

## **Fra strategisk plan til praksis**

*En studie om forutsetninger for utvikling av undervisning i høyere utdanning*

—

**Ragnhild Sofie Sandvoll**

*Avhandling levert for graden Philosophiae Doctor – Juli 2014*



## FORORD

“Pappa, hva er kommunen?” Spørsmålet stilte jeg til faren min i en alder av 6 år, og jeg ser enda situasjonen for meg. Vi står og skuer utover bygda fra stuevinduet, og pappa svarer litt høytidelig: “kommunen jenta mi, det er oss”. Jeg husker at jeg ikke helt forstod svaret, men at det var fint og litt høytidelig og jeg tenkte at det med kommunen fikk jeg finne ut av en annen gang. “Å finne ut av” er utgangspunktet for all forskning; ønsket om å finne ut av noe som er vanskelig å forstå og som turrer nysgjerrigheten. Det gjør at forskning i utgangspunktet er et privilegium, og jeg har virkelig følt meg privilegert som har hatt muligheten til å fordype meg i eget fag. Som forøvrig ikke handler om kommunen, men om undervisning og læring i høyere utdanning. Det har samtidig vært en særdeles krevende prosess, og uten mange gode hjelpere hadde jeg aldri kommet i havn med denne doktorgraden. Derfor er det mange som fortjener en stor takk!

Først en stor takk til lærere, studenter og andre sentrale aktører ved Universitetet i Tromsø som stilte opp i denne studien. Størst takk til de to lærerne som sa ja til å slippe meg inn i deres undervisning slik at jeg fikk ta del i det som skjedde der et helt semester.

Så til veileder Marit Allern. Du har alltid gitt meg en opplevelse av at du har hatt tro på prosjektet og at jeg skulle komme i havn. Det har betydd mye for meg! Like mye som at du har vært veilederen min, har vi også vært kollegaer og sammen gjort mye spennende faglig. Det har også gitt seg utslag i mange reiser, med Arkhangelsk og Las Vegas som to ytterpunkter. Vi har jobbet hardt, men har i tillegg hatt det veldig trivelig og artig sammen. Tusen takk til deg! Tusen takk også til Tove Dahl som kom inn som biveileder underveis i prosjektet. Takk for viktige faglige innspill, også du har vært veldig støttende underveis. And to Jude, the wonderful lady from Oxford. You came into my life when I really struggled with the reviews on my articles. Thanks a lot for all good help; I have learned so much from you about article writing and how to build a good argument. You are a very generous person!

Jeg jobber på Ressurssenter for undervisning, læring og teknologi, et fagmiljø med masse dyktige folk! Til sjefen sjøl: Gunnar Grupperud, takk for all støtte og nyttige kommentarer. Det har vært til stor hjelp. Faggruppen for universitetspedagogikk med Marit, Jens, Trine, Mariann, Anne og Pål Anders er mine nærmeste kollegaer. Takk til dere for gode faglige diskusjoner og innspill. En spesiell takk til Trine som parallelt med min innsjutt har hatt mye å gjøre og vært mye på jobb. Det har vært godt å vite at du har vært på nabokontoret på tidspunkter få andre er på jobb.

Gjennom National Graduate School in Education (NATED) har jeg fått ta del i et kollegium med andre PhD kandidater. Det har hatt stor betydning for min utdanning som forsker. Tusen takk til Hilde, Hege, Crina, Martina, Marit, Steinar, Robson og Iyad for mange faglig og utfordrende diskusjoner. Og like mye takk for en stor dose latter og for vennskap!

Jeg fikk stipend som muliggjorde ett års forskningsopphold ved Melbourne University. Takk til alle mine kollegaer der som bidro til et interessant og spennende opphold. Two persons need to be mentioned especially because of the way they welcomed me and also for their constructive feedback on my work; professor Leo Goedegebuure and professor Peter Mcphee. Thank you both so much!

Nå i innspurten av avhandlingen er det mange som har gitt en håndsrekning. Takk til Rannveig, Kari, Stig og Vilde for at dere har lest korrektur på deler av arbeidet. Takk til Tove for teknisk bistand. Til Anne Grete og Marianne, dere er uvurderlig. Tusen, tusen takk for kritiske kommentarer som har utfordret meg og hjulpet meg masse. Og Marianne, - etter selv å ha levert og disputert fant du jammen tid og energi til å hjelpe meg. Det er helt utrolig. I tillegg tusen takk alt av støtteerklæringer i form av leveranse av ekstra goddis og oppringninger om hvordan det går. Jeg er heldig som har dere som venninner, dere er fine.

Tusen takk til alle støtteerklæringer og hurra-rop underveis fra gode venner! Etter en langt løp og ekstra mye jobbing det siste året, gleder jeg meg til å få mer tid med dere. Takk til Eva og Helge for gode middager, takk til mamma som har forstått at jeg har vært så lite til stede, takk til søsken som ikke har klaget på at jeg nesten ikke gir lyd fra meg, og takk til verdens beste svigerforeldre som har støttet meg hele tiden. Vinklubben med Ingvil, Marianne og Anne Grete må nevnes, vi deler det mest og har det utrolig artig sammen. Rannveig og Nina – gode gamle venninner som jeg deler en lang historie med, det blir fint og skulle ha mer tid til denne delen av livet mitt.

Mest av alt – tusen takk til ungene mine: Lea, Sigurd og Vilde som har holdt ut med en mer og mer stresset mamma denne våren. Dere er det beste i livet mitt, og det jeg er aller, aller mest stolt av. Gleder meg veldig til å ha mer tid sammen – ja takk til mere bollebaking og skikjøring! Så helt til slutt, til deg kjære Stig. For et lykketreff at jeg er gift med deg. Du har virkelig vært en støtte gjennom dette løpet og det siste året har du tatt mer og mer over i heimen – og til slutt latt meg være totalt i min egen forsker-verden. Du er raus – og du er fin. Skal vi danse?

Tromsø 1.juli 2014

Ragnhild Sandvoll

## SAMMENDRAG

Hensikten med avhandlingen er å utforske ulike forhold som kan ha betydning for utvikling av undervisning i høyere utdanning. Utvikling av undervisning dreier seg om å iverksette tiltak for å forbedre undervisningen og dermed bidra til at studentene får bedre betingelser for læring.

Avhandlingen bygger på en kvalitativ studie der oppmerksomheten rettes mot to forhold som har betydning for utvikling av undervisning: *kontekstuelle* og *individuelle forhold*. Kontekstuelle forhold avgrenses til å gjelde fakultetet og institutter der en nylig vedtatt undervisningsstrategi skulle iverksettes. Dette utforskes gjennom intervju med sentrale aktører om deres forståelse av betydningen en nylig vedtatt undervisningsstrategi fikk for undervisningen ved fakultetet. Med *individuelle forhold* menes universitetslærernes betydning for utvikling av undervisning, som utforskes gjennom implementeringen av en ny læringsaktivitet - medstudentvurdering. Det empiriske grunnlaget bygger på observasjon og intervju med involverte lærere og studenter.

Avhandlingens tre artikler drøfter studiens overordnede forskningsspørsmål: hvordan bidrar kontekstuelle og individuelle forhold til utvikling av undervisning i høyere utdanning? Artikkel I drøfter forskjellige forhold ved konteksten som fremmet og hemmet implementeringen av undervisningsstrategien. I artikkel II diskuteres betydningen av lærernes grunnleggende forståelse for deres organisering av medstudentvurdering. Artikkel III drøfter lærernes uttalte praksis i forhold til den undervisning som skjer. Lærernes refleksjon over egen undervisning fremheves som sentralt for utvikling av undervisning.

Studien peker på to forhold som synes sentrale for utvikling av undervisning. Det ene er betydningen av praksisfellesskap der undervisning og læring tematiseres og diskuteres. Det andre er lærernes muligheter til å tilegne seg kunnskap og ferdigheter om undervisning og læring i høyere utdanning. Dette henger tett sammen. Studien argumenterer for at instituttene er sentrale for å etablere strukturer for praksisfellesskap slik at undervisning blir tematisert, drøftet og får økt status i academia.



## ARTIKKELLISTE

**Artikkel I:** Sandvoll, Ragnhild (akseptert 12.06.14) "A policy on the shelf or a map for future action? Perceptions of and reactions to a strategic plan for teaching and learning in higher education", *Nordic Studies in Education*.

**Artikkel II:** Sandvoll, Ragnhild (2014) "When intentions meet reality – consonance and dissonance in teacher approaches to peer assessment", *Canadian Journal of Higher Education* 44 (2), 118-134.

<http://ojs.library.ubc.ca/index.php/cjhe>

**Artikkel III:** Sandvoll, Ragnhild (2014) "Feeling good, but missing the mark. What happened to the assessment in peer assessment?" *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 11 (1).

