeid i å gjennomføre Redesignprosjektets viktige steg 1 og 2 på måter som forbereder engelsk fagmiljø for resten av utviklingsarbeidet. Derfor har opplever informantene mer frustrasjon enn motivasjon for å skape endring. På biovitenskap har den samme typen gjennomføring blitt vellykket fordi dette fagmiljøet allerede hadde utviklet trygghet, evne til samarbeid, tro på endring, og autonom motivasjon blant underviserne.

Det er tydelig at rammebetingelsene har mye å si for hvilke endringsmuligheter som finnes i ulike fagmiljøer. Økonomiske og pedagogiske ressurser til gjennomføringen av Redesignprosjektet har vært med på å skape et skille mellom de to fagmiljøene jeg har forsket på. Biovitenskapelig fagmiljø har ved hjelp av sine økonomiske og pedagogiske ressurser utviklet felles holdninger og forståelser som gjør at underviserne møter Redesignprosjektet med interesse, som en ressurs for dem. Fagmiljøet har en kultur hvor de faglig ansatte kommuniserer godt sammen. Tydelig kommunikasjon er en vesentlig faktor for at individene i fagmiljøet skal forstå hvordan og hvorfor endringer skal forekomme. Et fagmiljø med kultur for endring vil bedre kunne håndtere de mange utfordringene som vil oppstå når man skal endre sine tilnærminger til undervisning og læring og samarbeide med sine kollegaer om å videreutvikle et helt studieprogram.

6.1 Refleksjoner om forskningsprosjektet

Dette forskningsarbeidet har vært en læringsprosess. Mine forståelser har utviklet seg, og derfor har også oppgaven utviklet seg. Forskningsprosjektets omfang er stort, og enkelte deler av arbeidet kunne ha blitt gjort grundigere, sett i etterpåklokskapens lys. Jeg gjør i dette delkapittelet rede for svakheter jeg ser ved egen forskning, og enkelte deler av arbeidet jeg er fornøyd med.

I det teoretiske rammeverket har jeg fremstilt læringssentrerte tilnærminger til undervisning som et ideal, uten å legge stor vekt på hva som kan være motargumenter. Med en slik fremstilling kan det pekes på at jeg ikke viser nok refleksivitet for teoretiske forståelser. Jeg vil imidlertid forsvare at jeg fremstiller teoriene på denne måten fordi det underbygger Redesignprosjektets målsetning om å utvikle læringssentrerte tilnærminger til undervisning. Jeg kunne imidlertid ha fremstilt forskning som viser at anvendelsen av Biggs' modell om samstemt undervisning medfører en risiko for generalisering og forenkling av undervisningsoppdraget (Andersen, 2010). Jeg kunne ha inkludert mer forskning på liknende utviklingsprosjekter, og vært grundigere i fremstillingen av hvordan ledere kan legge til rette for å utvikle organisasjonskulturen. Peter Senges teori om den lærende organisasjon kunne ha vært tydeliggjørende for spesifikke forhold i organisasjoner som skal utvikles (Senge, 2014).

I det store bildet er jeg fornøyd med de valgte teoretiske og metodologiske perspektivene i prosjektet. Gjennomføringen av tematisk analyse har vært viktig for min forståelse av tematikken og av de refleksive valgene man som forsker må ta. Jeg viser på en oversiktlig måte hvordan jeg har gått frem, og hva som har vært utfordrende. Dette kan hjelpe fremtidige masterstudenter i deres tematiske analyser. I det presentasjon og analyse av det empiriske datamaterialet fremhever jeg viktige forhold ved fagmiljøene som kan skape forståelse for sammenhenger mellom organisasjonskultur og kvaliteten på undervisningen som studenter møter i sine studieprogrammer. Diskusjonsdelen utdyper denne sammenhengen, og viser at man kan lære mye av begge fagmiljøenes implementeringsprosesser. Jeg tror min analyse av hvordan Redesignprosjektet har truffet de to fagmiljøene, med svært forskjellig pedagogisk organisasjonskultur og rammebetingelser, vil kunne være nyttig i fremtidig utviklingsarbeid i høyere utdanning.

6.2 Veien videre

Et av målene med dette masterprosjektet har vært å utvikle forståelse av utviklingsprosesser i høyere utdanning ved å få et bedre innblikk i underviseres opplevelser av et konkret redesignprosjekt. Siden de faglig ansatte står for brorparten av redesignarbeidet, er det essensielt at organisasjonskulturen legger opp til at behovene deres blir møtt, slik at de kan føle seg autonomt motiverte til å være kreative, ivrige og endringsvillige. UiB Læringslab skal tilby en programdesignmodell til alle fagmiljøer som skal opprette nye studieprogrammer ved UiB, basert på erfaringene fra pilotene i engelsk og biovitenskapelig fagmiljø. Det kan være nyttig å ha et forskningsbasert innblikk i hva som kan fremme og hemme utviklingsprosesser i slike fagmiljøer.