<http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol11/iss1/3>





## Innholdsfortegnelse:

Innholdsfortegnelse: .....	1
1. Innledning .....	1
1.1 Temavalg og utgangspunkt for studien .....	1
1.2 Hvorfor er det viktig å fokusere på utvikling av undervisning i høyere utdanning?.....	3
1.3 Å forske på utvikling av undervisning i høyere utdanning .....	7
1.4 Forskningsspørsmål, avgrensning og metodevalg.....	10
1.5 Avhandlingens oppbygging .....	12
2. Pedagogiske utviklingstiltak i høyere utdanning .....	15
2.1 Oversiktsstudier om betydningen av pedagogiske utviklingstiltak .....	15
2.2 Fører pedagogiske utviklingstiltak til økt undervisningskvalitet?.....	15
2.3 Hvilken betydning har litteraturgjennomgangen for egen studie? .....	20
3. Analytisk rammeverk.....	23
3.1 Valg av analytisk rammeverk.....	23
3.2 Undervisning gjennom studentaktive læringsformer .....	24
3.3 Betydningen av kontekst for utvikling av undervisning .....	27
3.4 Lærernes grunnleggende forståelse av undervisning og deres undervisningspraksis .....	29
3.5 Oppsummering.....	33
4. Forskningsdesign og metode.....	35
4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted .....	35
4.2 Forskningsprosjektets bakgrunn og design .....	36
4.3 Gjennomføring av studien.....	37
4.3.1 Presentasjon av undervisningsstrategien og kurset.....	37
4.3.2 Utvalg .....	39
4.3.3 Observasjon.....	40
4.3.4 Intervjuene .....	43
4.3.5 Analyseprosessen .....	44
4.4 Kvalitet i forskningen.....	46
4.4.1 Tre indikatorer for kvalitativ i forskning .....	46
4.4.2 Pålitelighet .....	47
4.4.3 Gyldighet .....	48
4.4.4 Generalisering .....	50

4.5 Forskningsetiske hensyn og refleksjoner .....	51
4.5.1 Forskningsetiske prosedyrer .....	51
4.5.2 Refleksivitet og forskningsetikk.....	51
5. Sammendrag av artiklene .....	55
5.1 Artikkel I: A policy on the shelf or a map for future action? Perceptions of and reactions to a strategic plan for teaching and learning in higher education .....	55
5.2 Artikkel II: When intentions meet reality – consonance and dissonance in teacher approaches to peer assessment .....	56
5.3 Artikkel III: Feeling good, but missing the mark. What happened to the assessment in peer assessment? .....	58
6. Diskusjon .....	61
6.1 Utvikling av undervisning .....	61
6.2 Universitetslærernes forutsetninger for utvikling av undervisning .....	61
6.3 Fra plan til praksis.....	65
6.4 Avsluttende kommentar .....	71
Referanser.....	75

# 1. Innledning

## 1.1 Temavalg og utgangspunkt for studien

Hensikten med denne avhandlingen er å utforske ulike forhold som kan ha betydning for utvikling av undervisning i høyere utdanning. Utvikling av undervisning dreier seg om å iverksette forskjellige tiltak/initiativ for å forbedre undervisningen og dermed bidra til at studentene får bedre betingelser for læring. Hovedfokuset i avhandlingen er rettet mot universitetslærernes og andre sentrale aktørers forståelse av og respons på tiltak foreslått og iverksatt for å styrke kvaliteten på undervisningen.

Avhandlingen bygger på en kvalitativ studie, som gjennom et eksplorativt design og en fortolkende tilnærming utforsker og analyserer ulike forhold som kan fremme og hemme utvikling av undervisning i høyere utdanning. Dette er gjort med utgangspunkt i en strategisk plan for undervisning for perioden 2006 til 2010, ved Det Samfunnsvitenskapelige Fakultetet (SV-fakultetet)<sup>1</sup> ved Universitetet i Tromsø<sup>2</sup> (UiT). Det overordnede målet i denne undervisningsstrategien var å styrke kvaliteten på undervisningen gjennom økt vektlegging av studenten som aktiv part i læringsprosessen (Undervisningsstrategien, 2006). Strategien kan forstås som en del av SV-fakultetets satsing for å imøtekomme mer overordnede nasjonale reformer som blant annet vektlegger studentaktive undervisnings- og vurderingsformer<sup>3</sup>.

Undervisningsstrategien ved SV-fakultetet skisserte ulike initiativ for utvikling av undervisningen ved fakultetet. Flere studier viser imidlertid at gode intensjoner i planer og strategidokument i mindre grad fører til endringer i undervisning (Gibbs, Habeshaw, & Yorke, 2000; Newton, 2003). Et spørsmål blir derfor hva skal til for at initiativ for utvikling av undervisning i høyere utdanning får konsekvenser for undervisningspraksis. I studien rettes oppmerksomheten særlig mot to forhold som har betydning for utvikling av undervisning: *kontekstuelle forhold* (Saroyan & Frenay, 2010; Trowler, Fanghanel, & Wareham, 2005) og *individuelle forhold* (Lycke & Handal, 2012). Begrepet *kontekstuelle forhold* favner vidt ved at

---

<sup>1</sup> I 2009 fusjonerte Universitetet og Høgskolen i Tromsø. Det Samfunnsvitenskapelige Fakultetet endret da navn til Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning.

<sup>2</sup> Universitetet i Tromsø skiftet navn til UiT Norges Arktiske Universitet 1.8.2013. Dette skjedde i forbindelse med fusjonen med Høgskolen i Finnmark.

<sup>3</sup> Videre i avhandlingen bruker jeg "studentaktive læringsformer" eller "studentaktive undervisningsformer" som viser til undervisnings- og vurderingsformer der studentene blir aktivt involvert.

kontekst kan forstås som omstendighetene rundt en hendelse eller en situasjon. I studien blir omstendighetene rundt undervisning, det vil si konteksten, avgrenset til å utgjøre fakultetet og instituttet der lærerne har sitt daglige virke. Oppmerksomheten rettes mot det "nære" arbeidsmiljøet for lærerne som påvirker deres forståelse og implementering av utviklingstiltak i undervisningen. Dette utforskes gjennom sentrale aktørers forståelse og fortolkning av implementeringen av strategien og betydningen den fikk for undervisningen ved fakultetet. Sentrale aktører er her instituttledere, administrativt ansatte og representanter i studieutvalget, som alle hadde en sentral rolle tilknyttet undervisningen ved fakultetet. Gjennom disse sentrale aktørenes forståelse og fortolkning av implementeringen av undervisningsstrategien tematiseres ulike kontekstuelle forhold som virker inn på utvikling av undervisning. Med *individuelle forhold* rettes oppmerksomheten mot universitetslæreres<sup>4</sup> betydning for utvikling av undervisning, og det utforskes gjennom læreres forståelse av og respons på et konkret tiltak iverksatt for å forbedre undervisningen. Studentenes forståelse og respons trekkes også inn for å bidra til å gi et mer helhetlig bilde av det som kan skje når utvikling av undervisning iverksettes. Utviklingstiltaket som ble iverksatt var innføringen av en spesifikk læringsaktivitet - medstudentvurdering<sup>5</sup>-, og var en konsekvens av undervisningsstrategien.

Min interesse for å forske på utvikling av pedagogisk praksis i høyere utdanning har sin bakgrunn i at jeg i flere år har undervist i universitetspedagogikk ved Universitetet i Tromsø. Gjennom undervisning av universitetslærere om undervisning og læring i høyere utdanning, veiledning av universitetslærere i utvikling av deres pedagogiske mapper<sup>6</sup> og praktisk veiledning ute i fagmiljøene, har jeg hatt muligheten til å jobbe sammen med faglig ansatte fra forskjellige fagfelt og i ulike undervisningskontekster. I disse årene har jeg møtt mange universitetslærere som er genuint opptatt av undervisning og læring, og som ønsker å utvikle egen undervisningspraksis. Samtidig har flere også gitt uttrykk for at de finner det utfordrende å få til endring av egen undervisning. Å utforske forhold som har betydning for utvikling av undervisning, opplever jeg derfor som svært relevant for å utvikle universitetspedagogikken videre.

---

<sup>4</sup> Med "universitetslærer" mener jeg vitenskapelige ansatte som underviser i høyere utdanning. Videre i avhandlingen brukes også begrepene "lærer", "faglig ansatte" og "akademiker" om universitetslæreren.

<sup>5</sup> I studien definerer jeg medstudentvurdering som: "*Students use criteria and apply standards to work of their peers in order to judge work. It is, [...], formative for the assessor, but may also be summative*" (Falchikov, 2005, s. 27). (Se forøvrig kapittel 3.2).

<sup>6</sup> Pedagogisk mappe brukes som dokumentasjon av pedagogisk basiskompetanse ved UiT.

## 1.2 Hvorfor er det viktig å fokusere på utvikling av undervisning i høyere utdanning?

Høyere utdanning er i endring, og det fører til forandringer i vilkårene som ligger til grunn for undervisningen (Hoel, Hanssen, & Husebø, 2012). Jeg vil i det følgende gjøre rede for sentrale utviklingstrekk ved høyere utdanning de siste ti-årene. Disse utviklingstrekene viser hvorfor utvikling av undervisning i høyere utdanning er viktig, og er derfor et vesentlig bak-teppe for valg av forskningstema og for utformingen av studien og forskningsspørsmålene.