Min forskning viser at mye av arbeidet som har blitt gjort ved biovitenskap i forkant av Redesignprosjektet kan gi forståelse av hva andre fagmiljøer bør tenke på. Man kan også lære mye av funnene fra engelsk fagmiljø. Spesielt er startfasen av utviklingsprosjekter som redesign vesentlig for å få med seg alle aktørene i prosessen og skape motivasjon for endring. Selv et fagmiljø som ikke har et senter for fremragende undervisning i sitt fagmiljø, kan bruke erfaringer og lærdom fra biovitenskap i utviklingen av eget fagmiljø og organisasjonskultur. For eksempel kan UiB Læringslab i sine nye programdesignprosjekter opprette strukturerte, veiledete møteplasser hvor fagmiljøet diskuterer egen undervisning i fellesskap. Slike samtaler kan handle om undervisningsmetoder som gjør studenter engasjerte, om felles

utfordringer, og hvordan man kan forbedre undervisningen. Møtene trenger nødvendigvis ikke å være knyttet til programdesignets steg, men handle mer om å få fagmiljøet på samme bølgelengde. Slike møter kan inkludere en ekstern leder som har kunnskap om universitetspedagogikk.

Et fagmiljø med en organisasjonskultur preget av samarbeid, kollegialt fellesskap og endringsvillighet har de beste forutsetninger for å utvikle sine studieprogrammer. Det er avgjørende at ledere av pedagogiske utviklingsprosjekter forstår fagmiljøenes utviklingsnivå og behov, og tar utgangspunkt i undervisernes erfaringer og vurderinger, for å inkludere dem og skape motivasjon.

Referanseliste

- Andersen, H. L. (2010). Constructive alignment og risikoen for en forsimplende universitetspædagogik. *Dansk universitetspædagogisk tidsskrift*, 5(9), 30-35.
- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K. & Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, 5(3), 243-260.
- Bang, H. (2013). Organisasjonskultur: en begrepsavklaring. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 50(4), 326-336.
- Barr, R. B. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning—A new paradigm for undergraduate education. *Change: The magazine of higher learning*, 27(6), 12-26.
- Belton, V., Gould, H. T. & Scott, J. L. (2006). Developing the reflective practitioner— Designing an undergraduate class. *Interfaces*, 36(2), 150-164.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. London: Penguin.
- Biggs, J. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher education research & development*, 18(1), 57-75.
- Biggs, J. (2003). Aligning teaching for constructing learning. *Higher Education Academy*, 1(4).
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information : thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Brandão, C. (2015). P. Bazeley and K. Jackson, *Qualitative Data Analysis with NVivo* (2nd ed.): (2013). London: Sage. I(bd. 12, s. 492-494). London: London: Routledge.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. I *APA handbook of research methods in psychology, Vol 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*. (s. 57-71). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Brown, P. U., Castle, K., Rogers, K. M., Feuerhelm, C. & Chimblo, S. (2007). The nature of primary teaching: Body, time, space, and relationships. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 28(1), 3-16.
- Carlsten, T. C. & Vabø, A. (2015). Sentre for fremragende utdanning (SFU): I samvirke med institusjoner og fag. I: NIFU.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. R. B. (2018). *Research methods in education* (8th ed. utg.). London: Routledge.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research : meaning and perspective in the research process*. London: Sage.
- Dalziel, J. (2013). Implementing learning design: A decade of lessons learned. *ASCILITE- Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education Annual Conference* (s. 210-220): Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education.
- Damşa, C., de Lange, T., Elken, M., Esterhazy, R., Fossland, T., Frølich, N., ... Aamodt, P. O. (2015). Quality in Norwegian Higher Education: A review of research on aspects affecting student learning. I: NIFU.
- Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Dukes, S. (1984). Phenomenological methodology in the human sciences. *Journal of religion and health*, 23(3), 197-203.
- Fink, L. D. (2003). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses* John Wiley & Sons.
- Fowler, Lazo, M., Turner, J. & Hohenstein, J. (2015). Facilitating program, faculty, and student transformation: A framework for curriculum redesign. *Journal of Transformative Learning*, 3(1), 59-73.
- Fowler, D., Macik, M., Kaihatu, J. & Bakenhus, C. (2016). Impact of curriculum transformation committee experience on faculty perspectives of their teaching and its influence on student learning. *ASEE Annual Conference & Exposition, New Orleans, Louisiana* (s. 25538).
- Fowler, D., Macik, M. L., Sandoval, C. L., Bakenhus, C. & MacWillie, S. (2016). Program (re) design model: A sustainable, system-level approach to faculty development. *The Journal of Faculty Development*, 30(2), 17-25.
- Fowler, D., Poling, N., Anthony, W., Morgan, J. & Brumbelow, K. (2014). Data-driven curriculum redesign in civil engineering. *2014 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE) Proceedings* (s. 1-9): IEEE.
- Førland, O., Vandvik, V. & Andersson, R. (2016). The story of bioCEED or how to grow a SoTL culture from scratch. *38th Annual EAIR Forum. Birmingham, United Kingdom: The European Higher Education Society* (s. 1-9).
- Gadamer, H.-G. (1975). Truth and Method, trans. W. Glen-Doppel, London: Sheed and Ward.
- Gagné, M. & Deci, E. L. (2005). Self - determination theory and work motivation. *Journal of Organizational behavior*, 26(4), 331-362.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Gorozidis, G. & Papaioannou, A. G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and teacher education*, 39, 1-11.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1988). Do inquiry paradigms imply inquiry methodologies. *Qualitative approaches to evaluation in education*, 89-115.
- Kalleberg, R. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Kezar, A. (2005). Redesigning for collaboration within higher education institutions: An exploration into the developmental process. *Research in Higher Education*, 46(7), 831-860.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.
- Kress, G. & Selander, S. (2013). *Læringsdesign: -i et multimodalt perspektiv*. Copenhagen: Frydenlund.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Langdrige, D. (2007). *Phenomenological psychology: Theory, research and method* Pearson education.
- Limbach, B. & Waugh, W. (2014). Implementing a high-impact, critical thinking process in a learner-centered environment. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 14(1), 95.