Et sentralt utviklingstrekk i dagens samfunn og høyere utdanning, både nasjonalt og internasjonalt, er økningen av antall studenter. På 1950-tallet var det 5000–6000 studenter i Norge, mens det i 2013 var cirka 269 000 studenter (Statistisk Sentralbyrå, 2014). Dette har gitt en bredere og mer differensiert studentpopulasjon, med studenter som har variert motivasjon for å studere. Muligheten til å studere har gått fra å være et tilbud for eliten til en rettighet for mange. Kreber (2007) argumenterer for at dette nødvendiggjør et skifte i fokus fra at “alle” skal ha rett til utdanning, til et fokus på at “alle” også skal ha en reell mulighet til å lykkes med sine studier. Dette legger føringer på at undervisningen må tilrettelegges for en mer differensiert studentgruppe.

Et annet sentralt trekk er internasjonalisering, både i form av at flere norske studenter studerer i utlandet og at norske lærersteder får flere internasjonale studenter og faglig ansatte (Wiers-Jensen, 2013). Videre blir sektoren påvirket og delvis formet av overnasjonale beslutninger, der norske utdanninger og norske standarder tilpasses internasjonale rammeverk. Sentralt her er Bologna-erklæringen<sup>7</sup>, som sikter mot å utvikle et enhetlig og sammenhengende europeisk område for høyere utdanning. Ett satsingsområde i Bologna-erklæringen er kvalitetssikring, og Bologna-prosessen satte i gang en bølge av initiativ og aktiviteter i sektoren (Stensaker, 2006). I kjølvannet av Bologna-erklæringen kom Kvalitetsreformen for høyere utdanning<sup>8</sup>, vedtatt av Stortinget i 2003. Kvalitetsreformen er en bred anlagt reform som omhandler studiestruktur, undervisning, finansiering, internasjonalisering og ledelse. Reformen vektlegger blant annet at det må utvikles metoder for å styrke læringsprosessen gjennom hele studieforløpet, med mer studentaktiviserende

---

<sup>7</sup> Bologna-erklæringen ble underskrevet i 1999 av ministrene for høyere utdanning i 29 europeiske land, inkludert Norge.

<sup>8</sup> Kvalitetsreformen kom riktignok i kjølvannet av Bologna-erklæringen, men Michelsen og Aamodt (2007) viser at reformen føyer seg inn i en kontinuerlig reformprosess innenfor høyere utdanning som har pågått siden 1960-tallet.

undervisningsformer, tettere oppfølging av studentene og tettere sammenheng med undervisning og vurdering (NOU 2000:14). Evalueringen av Kvalitetsreformen viser at det skjedde betydelige endringer i undervisnings- og vurderingsformer i etterkant av implementeringen av reformen (Michelsen & Aamodt, 2007). Endringer som ble dokumentert var blant annet økt variasjon i vurderingsformer, mer vekt på vurdering underveis i studiene, og økt skrivetrening for studentene gjennom mer skriving og oftere tilbakemelding fra faglærere (Dysthe, Raaheim, Lima, & Bygstad, 2006).

Informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) representerer også et betydelig utviklings- trekk som legger press på utvikling av undervisning i høyere utdanning (NOU 2000:14; NOU 2014:5). Årsakene er flere, blant annet etterspør studentene IKT i læringsarbeidet fordi de er vant til og ønsker å bruke teknologi. Videre kan teknologi åpne for nye muligheter i utdanningene, noe som blant annet aktualiseres gjennom fremveksten av MOOCs<sup>9</sup> (NOU 2014:5). I tillegg vil samfunnet etterspørre arbeidskraft som har kompetanse i bruk av ny teknologi. Dette legger press på utdanningsinstitusjonene til økt bruk av teknologi (ibid.). Stjernø-utvalget<sup>10</sup> konkluderer med at IKT førte til færre endringer i høyere utdanning enn mange antok ti år tidligere, og at endringene var mindre enn i mange andre tjenesteytende områder (NOU 2008:3). I en rapport om digital tilstand i høyere utdanning kartlegges utdanningsinstitusjonenes tilrettelegging og bruk av IKT i utdanning (Norgesuniversitetet, 2011). Rapporten<sup>11</sup> konkluderer med at det er en økning i bruk av digitale verktøy og medier fra sist kartlegging i 2008. Samtidig dokumenteres det at det er kun små endringer i hvordan utdanningsinstitusjonene tilrettelegger for bruk av teknologi, og det er store forskjeller mellom hvilke digitale verktøy og medier som brukes og hyppigheten i bruken. Det fører blant annet at studentene får ulik digital erfaring og kompetanse (ibid.).

Som en del av Norges oppfølging av Bologna-prosessen kom innføringen av kvalifikasjonsrammeverket i 2009. Kvalifikasjonsrammeverket krever at alle utdanningsinstitusjoner beskriver hvilket læringsutbytte studentene skal ha når de har fullført en grad. Læringsutbytte skal defineres i kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse. Det har imidlertid

---

<sup>9</sup> Massive Open Online Courses.

<sup>10</sup> Stjernø-utvalget, oppnevnt 24.5. 2007 og ledet av Steinar Stjernø, hadde som mandat å vurdere den videre utviklingen innenfor høyere utdanning. Utvalget leverte innstillingen *NOU 2008:3 Sett under ett. Ny struktur i høyere utdanning*.

<sup>11</sup> Ny rapport om den digitale tilstanden i høyere utdanning vil foreligge høsten 2014.

vært pekt på at kvalifikasjonsrammeverket er basert på et målrasjonalistisk og effektivt læringssyn (Karlsen, 2010). Dette kommer i konflikt med andre verdier innenfor høyere utdanning, som for eksempel danningsperspektivet. Karlsen (2010) spør også hvorvidt det er mulig å beskrive all type kunnskap i målbare resultat termer, og om det i det hele tatt alltid er mulig å måle og dokumentere læringsutbytte uten en overforenkling og byråkratisering.

I 2014, elleve år etter at Kvalitetsreformen ble implementert, kan det være på sin plass å spørre hvor høyere utdanning står med tanke på undervisningskvalitet. Et kvalitetsbarometer<sup>12</sup> for høyere utdanning i 2011, utviklet av Nasjonalt Organ for Kvalitet i Utdanningen (NOKUT), dokumenterer at både faglige ansatte og studenter er generelt fornøyde med kvaliteten og engasjement i undervisningsaktivitetene i høyere utdanning (Haakstad, 2011). Det rapporteres videre at læringsformene i stor grad er tradisjonelle i den forstand at undervisningen domineres av forelesninger av mer monologisk karakter, og mindre studentaktive læringsformer. Det er også relativt lite fokus på didaktiske problemstillinger eller aktive utviklingstiltak blant lærere i høyere utdanning. En kvalitativ oppfølgende studie av kvalitetsbarometeret viser imidlertid at variasjon er ønskelig, og da spesielt med tanke på flere aktive læringsformer (Haakstad & Nesje, 2012). Haakstad og Nesje (2012) spør hvorvidt det er en viss grad av bekvemmelighetshensyn som gjør at case-undervisning, simulering, prosjektundervisning og lignende andre studentaktive læringsformer ikke brukes hyppigere. Videre viser studien at organisert pedagogisk utviklingsarbeid ikke blir tillagt noen sentral betydning. Riktignok diskuteres mentorordninger og kollegaveiledning i flere miljø, men innføringer av slike ordninger møter motstand eller svak respons i det faglige kollegiet (Haakstad & Nesje, 2012).

Kunnskapsdepartementets tilstandsrapport for høyere utdanning i 2013 dokumenterer at det fortsatt er mange studenter som bruker mer enn normert tid på gjennomføring av studier, og at frafallet er høyt (Kunnskapsdepartementet, 2013). Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2012) rapporterer at Norge ligger 13 % under OECD-gjennomsnittet når det gjelder gjennomstrømming. Av alle studenter som ble tatt opp i 2000

---

<sup>12</sup> NOKUTs kvalitetsbarometer er basert på en elektronisk spørreundersøkelse av et utvalg faglig ansatte og studenter i 2011.

hadde 41 % ikke fullført noen grad ti år etter. Målene i Kvalitetsreformen om økt gjennomstrømming i utdanning er dermed ikke oppnådd.