- Lindblom - Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A. & Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31(03), 285-298.
- Lynch, C., Wolcott, S. & Huber, G. (2001). Steps for Better Thinking Skill Patterns. <https://wolcottlynch.com/>.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I—Outcome and process. *British journal of educational psychology*, 46(1), 4-11.
- Meld. St. 16 (2016-2017). (2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/aee30e4b7d3241d5bd89db69fe38f7ba/no/pdfs/stm201620170016000dddpdfs.pdf>
- Merriam, S. B. (2002). Introduction to qualitative research. *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*, 1(1), 1-17.
- Merriam, S. B. & Baumgartner, L. M. (2020). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* John Wiley & Sons.
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of transformative education*, 1(1), 58-63.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods* Sage publications.
- Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier* Universitetsforl.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (bd. (2nd ed.)). London: RoutledgeFalmer.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y. & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: how self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Schein, E. H. (2009). *The corporate culture survival guide* (bd. 158) John Wiley & Sons.
- Senge, P. M. (2014). *The fifth discipline fieldbook: Strategies and tools for building a learning organization* Currency.
- Skaalvik & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforl.
- Sloan, A. & Bowe, B. (2014). Phenomenology and hermeneutic phenomenology: The philosophy, the methodologies, and using hermeneutic phenomenology to investigate lecturers' experiences of curriculum design. *Quality & Quantity*, 48(3), 1291-1303.
- Smith, D. W. (2003). Phenomenology. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <http://plato.stanford.edu/entries/phenomenology>.
- Stipek, D. (1988). *Motivation to Learn: From Theory to Practice*. Englewood Cliffs, I: New Jersey: Prentice Hall.
- Strømsø, H. I., Lycke, K. H. & Lauvås, P. (2016). *Når læring er det viktigste : undervisning i høyere utdanning* (2. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Säljö, R. (2010). Digital tools and challenges to institutional traditions of learning: technologies, social memory and the performative nature of learning. *Journal of computer assisted learning*, 26(1), 53-64.