Disse sentrale utviklingstrekkene ved høyere utdanning innebærer endringer, utfordringer og muligheter som fører med seg et behov for utvikling av undervisning. Dette involverer universitetslærerne, blant annet ved at det stilles nye krav til deres kompetanse (Boud & Brew, 2013; Goodyear & Hativa, 2002; Lindberg-Sand & Sonesson, 2008). Ifølge Lindberg-Sand og Sonesson (2008) løftes universitetslærernes kompetanse frem som et komplisert og viktig aspekt ved kvalitet i høyere utdanning. Handal (2006) argumenterer for at det bør være en utviklingsoppgave for universitetene å bevege seg i retning av økt profesjonalisering av undervisning. Økt profesjonalisering kan til dels gjøres gjennom utdanning, der lærerne får mulighet til å øke sin kunnskap om undervisning og læring. Gjennom en slik "nødvendig grunnlagsinvestering" (Handal, 2006, s. 239) kan universitetslærerne i større grad få muligheten til å utvikle et felles språk om undervisning og læring, forankret i systemisert kunnskap. For undervisnings- og forskerstillinger ved universitet og høyskoler i Norge kreves det pedagogiske kvalifikasjoner (Universitets- og høyskoleloven, 2005). Hvordan disse pedagogiske kvalifikasjonene skal vurderes blir presisert i Forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger, § 1-2 til og med 1-7 (2006). Disse forskriftsreglene er imidlertid vage. I en rapport fra Norsk nettverk for universitets- og høyskolepedagogikk, basert på en kartlegging av 32 høyere utdanningsinstitusjoner, konkluderer forfatterne med at slike generelle og vage forskriftsregler fører til at bestemmelsene vektlegges og praktiseres forskjellig ved utdanningsinstitusjonene. Rapporten viser også at kravet om pedagogiske kvalifikasjoner i mange tilfeller praktiseres liberalt (Allern m.fl., 2012).

Profesjonalisering av undervisning kan også styrkes ved at fagmiljøene etablerer strukturer slik at undervisning kan tematiseres og diskuteres, at kunnskap om undervisning og læring etterspørres og at lærernes pedagogiske kompetanse anerkjennes. Dermed dannes strukturer for å fremme undervisningskvalitet (Handal, 2006; Lycke, 2011).



### 1.3 Å forske på utvikling av undervisning i høyere utdanning

I avhandlingen forstås utvikling av undervisning som ulike tiltak/initiativ som iverksettes for å styrke kvaliteten i undervisning. Jeg har valgt å bruke begrepene “pedagogisk utviklingsarbeid”, “utviklingstiltak” eller “utviklingsprosjekt” for å beskrive det arbeidet som gjøres for å styrke undervisningskvaliteten i høyere utdanning. Slike tiltak eller prosjekt kan for eksempel være justeringer i emneplaner, endringer i studieplaner, implementering av spesifikke læringsaktiviteter og vurderingsformer, sentralt (både sentralt ved universitetene og/eller nasjonalt) organiserte kvalifiseringstiltak og kurs i undervisning og læring for universitetslærere. Intensjonen med slike tiltak er å styrke kvaliteten på undervisningen slik at studentene får økt støtte i sitt læringsarbeid. Videre bruker jeg begrepet “universitetspedagoger” om de som jobber spesifikt med å styrke undervisningskvalitet ved universitetet og høyskoler.

Når det refereres til utvikling av pedagogisk praksis i høyere utdanning i engelskspråklig litteratur brukes begreper som “academic development”, “faculty development” og “educational development” (Taylor & Colet, 2010). Andre relaterte begreper er “instructional development”, “organizational development” og “professional development”. Begrepene brukes ulikt i forskjellige studier og kontekster, og det finnes ingen entydige og gitte definisjoner av disse (Knapper, 2003; Taylor & Bédard, 2010). I boken *Building teaching capacities in higher education* argumenteres det gjennomgående for at begrepet “educational development” er mest egnet for å beskrive det systematiske arbeidet som gjøres for å styrke undervisningen ved universitet og høyskoler: “*Educational development is characterized [...] by the focus of range of development activities [instructional, organizational, professional/academic/faculty development] that are applied and that work in synergy to strengthen learning and teaching capacity*” (Taylor & Colet, 2010, s. 144). Ved å endre begrepsbruken fra “academic/faculty development” til begrepet “educational development” påpekes et nødvendig skifte fra et noe ensidig fokus på universitetslæreren som den sentrale aktøren i utviklingsarbeidet, til et bredere fokus på at andre aktører samt konteksten der utviklingsarbeidet foregår, også er viktig for å styrke undervisningen i høyere utdanning (Saroyan & Frenay, 2010). I avhandlingen anlegges et bredt perspektiv på utvikling av undervisning, ved at universitetslærernes viktige rolle for å utvikle og styrke kvaliteten i undervisningen blir sett i sammenheng med konteksten de er i.

Intensjonen med pedagogiske utviklingstiltak er å styrke utdanningskvalitet. Økt fokusering på kvalitet er for øvrig et sentralt trekk ved reformene iverksatt i høyere utdanning de siste 20–30 årene (Gornitzka, 2003; Stensaker, 2006). Stensaker (2008) viser hvordan reformagendaen har vært i stadig utvikling, fra slutten av 80-tallet og begynnelsen av 90-tallet med reformer som vektla styring, organisering og effektivitet, til senere reformer med et utvidet fokus som også vektlegger kvalitets-, kunnskaps- og kompetanseprosesser.

Få vil være uenig i at kvalitet i utdanning er viktig, men hvordan definere hva kvalitet er? I litteraturen defineres begrepet på ulike måter, og begrepet fremstår som mangefasettert, tvetydig og dermed vagt med uklare grenser og forskjellige bruksområder (Elken, 2007; Gornitzka, 2003; Wittek & Kvernbekk, 2011). Gornitzka (2003) peker imidlertid på at hvordan man definerer “kvalitet i utdanning” vil være avhengig av hvilke forhold ved utdanningen man vurderer, hvem det er som vurderer og hvilke mål det er som skal styre vurderingen.

I Norge har Studiekvalitetsutvalgets<sup>13</sup> forståelse for utdanningskvalitet fra 1990 hatt stor betydning for hva man vektlegger som kvalitet i høyere utdanning (NOU 2000:14; Stensaker, 2006). Studiekvalitetsutvalget fremhever fire områder for kvalitet (Studiekvalitetsutvalget, 1990):

- *inntakskvalitet* som dreier om studentenes forutsetninger og forkunnskaper idet de starter på utdanningen
- *rammekvalitet* som refererer til ressurser, regler, miljø, strukturer ved utdanningen
- *programkvalitet* som handler om kvaliteten i studieplanen og organiseringen av lærings- og undervisningsprosesser
- *resultatkvalitet* som fokuserer på vurdering av studentenes læringsutbytte og antallet som fullfører utdanningen (gjennomstrømming).

I avhandlingen knytter jeg kvalitetsbegrepet til lærings- og undervisningsprosesser og fokuserer på rammekvalitet og programkvalitet. Slik jeg ser det kan *rammekvalitet* kobles til kontekstuelle forhold ved at det dreier seg om ressurser, formelle og uformelle regler, miljø og strukturer som kan ha betydning for utvikling av undervisning. Universiteter og høyskoler

---

<sup>13</sup> Studiekvalitetsutvalget var oppnevnt av Kultur- og vitenskapsdepartementet i 1989, og mandatet var å levere forslag til tiltak for å heve kvaliteten i høyere utdanning. Innstillingen ble levert i 1990 (NOU 2000:14; Stensaker, 2000).

kan fremme undervisningskvalitet blant annet ved å legge vekt på organisatoriske rammer som legger føringer og stimulerer til diskusjon og deling av erfaring om undervisning (Lycke, 2011).

Norge har på lik linje med andre land, pålagt lærestedene å etablere kvalitetssikrings-systemer (Stensaker, 2003). Dette har gitt en formalisering og sentralisering av kvalitetsarbeidet ved lærestedene, med en høy grad av administrativ tilpasning til eksterne standarder. Lærestedene rapporterer å ha brukt mye energi og ressurser på å få systemene operative, og på å få satt rutinene og prosedyrene i system (ibid.). Rammekvaliteten i form av formelle strukturer kan sies å være styrket. Dette økte fokuset på lærestedenes overordnede ansvar for studiekvalitet har vært viktig, fordi tradisjonelt har ansvaret for kvalitet på undervisningen vært noe fragmentert og primært vært lagt på den enkelte lærer (Gibbs m.fl., 2000; Stensaker, 2006, 2008). De muligheter kvalitetssikringssystemene har til å stimulere til innovasjon og nytenkning fremstår imidlertid som mindre utnyttet (Stensaker, 2006).

*Programkvalitet* studeres i avhandlingen ved at jeg retter oppmerksomheten på organisering av undervisnings- og læringsprosesser gjennom universitetslærernes forståelse og fortolkning av utvikling av undervisning. Dette med utgangspunkt i et konkret tiltak som ble iverksatt som en konsekvens av undervisningsstrategien. Tiltaket var innføring av medstudentvurdering, planlagt som en sentral læringsaktivitet i et nyetablert kurs for første-semesterstudenter ved fakultetet. I avhandlingen blir dermed medstudentvurdering studert som et eksempel på utvikling av undervisning. Implementering av medstudentvurdering innebar endring av lærings- og undervisningsprosesser, med intensjon om å styrke undervisningen slik at studenter fikk bedre betingelser for læring. Hva som vektlegges som gode betingelser for læring vil riktignok være tett koblet til disiplinenes eller profesjonenes tradisjoner, konvensjoner og kulturelle historie (Wittekk & Habib, 2012). Lycke (2011) hevder imidlertid at fremragende undervisning bør kjennetegnes av fornyelse og utvikling, utvikling av undervisning blir derfor viktig for å styrke kvaliteten på undervisning.

Flere forskere har pekt på at politiske og byråkratiske krav om kvalitet i utdanning med økt fokus på rapportering og dokumentasjon, kan føre til at universitetslæreren føler seg fremmedgjort når det gjelder arbeidet med undervisningskvalitet (Harvey & Stensaker, 2008;

Lycke & Handal, 2012; Newton, 2000). Lycke og Handal (2012) hevder at universitetslærerens viktige rolle i kvalitetsutviklingen har kommet i bakgrunnen. Samtidig vil forsøk på å fremme kvalitet i undervisning være avhengig av at den enkelte universitetslærer er bevisst sin egen rolle som underviser (ibid.). Lærerne er viktige for å få omsatt generelle forventninger og reformer til handling, fordi gjennom deres valg og handlinger skal endringer i ulike reformer manifestere seg i praksis (Lindberg-Sand & Sonesson, 2008). Lærerne kan dermed betraktes som "et slags filter" som kvalitetsreformer, studieplaner og andre krefter må gjennom for å synes i utdanningen (Lycke & Handal, 2012, s. 159). Mjøs-utvalgets innstilling understreker også lærerens sentrale rolle for studiekvalitet: *"Om ikke hver enkelt som underviser, aksepterer sitt personlige ansvar for kvaliteten i sin undervisningsvirksomhet, kan ikke kontroll og oppfølging bedre situasjonen"* (NOU 2000:14, s. 187).

Kort oppsummert: mitt utgangspunkt for å forske på utvikling av undervisning er basert på undervisningsstrategien ved SV-fakultetet. Gjennom sentrale aktørers forståelse av undervisningsstrategien og implementeringen av denne, vektlegges betydningen ulike kontekstuelle forhold hadde for utvikling av undervisning. Ved at universitetslærernes betydning for utvikling av undervisning utforskes, fremheves også ulike individuelle forhold som sentrale for utvikling av undervisning. Dette gjøres gjennom observasjon og intervju med lærere og studenter i forbindelse med implementering og praktisering av medstudentvurdering. I avhandlingen løftes lærerens rolle frem som sentral for kvalitetsarbeid i høyere utdanning, samtidig som betydningen av konteksten der undervisning skjer, blir drøftet. Skal lærerne utvikle undervisning på en slik måte at det fremmer undervisningskvalitet, er det viktig at de har støtte og stimulans fra det miljøet de er i.

#### **1.4 Forskningsspørsmål, avgrensning og metodevalg**

Det finnes relativt få studier som søker å forstå hvordan initiativ forankret i strategidokument blir tatt i mot, fortolket og iverksatt i ulike fagmiljø i høyere utdanning (Clegg & Smith, 2010; Fanghanel, 2007). Gjennom studien ønsker jeg å bidra til innsikt og kunnskap om hva som kan skje når tiltak som er i tråd med mer overordnede reformer møter praksisfeltet. Jeg ønsker å utforske forhold som fremmer eller hemmer utvikling av undervisning i høyere utdanning. For å belyse dette er det overordnede forskningsspørsmålet:

## ***Hvordan bidrar kontekstuelle og individuelle forhold til utvikling av undervisning i høyere utdanning?***

Dette forskningsspørsmålet er nærmere presisert i tre underspørsmål som utforskes i de tre artiklene i avhandlingen, samtidig som de også inngår i den avsluttende drøftingen i avhandlingen (kapittel 6).

Undervisningsstrategien ved SV-fakultet vektla ulike tiltak for å fremme studentaktive læringsaktiviteter. Intensjonen med strategien var å øke kvaliteten på undervisningen, slik at studentene skulle få bedre betingelser for læring. Flere studier har som nevnt vist at gode intensjoner i ulike strategier og planer i mindre grad fører til endringer i undervisningspraksis (Gibbs m.fl., 2000; Newton, 2003). Newton (2000, s. 162) poengterer at: *“policy implementation is complex and uneven”*. Det er derfor interessant å spørre:

### *1. Hvilken betydning kan en undervisningsstrategi ha for utvikling av undervisning?*

Det andre forskningsspørsmålet tar utgangspunkt i litteraturen om utvikling av pedagogisk praksis som poengterer at lærernes grunnleggende syn på undervisning og læring synes å påvirke hva de gjør i sin undervisning (Ho, Watkins, & Kelly, 2001; Postareff, Katajavuori, Lindblom-Ylänne, & Trigwell, 2008). I egen studie drøfter jeg hvordan lærernes grunnleggende syn på undervisning gir seg utslag i praksis når en studentaktiv læringsform skal iverksettes. Den studentaktive læringsformen var medstudentvurdering, jeg spør derfor:

### *2. På hvilken måte kan lærernes grunnleggende forståelse av undervisning få betydning for deres implementering og organisering av medstudentvurdering?*

I forskningen på undervisning og læring i høyere utdanning er det relativt få observasjonsstudier fra praksis som viser hva som skjer i universitetsklasserommet i møte mellom lærer og studenter, og i møte mellom studentene (Ashwin, 2008; Cotton, Stokes, & Cotton, 2010; Kane, Sandretto, & Heath, 2002). Mye av forskningen er basert på intervju med studenter eller lærere. For å få innsikt i hva som kan skje når utviklingstiltak skal implementeres i undervisning, benyttes det i egen studie observasjon av innføring av medstudentvurdering. I tillegg intervjues lærere og studenter om deres erfaringer med å ta i bruk medstudent-

vurdering. Dette gir en bredere inngang til å forske på utvikling av undervisning. I studien spør jeg derfor:

- 3. I hvilken grad er det samsvar mellom hva lærere og studenter sier at de gjør i medstudentvurdering, sammenlignet med hvordan de faktisk praktiserer medstudentvurdering?*

I avhandlingen rettes oppmerksomheten på denne måten både mot meso- og mikro-nivå. Meso-nivået er der “bottom-up meets top-down” (Liljenström & Svedin, 2005, s. 5), det vil si der politiske beslutninger og mer overordnede føringer planlegges iverksatt og tilpasset de ulike mikro-nivåene. Det utgjør i denne sammenhengen institutter og fakultet, og blir i studien representert ved intervjuer med sentrale aktører for utviklingen av undervisningen ved SV-fakultet ved UiT. Artikkel I omhandler meso-nivået, med utgangspunkt i disse intervjuene.

Å studere mikro-nivå innebærer å utforske nivået der praksis utspiller seg. I studien gjøres det ved at to ulike seminargrupper, der medstudentvurdering skulle implementeres og tas i bruk, ble observert. I tillegg ble studenter og lærere intervjuet om deres syn på medstudentvurdering, og hva de vektla som viktig for undervisning og læring. Egen studie utforsker dermed det som skjer i møte mellom studenter og mellom studenter og lærere når implementering av en bestemt, og for noen, ny læringsaktivitet skal utøves. Videre utforskes også hvordan lærere og studenter i etterkant ser på det som skjedde og deres rasjonale bak egne handlinger. Dette blir presentert i artikkel II og III.

Makro-nivået representerer nivået der politiske føringer som policy dokument, lover, regler og ulike reguleringer blir utformet: “the educational authorities” (Dysthe & Engelsen, 2011, s. 64). Dette nivået vil i mindre grad bli drøftet, men er delvis trukket inn ved at sentrale utviklingstrekk ved høyere utdanning som har betydning for undervisning og læring i sektoren ble presentert som bakgrunn for avhandlingen (kapittel 1.2).

## **1.5 Avhandlingens oppbygging**

Avhandlingen består av to deler: del I presenterer intensjonen med studien og rammer den inn med ulike teoretiske, metodiske og metodologiske perspektiver, mens del II presenterer

avhandlingens tre artikler. Del I starter med en introduksjon og en redegjørelse for utgangspunktet for studien (kapittel 1). I kapittel 2 presenterer jeg flere systematiske oversiktsstudier som fokuserer på hvilken betydning pedagogisk utviklingstiltak har for undervisningspraksis i høyere utdanning. I kapittel 3 redegjør jeg for det analytiske rammeret for studien med en presentasjon av ulike teorier som har bidratt til analysen av empirien og til den videre drøftingen av forskningsspørsmålene. Kapittel 4 er avhandlingens metodekapittel, mens i kapittel 5 gis en presentasjon av den enkelte artikkel der forskningsresultatene blir summert opp. Deretter, i kapittel 6, diskuteres funnene på tvers av artiklene, samt hva denne studien har bidratt med. Avslutningsvis vil også nye forskningsspørsmål bli skissert.

Tabellen på neste side gir en kort oversikt over artiklene i avhandlingen.