- Thagaard, T. (2009). Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ analyse. I: Bergen: Fagbokforlaget.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (1991). Improving the quality of student learning: the influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes. *Higher education*, 22(3), 251-266.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher education*, 37(1), 57-70.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice* John Wiley & Sons.
- Wittek, A. L. (2017). Kultur for kvalitet i høyere utdanning. *Uniped*, 40(02), 105-108.
- Wittek, L. & Habib, L. (2012). Undervisningskvalitet som praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(03), 223-235.
- Wittek, L. & Kvernbekk, T. (2011). On the Problems of Asking for a Definition of Quality in Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(6), 671-684.
- Wolf, P. (2007). A model for facilitating curriculum development in higher education: A faculty - driven, data - informed, and educational developer-supported approach. *New Directions for Teaching and Learning*, 2007(112), 15-20.
- Wood, D. J. & Gray, B. (1991). Toward a comprehensive theory of collaboration. *The Journal of applied behavioral science*, 27(2), 139-162.
- Yasué, M., Jenó, L. M. & Langdon, J. L. (2019). Are Autonomously Motivated University Instructors More Autonomy-Supportive Teachers? *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(2), 5.
- Zhu, C. & Engels, N. (2014). Organizational culture and instructional innovations in higher education: Perceptions and reactions of teachers and students. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(1), 136-158.

VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING

Vil du delta i forskningsprosjektet «Underviseres opplevelse av redesign-prosjektet ved UiB»

Dette skrevet er en formell forespørsel til deg som er underviser og er med på å gjennomføre redesign-prosjekt ved UiB. Skrevet skal informere deg om forskningsprosjektet jeg skal gjennomføre og hva deltakelse som informant vil innebære for deg.

Formål

Jeg, Odin Monrad Schei skal skrive en 60 stp. mastergradsoppgave i pedagogikk ved UiT. Jeg har som mål å forske hvordan universitetsundervisere opplever arbeidet med læringsdesign-prosjektet, og hvordan dette påvirker deres tilnærming til undervisning. Min kontaktperson ved UiB Læringslab er Cecilie Boge.

Foreløpig problemstilling: Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan arbeidet med redesign av studieprogram påvirker underviseres forståelse av kvalitet i undervisning og motivasjon til å utvikle egen undervisning.

Forskningsspørsmål 1: Hva kjennetegner undervisernes forståelse av kvalitetsundervisning i høyere utdanning?

Forskningsspørsmål 2: Hva kjennetegner undervisernes motivasjon for å utvikle egen undervisning?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Jeg, Odin Schei er ansvarlig for prosjektet. Jeg studerer ved Universitetet i Tromsø - Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning. Veileder for mastergradsprosjektet er Jens Breivik, førsteamanuensis ved UiT.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har blitt utvalgt fordi du er en erfaren underviser som er med på Læringsdesign-prosjektet ved UiB. For å besvare problemstillingen i masteroppgaven, ønsker jeg å intervjuere undervisere som både underviser i bachelorprogrammene og er med på endringsprosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden for denne studien vil hovedsakelig være semistrukturerte intervjuer. Jeg vil intervjuere to-tre undervisere fra hvert institutt. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir med på et intervju som vil ta deg ca. 40-60 minutter.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De som vil ha tilgang til din informasjon vil være Odin Schei og Jens Breivik (veileder).
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Mastergradsoppgaven vil bli publisert på UiT sine nettsider.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i mai 2021. Da vil personopplysninger og opptak bli slettet fra alle lagringsplasser.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Tromsø har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Odin Schei: tlf – 90799045, mail: osc008@uit.no
- Jens Breivik: tlf – 95115241, mail: jens.breivik@uit.no
 - Ved Universitetet i Tromsø

UiTs personvernombud:

- Joakim Bakkevold
- personvernombud@uit.no
- Tlf - 776 46 322 og 976 915 78

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

(Odin Schei/Jens Breivik)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Underviseres opplevelse av redesign-prosjektet ved UiB», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

VEDLEGG 2: TILBAKEMELDING PÅ BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

NSD sin vurdering

Skriv ut

Prosjekttittel

Universitetspedagogikk og læringsdesign

Referansenummer

309803

Registrert

08.09.2020 av Odin Schei - osc008@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Jens Breivik, jens.breivik@uit.no, tlf: 77646194

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Odin Monrad Schei, odinschei@gmail.com, tlf: 90799045

Prosjektperiode

17.08.2020 - 21.05.2021

Status

15.09.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

15.09.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjema med vedlegg 15.9.2020. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 21.5.2021.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan

dokumenteres og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE

REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa Tlf. personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE SENDT TIL INFORMANTENE

Intervjuguide læringsdesign

Semistrukturert intervju – 45-60 minutter

Hovedsakelig tre temaer:

- Læringsdesign-prosjektet (PRD – Program (Re)Design)
- Motivasjon for å drive studentsentrert undervisning og
- Tilnærming til undervisning og læring

Innledning

- Formål med prosjektet
- Taushetsplikt
- Lydopptaker
- Interessert i undervisernes subjektive erfaringer
- Ingen riktige eller feile svar
- Ingen uthenging av enkeltpersoner
- Trenger ikke svare hvis du ikke vil

Læringsdesign-prosjektet

- Hvilke mål har du?
- Hva har du lært?
- Innstilling til prosjekt i starten – endring?
- Hva har du lært?
- utfordringer

Motivasjon

- Hvorfor ville du bli med på prosjektet?
- Fagmiljøets motivasjon?
- Hvilke faktorer spiller inn
- Viktige komponenter?
 - Autonomi
 - Mestring
 - Tilhørighet
- Endringsvillig?

Tilnærming til undervisning og læring

- Studentsentrert tilnærming
- Planlegging – hva er i fokus?
- Mål med undervisning?
- Studentaktivitet?
- Dybdelæring?
- Interesse for pedagogisk forskning og nye undervisningsmetoder?
- Kritisk tenkning
- Dybdelæring

VEDLEGG 4: PERSONLIG INTERVJUGUIDE

Intervjuguide redesign

Semistrukturert intervju – 45-60 minutter

Innledning

- Formål med prosjektet
- Taushetsplikt
- Lydopptaker
- Interessert i undervisernes subjektive erfaringer
- Ingen riktige eller feile svar
- Ingen uthenging av enkeltpersoner
- Trenger ikke svare hvis du ikke vil

Bakgrunnsinformasjon

- Kjønn
- Alder
- Erfaring i yrket
- Hvor lenge har du undervist?
- Hva underviser du? Hvor mye? Til hvem? Metoder?
- Er du glad i undervisningsdelen av jobben din? Eller heller vært foruten? Hvorfor – ikke? Når? Med hvem? Hvilke oppgaver?
- Kan du fortelle meg litt om undervisningen din?

Redesign-prosjektet

- Kan du si litt om din rolle i redesign-prosjektet?
- Hvordan har arbeidet med redesign-prosjektet påvirket deg?
- Hvordan har arbeidet med redesign påvirket deg som underviser?
- Hvordan kan workshopene bli bedre for din læring?
- Hvilken innstilling til undervisning hadde du da læringsdesign-prosjektet begynte? har dette endret seg?
- Kritisk tenking i workshop?
- Føler du at du har fått god nok informasjon og opplæring i hva redesign—prosjektet er for deg?

Egen undervisning

- Hvilke undervisningsmetoder liker du?
- Er du fornøyd med undervisningen din?
- Er du interessert i lære nye undervisningsmetoder?
 - o Hvorfor? Hvorfor ikke?
- Hvordan opplever du at studentene reagerer på undervisningen?
 - o Lærer de, er de ivrige, er de aktive, kjeder de seg?
- Når du planlegger undervisning, hva tenker du at det er viktig at studentene skal lære?
 - o Læringsferdigheter, kommunikasjon, samarbeidsevne, fagstoff?
- Har du begynt å bruke noe av det du har lært i redesign-prosjektet i din egen undervisning?
- Hva vil du at studentene skal lære i undervisningen din?
- Mål med undervisning?
- Hvor mye innsats legger du i planlegging og gjennomføring av undervisning?
- Har synet ditt på studieprogrammets oppbygging endret seg?
- Det jo mye følelser knyttet til dette med undervisning. Hvordan får

- Hvordan er det med de andre kollegaene her. Hvordan tror du det er for de å være med på redesign-prosjektet?
- Ledelse og support
- Hvordan har studentene reagert på ...? Undervisning eller redesign.
- Når du planlegger undervisning, hva tenker du på?

Egen motivasjon

- Hva var din motivasjon for å bli med på prosjektet?
- Hvordan opplever du fagmiljøets motivasjon, villige til å legge inn innsats i å endre seg?
- Hvilken type undervisning har du lyst til å gjøre mer av?
- Hva er viktig for din motivasjon til å drive god undervisning?
 - o (Autonomi/selvbestemmelse) – er det viktig for deg å få lov til å bestemme selv?
Hvor mye kan du bestemme selv?
 - o (Mestring) – Hvor viktig er det for deg at du opplever at du har hatt en god undervisningstime? *Hva er en god undervisningstime for deg? Hvordan kjenner du deg når det går fint? Hva skjer da?*
 - o Tilhørighet -
- Vil du karakterisere deg selv som endringsvillig som underviser?
- Føler du frihet i arbeidet med undervisning? og læringsdesign-prosjektet?
- Hvorfor investerer du tid i å forberede deg til undervisning?
- Hvilke tanker og følelser dukker opp når du tenker på undervisningen din?