	<b>Artikkel I:</b>	<b>Artikkel II:</b>	<b>Artikkel III:</b>
<b>Tittel</b>	A policy on the shelf or a map for future action? Perceptions of and reactions to a strategic plan for teaching and learning in higher education.	When intentions meet reality – consonance and dissonance in teacher approaches to peer assessment.	Feeling good, but missing the mark. What happened to the assessment in peer assessment?
<b>Tema / spørsmål</b>	Hvilken betydning hadde undervisningsstrategien for undervisningspraksis?  Hva kan hindre og hva kan støtte implementeringen av en undervisningsstrategi?	Hvilken betydning har lærernes grunnleggende forståelse av undervisning for implementering og organisering av medstudentvurdering?	Å utforske forbindelsen mellom uttalt teori og bruksteori, hvordan forstå hva lærere og studenter sier at de gjør opp mot hva de faktisk gjør?
<b>Empirisk materiale</b>	Intervju med ti sentrale aktører som hadde en sentral rolle i utviklingen og implementeringen av undervisningsstrategien ved fakultetet.	Intervju med åtte lærere som var engasjert som seminarlærere i et nyetablert kurs for førstesemester -studenter, der medstudent-vurdering skulle implementeres og tas i bruk.	Observasjon av to seminar-grupper gjennom et helt semester, samt intervju med lærere og studenter i disse seminar-gruppene.
<b>Teoretisk innramming</b>	Strategi som styringsverktøy og betydningen av praksisfellesskap.	Grunnleggende forståelse av undervisning (conceptions of teaching) og praksis (approaches to teaching).	Handlingsteori (Argyris “theories of action”), med uttrykt teori og bruksteori (espoused theories and theories of action).

Tabell 1: Oversikt over artiklene i avhandlingen.



## 2. Pedagogiske utviklingstiltak i høyere utdanning

### 2.1 Oversiktsstudier om betydningen av pedagogiske utviklingstiltak

Intensjonen med pedagogiske utviklingstiltak er å øke kvaliteten på undervisningen, og et sentralt spørsmål er om disse tiltakene fører til økt undervisningskvalitet. Roxå og Mårtensson (2011) hevder at utbyttet av investeringer som er gjort i flere utviklingsprosjekt i form av tidsbruk, energi og finansielle ressurser, ikke står i samsvar med ressursbruken. En av årsakene til dette er at de som har initiert utviklingstiltakene ikke har hatt tilstrekkelig kunnskap om hva det er som bidrar til å øke kvaliteten på undervisning i høyere utdanning (ibid.).

Det er publisert flere systematiske oversiktsstudier av forskningslitteraturen som fokuserer på betydningen pedagogiske utviklingstiltak har for kvaliteten på undervisningen i høyere utdanning (Amundsen & Wilson, 2012; Levinson-Rose & Menges, 1981; Steinert m.fl., 2006; Stes, Min-Leliveld, Gijbels, & Van Petegem, 2010). Jeg vil i det dette kapitlet beskrive disse fire sentrale oversiktsstudiene for å vise hva som er fremkommet. Avslutningsvis oppsummerer jeg hva disse studiene etterspør når det gjelder forskning på utvikling av undervisning i høyere utdanning og hvilken betydning dette har for egen studie.

### 2.2 Fører pedagogiske utviklingstiltak til økt undervisningskvalitet?

Den første systematiske oversiktsstudien over effekten av pedagogiske utviklingstiltak ble ifølge Amundsen og Wilson (2012), gjennomført av Levinson-Rose og Menge i 1981. Denne oversiktsstudien inkluderer 71 studier fra midten av 1960 til 1980 (Levinson-Rose & Menges, 1981). Til tross for at studien kan karakteriseres som noe foreldet, tas den med fordi den kan bidra med å gi et tidsperspektiv på forskningsfeltet. Deres systematiske oversiktsstudie trekker frem både metodologiske forhold ved studiene, og hvorvidt ulike pedagogiske utviklingstiltakene har hatt noen effekt på undervisning og læring. Utviklingstiltakene ble gruppert etter hvilke aktiviteter som var iverksatt for å forbedre undervisningen, og disse var:

- økonomisk støtte for å utvikle og forbedre undervisningen
- workshop/seminar for universitetslærere

- tilbakemeldinger fra studenter, der tilbakemeldingen ble sett på som en viktig drivkraft for å endre undervisningen
- tilbakemelding på undervisning gjennom mikroundervisning og/eller minikurs
- opplæring som fremhever sentrale begreper i undervisningen

Det mest brukte tiltaket for å utvikle undervisningen var workshop/seminarer for lærere. Hvilken effekt disse tiltakene fikk, ble rapportert enten ut fra endringer i studenters holdninger (rapportert av dem selv), økte ferdigheter hos lærerne (rapportert gjennom observasjon), eller studentenes læring (dokumentert gjennom tester eller observasjon). 78 % av studiene rapporterte om positiv effekt av utviklingstiltakene. Mange av studiene var imidlertid av dårlig kvalitet. Vurdering av kvaliteten i studiene var utfordrende fordi ingen sett med vurderingskriterier passet for alle i de utvalgte studiene, og dermed ble vurderingen "somewhat impressionistic" (Levinson-Rose & Menges, 1981, s. 404). Når det metodologiske ble tatt til følge var det 61 % av studiene som dokumenterte at utviklingstiltakene hadde hatt effekt på undervisning og læring. Kritikken Levinson-Rose og Menges (1981) retter mot flere av studiene er blant annet at det i liten grad var tatt hensyn til individuelle forskjeller blant deltakerne i de ulike studiene. Studiene kan heller ikke sammenlignes fordi variablene var operasjonalisert eller vektlagt forskjellig. I tillegg poengterer Levinson-Rose og Menges at til tross for at workshops og seminar var de vanligste utviklingstiltakene for å styrke undervisningen, var det også de intervensjonene som var minst vurdert. Ifølge forfatterne er workshops og seminar lite egnet til å skape varige endringer i undervisningsatferden til lærerne eller til å få noe varige betydning for studentene (Levinson-Rose & Menges, 1981).

Steinert m.fl. (2006) gjennomførte en systematisk oversiktsstudie av 53 artikler publisert mellom 1980 og 2002, med fokus på pedagogisk utvikling blant lærere i utdanning av medisinerne. Oversiktsstudien fokuserer på hvorvidt utviklingsprosjektene i de utvalgte artiklene hadde noen effekt på kunnskap, holdninger og ferdigheter hos lærerne, og hvorvidt det hadde noen effekt på institusjonen der utviklingsprosjektet var iverksatt (Steinert m.fl., 2006). I tillegg ble metodologiske aspekter ved de inkluderte studiene vurdert. Studiene ble kodet ut fra hvilke aktiviteter som var beskrevet, og disse var: workshops, korte kurs, seminarer og mer langvarige programmer. Det var med andre ord pedagogiske utvikling basert på felles kurs av ulik art for universitetslærere. Andre utviklingstiltak som økonomisk

støttestipend for å utvikle egen undervisning, tilbakemeldinger fra studenter eller veiledning i praksis ble kategorisert som “annet”, og gitt mindre oppmerksomhet. Hvilken innvirkning utviklingsprosjektene fikk, ble rapportert ut fra:

- Reaksjoner, som vil si deltakernes syn på utviklingsprosjektet. Opplevde de tiltaket som nyttig? Var de fornøyde eller misfornøyde med selve tiltaket?
- Læring, og da målt som forandringer i holdninger, kunnskaper og/eller ferdigheter blant universitetslærerne.
- Resultater, da med tanke på hvorvidt utviklingsprosjektet har ført til endringer på organisasjonsnivå eller endringer blant studentene.

Steinert m.fl. (2006) viser at lærerne i de ulike studiene i høy grad var fornøyde med det pedagogiske utviklingsarbeidet de hadde tatt del i, og at de var blitt mer positive til pedagogisk utviklingsarbeid generelt (endringer i holdninger). Videre hevdet lærerne at de hadde fått økt kunnskap om prinsipper for undervisning og læring, de hadde utviklet sine undervisningsferdigheter og at utviklingsprosjektene hadde ført til endringer i deres atferd. Samlet sett konkluderer forfatterne i denne systematiske oversiktsstudien med flere positive resultater av pedagogisk utviklingsarbeid (ibid.). Imidlertid har flere av studiene klare metodologiske begrensninger. Blant annet er det problematisk at mange av studiene primært var basert på at deltakernes selv rapporterte om utbytte av utviklingstiltaket. Steinert m.fl. (2006) hevder at mer stringent forskning rettet mot effekten av utviklingsprosjekt er ønskelig. For å fange kompleksiteten av slike pedagogiske utviklingsprosjekt og betydning av disse, er det også ønskelig med flere kvalitative studier der ulike metoder tas i bruk (ibid.).

I en systematisk oversiktsstudie inkluderer Stes m.fl. (2010) 36 utvalgte artikler fra 1977 til 2007. Disse artiklene drøfter hvilke konsekvenser pedagogisk utviklingsarbeid kan gi i høyere utdanning. Konsekvensene av utviklingsarbeidet ble kategorisert ut fra den innflytelsen tiltaket hadde på lærernes læring, det vil si hvorvidt det førte til endringer i deres holdninger, begreper, kunnskaper, ferdigheter og atferd. Konsekvensene for institusjonelt nivå og for studentenes tilnærminger og læringsutbytte, ble i tillegg gjennomgått. Studiene ble kategorisert ut fra type tiltak, som var kollektive kurs (workshops, seminar og langsiktige programmer), eller “annet” (som stipend for å utvikle undervisning, tilbakemelding fra

studentene, konsultasjoner og lignende). Tiltakene ble også kategorisert ut fra varighet på tiltaket (kort eller langvarig), gruppen tiltaket var rettet mot (nytilsatte, undervisningsassistenter eller seniorer) og hvorvidt tiltaket var rettet mot en spesifikk disiplin eller mot universitetslærere med ulik fagbakgrunn. Resultatet av utviklingstiltakene ble målt ut fra ulike grad av innflytelse utviklingstiltaket hadde.

Stes m.fl. (2010) konkluderer med at det er en svak sammenheng mellom varighet på tiltaket og hvilken innflytelse det fikk. Lengre varighet gir positivt læringsutbytte både for lærerne og studentene. Også i denne systematiske oversiktsstudien blir det påpekt flere svakheter i forskningsdesignet i de inkluderte studiene. Blant annet problematiseres det at studiene primært beskriver effekten av utviklingsprosjektene kun ut fra deltakernes opplevelser.

Alle disse tre systematiske oversiktsstudiene (Levinson-Rose & Menges, 1981; Steinert m.fl., 2006; Stes m.fl., 2010) gjennomgår ulike studier som dokumenterer pedagogiske utviklings tiltak, der intensjonen er å forbedre undervisningen i høyere utdanning. Til tross for deres omfattende og systematiske gjennomgang av studier over en periode på 50 år, er det vanskelig å trekke ut noen spesifikke karakteristika ved utviklingsprosjekt som gir mer effekt enn andre. Studiene konkluderer riktignok med at de involverte i slike utviklingsprosjekt, som primært var universitetslærere, generelt var fornøyde med initiativene. Stes m.fl. (2010) påpeker for øvrig at "fornøydhet" kan betegnes som en "*happiness indicator*" (ibid., s. 29), som kun indikerer hva deltakerne liker med utviklingstiltaket men som sier lite om hvorvidt tiltaket har noen positiv effekt for undervisning og studenters læring.

Disse tre systematiske oversiktsstudiene rapporterer at universitetslærerne mener at utviklingsprosjektene har ført til endringer i deres undervisningspraksis. I tillegg synes varigheten av utviklingsprosjektet å ha innvirkning på resultatet av prosjektet, det vil si at korte kurs og engangshendelser i mindre grad påvirker undervisningen mens tiltak/programmer som går over et lengre tidsrom har større effekt. Alle tre studiene etterspør flere kvalitative studier som kan gi mer utvidet informasjon om utviklingsprosjektene, og de etterlyser mer detaljerte beskrivelser av praksis der utviklingsprosjekt har vært implementert.

Amundsen og Wilson (2012) kritiserer disse systematiske oversiktsstudiene fra Levinson-Rose og Menges (1981), Steinert m.fl. (2006) og Stes m.fl. (2010) for å stille spørsmål som det i beste fall bare kan gis midlertidige og avgrensede svar på. Oversiktsstudiene har ifølge

Amundsen og Wilson (2012) flere svakheter. Blant annet blir studiene i oversiktsstudiene sortert ut fra hvilke *type utviklingstiltak* som planlegges for å bidra til og styrke undervisningen, det være seg workshops, en-til-en konsultasjoner eller seminarer. Problemet er at disse aktivitetene ikke blir nærmere definert til tross for at det finnes mange måter å organisere workshops, en-til-en konsultasjoner eller seminarer på (Amundsen & Wilson, 2012). Oversiktsstudiene bruker også *varighet* på tiltakene som kriterium for å sortere dem og vurdere hvilken effekt de har. Svakheten er at det sjelden blir presisert hva som menes med “kort” eller “lang” varighet. Videre svekkes disse tre oversiktsstudiene av at spesifikke kjennetegn ved utviklingstiltakene blir vurdert adskilt fra det mer overordnede designet på tiltaket (ibid.). For eksempel kobles varighet av utviklingstiltaket i liten grad til helheten av tiltaket, der spørsmål som “lengre enn hva” eller “lenger for å oppnå hva” kunne gitt nyttig informasjon. Istedenfor å forsøke og måle effekten av ulike utviklingstiltak argumenterer Amundsen og Wilson (2012) for at det er mer meningsfullt å belyse hvordan pedagogiske utviklingsprosjekt er organiserte og hvilke rasjonale som er bak initiativene. Det vil kunne øke vår innsikt i hvordan slike pedagogiske utviklingsprosjekt er organiserte og iverksatt (ibid.).

I sin systematiske oversiktsstudie av studier over pedagogisk utviklingsarbeid fokuserer derfor Amundsen og Wilson (2012) på hvordan ulike pedagogiske utviklingstiltak er organisert og hva som er rasjonale bak selve initiativet. Deres intensjon er ikke å måle generelle effekter av pedagogiske utviklingstiltak, men å bidra med kunnskap og innsikt om slike tiltak. Studien inkluderer 137 artikler som viser studier av pedagogiske utviklingstiltak fra 1995 til 2008, og disse studiene ble gruppert i seks kategorier:

- studier som fokuserer på tilegnelsen eller forbedring av observerbare undervisningsferdigheter og teknikker
- studier som fokuserer på det å beherske spesifikke undervisningsmetoder (for eksempel problembasert læring). Poenget med disse initiativene er å lære en spesifikk undervisningsmetode, og i tillegg utvikle en forståelse for læringssynet som ligger bak undervisningsmetoden
- studier som fokuserer på forandring av lærernes begreper om undervisning og læring. Antakelsen er at lærernes begreper om undervisning og læring påvirker hva

de gjør i sin undervisning. Dersom endring og utvikling skal skje, er det nødvendig at lærere reflekterer over sin forståelse av undervisning og læring

- studier som fokuserer på institusjonelle planer som støtter lærernes utvikling, initiativene er “top-down” organisert, som en respons på en mer overordnet agenda
- studier som fokuserer på at kunnskapsstrukturer varierer innenfor disiplinene i høyere utdanning, og at faglig ansatte identifiserer seg med sitt fag, både i rollen som forsker og som lærer. Pedagogiske utviklingstiltak må derfor ha sitt utspring i de enkelte fagmiljø fordi fagenes egenart er ulike
- studier som fokuserer på aksjonsforskning, der universitetslærere forsker på undervisning og læring ut fra spørsmål som de finner interessante.

Innenfor hver kategori ble de ulike pedagogiske tiltakene beskrevet ut fra målsettingen med initiativet, prosessene og aktivitetene som var planlagt for å nå målene, resultater som var samlet for hvorvidt målene var nådd og sammenhengen mellom mål, prosess/aktivitet og vurdering. For å forstå tenkingen bak tiltaket, ble litteraturen som var sitert i de ulike artiklene også kartlagt.

Amundsen og Wilson (2012) konkluderer med at det er flere måter å utvikle undervisning på, og det er spesielt viktig å ta hensyn til den lokale konteksten der undervisningen skjer når utviklingsprosjekt skal planlegges og implementeres. De poengterer at vi etterhvert vet en del om hvordan man bør designe pedagogiske utviklingsprosjekt for å utvikle læreres undervisningspraksis. Vi vet imidlertid mindre om hva som skjer når utviklingsprosjekt skal konkretiseres og iverksettes i de faglige sitt daglige virke. Amundsen og Wilson (2012) argumenterer for at det er nødvendig med studier som nettopp fremhever hva som skjer når ulike pedagogiske utviklingstiltak skal iverksettes.

### **2.3 Hvilken betydning har litteraturgjennomgangen for egen studie?**

Med bakgrunn i denne gjennomgangen av forskning på pedagogiske utviklingstiltak vil jeg summere opp tre forhold som disse systematiske oversiktsstudiene har pekt på og som egen forskning vil vektlegge.

For det første viser oversiktsstudiene at det er komplisert å måle effekten av pedagogiske utviklingstiltak. Det vil være en rekke faktorer som virker inn på hvordan et utviklingstiltak

blir implementert og tatt i bruk, og forholdet mellom tiltak og effekt er komplekst. Kvalitet er for øvrig ingen eksakt størrelse og kan ikke uten videre kvantifiseres og måles (Andersen & Heilesen, 2013). Egen studie søker ikke å måle effekten av tiltak iverksatt for å forbedre undervisning. Hensikten med studien er å få innsikt og kunnskap om hva som kan skje når gode intensjoner i planer møter praksisfeltet, og hvilke forhold det er som fremmer og hemmer utvikling av undervisning.

For det andre er det viktig å rette oppmerksomheten mot *konteksten* der utviklingstiltaket skal iverksettes (Amundsen & Wilson, 2012). I avhandlingen rettes oppmerksomheten mot konteksten der undervisningsstrategien skulle implementeres. Gjennom sentrale aktørers forståelse og fortolkning av implementeringen av undervisningsstrategien, tematiseres ulike forhold ved konteksten som virket inn på betydningen strategien fikk blant universitetslærerne.

For det tredje viser oversiktsstudiene at det er behov for flere studier av hva som *skjer* i undervisningspraksis når utviklingstiltak skal iverksettes. Forskningen på undervisning og læring i høyere utdanning er i stor grad basert på intervju som metode, der søkelyset har vært rettet mot læreres eller studenters opplevelser, synspunkter og erfaringer med undervisning (Ashwin, 2008; Kane m.fl., 2002; Tight, 2007). Det etterspørres derfor studier som søker å få innsikt i hva som skjer i praksisfeltet gjennom observasjon som metode. For å få kunnskap om dynamiske prosesser og interaksjon i relasjon til utvikling av undervisning i høyere utdanning, bygger denne avhandlingen både på observasjon og intervju som metode.





### 3. Analytisk rammeverk

#### 3.1 Valg av analytisk rammeverk

I dette kapitlet presenterer jeg det analytiske rammeverket for studien, det vil si teoretiske perspektiver og begreper som har vært viktig både for utformingen av studien og for analysen av det empiriske materialet. Dette rammeverket legger premissene for hvordan utvikling av pedagogisk praksis forstås i avhandlingen.

I sin avhandling gjør Bjerke (2009) et poeng av at forskningsprosesser ofte presenteres som til dels stringente og lineære prosesser, til tross for at mange forskere erfarer at tilfeldigheter, innfall og intuisjon påvirker hvordan studier utvikler seg. Dette gjelder i særlig grad for kvalitative studier (Blaikie, 2000). Jeg kjenner dette igjen i egen forskningsprosess. En rekke faktorer har hatt betydning underveis i forskningsprosessen og har påvirket de valgene jeg har gjort, noe som blant annet gjør det utfordrende å vise klart hvilke faktorer som førte til valg av teoretisk rammeverk. Gjennom arbeidet med empirien tok jeg tak i forskjellige temaer og dermed valgte forskjellige analytiske rammeverk. Empirien presenteres i artiklene, men innledningsvis i denne presentasjonen av teorier og begreper viser jeg til hvilke deler av studien disse ulike teoriene og begrepene er koblet til. Ved å gjøre dette ønsker jeg også å vise sammenhengen i studien og bygge opp under studiens troverdighet. Et viktig kriterium for å vurdere studiens troverdighet, er hvorvidt forskeren forholder seg aktivt til de forutsetningene som omslutter og gir retning i kunnskapsutviklingen, og som til slutt bidrar til å forme den kunnskapen som prosessen fører med seg (Alvesson & Skölberg, 2000) (se forøvrig kapittel 4).

I artiklene er det gjort rede for ulike perspektiver og begreper som er brukt i analysen og drøftingen av empirien som den enkelte artikkel bygger på. Jeg vil derfor kun vise til disse teoriene i dette kapitlet, uten å repetere det som står i artiklene. Samtidig er noe overlapping ikke til å unngå. Primært ønsker jeg å utdype deler ved det analytiske rammeverket, samt å trekke inn noe kritikk av ulike perspektiver. Dette gjøres for å nansere perspektivene og begrepene brukt i det analytiske rammeverket, og samtidig vise hvordan jeg forholder meg til denne kritikken.

Utgangspunktet for studien var implementeringen av undervisningsstrategien ved

SV-fakultetet, som fremhevet studentaktive undervisningsformer som sentralt i utviklingen av undervisningen ved fakultetet. Jeg vil derfor starte med å gjøre rede for hvordan studentaktive undervisningsformer kan forstås som utvikling av undervisning, i studien konkretisert gjennom implementering av medstudentvurdering. Dette innebærer en presentasjon av sosiokulturelt læringsyn, som vektlegger studentens aktive engasjement som nødvendig for læring (Allern, 2005).

Videre i kapittelet rettes søkelyset på teori og begreper som er knyttet til endring av undervisning i høyere utdanning, brukt i analysen og drøftingen i artikkel I. Her rettes oppmerksomheten spesielt mot konteksten der læring og utvikling skjer, i studien forstått som praksisfellesskap.

I analysen av deler av empirien i studien, valgte jeg å bruke et perspektiv på utvikling av pedagogisk praksis som vektlegger læreres grunnleggende forståelse av undervisning og deres undervisningspraksis. I internasjonal litteratur brukes det i denne sammenhengen begrepene "*conceptions and approaches to teaching*" (Kember & Kwan, 2000; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008; Sadler, 2012). Jeg velger i avhandlingen å kalle det "grunnleggende forståelse av undervisning og praksis av undervisning". Videre i sammenskrivingen vil jeg også bruke "begreper om undervisning og undervisningspraksis". Både i artikkel II og artikkel III legger jeg dette rammeverket til grunn. Dette perspektivet fokuserer på den enkelte lærers grunnleggende forståelse av undervisning og deres undervisningspraksis som enhet i analysen av utvikling av undervisning (Entwistle & Walker, 2000).

### **3.2 Undervisning gjennom studentaktive læringsformer**

Den grunnleggende tanken ved studentaktive læringsformer, er at man først og fremst lærer gjennom egenaktivitet ved å foreta seg noe med lærestoffet, presentere det man har gjort for andre og delta i vurdering av så vel egne som andres arbeid (Lauvås, 2006). Det blir derfor viktig at studentene deltar regelmessig i individuelle og kollektive læringsprosesser (Biggs, 2003). Sluijsmans (2002) hevder at samarbeid med andre kan sette studenten bedre i stand til å prestere på egen hånd. Boud (1995/2003) viser også til at studenter som likesinnede kan ha stor betydning for hverandre i studiesituasjonen. Begrepet "peer learning" viser nettopp til at

studentene lærer fra og med hverandre, både formelt og uformelt (Boud, Cohen, & Sampson, 2001, s. 4).

Et sosiokulturelt læringssyn representerer ikke et entydig syn på kunnskap og læring, men består av ulike retninger og fagområder (Dysthe, 2001; Hoel & Haugaløkken, 2003). Samtidig kan man finne noen fellesnevner. Hovedfokuset er at læring skjer gjennom handlinger og aktiviteter som er sammenvevd i en sammensatt kulturell, sosial, institusjonell og materiell kontekst. Kunnskap konstrueres gjennom samhandling og i en kontekst, i tillegg til individuelle prosesser. Interaksjon og samarbeid er derfor helt grunnleggende for å lære (Dysthe, 2001; Hoel & Haugaløkken, 2003; Phillips & Soltis, 1998). I samhandlingen spiller språket (både verbalt og nonverbalt) en viktig rolle i læringsprosessen. Det er gjennom å lytte, snakke, skrive og lese at læring skjer, og språket betraktes som det viktigste medierende læringsredskapet (Säljö, 2001). Språket og kommunikasjonen blir dermed bindeleddet mellom individuelle mentale prosesser og sosiale læringsaktiviteter (Dysthe, 2001). Med utgangspunkt i et sosiokulturelt læringssyn vektlegges dermed dialogens og interaksjonens betydning for læring.

I dagligspråket relateres begrepet dialog til den verbale interaksjonen som ofte (men ikke alltid) foregår ansikt til ansikt mellom to eller flere samtalepartnere (Linell, 2007). I denne sammenhengen forstås imidlertid begrepet i en videre betydning da dialog også kan omfatte dialog mellom personer og tekster, og dialog mellom ulike tekster (Dysthe, 1999; Linell, 2007). Hos Bakhtin er ytringer, muntlige eller skriftlige, en viktig enhet for analyse av kommunikasjon (Bakhtin, 1986). Hvordan man konstruerer eller skaper mening, og dermed også lærer, vil ut fra et dialogisk grunnsyn skje i samspill mellom de som deltar. Mening og forståelse kan ikke bare overføres fra en person til en annen (Dysthe, 1999; Rommetveit, 1999). Mottakeren (den som lytter eller leser) betraktes som en medprodusent i språklig formidlet mening. Meningen er dermed ikke noe som eksisterer i språket uavhengig av den som bruker det, meningen blir heller ikke skapt av det enkelte individ (Dysthe, 1999). Meningen skapes i interaksjonen mellom de som kommuniserer, og forståelse og respons betegnes dermed som gjensidig avhengige av hverandre: *“Truth is not born nor is it to be found inside the head of an individual person, it is born between people collectively searching for truth, in the process of their dialogic interaction”* (Bakhtin, 1981, s. 110). Dialogen blir dermed grunnleggende for meningsskaping.

Meningsskaping og kunnskapsproduksjon skjer når flere stemmer får råde. Bakhtin (1981, s. 428) kaller dette for “heteroglossia”, det vil si flerstemmighet, og peker på at disse stemmene er ulike ut fra forskjellige “sosiale språk”. Sosialt språk utgjør en diskurs knyttet til et bestemt lag av befolkningen, og er bærer av kulturelle og institusjonelle synspunkter. En ytring eller en tekst vil alltid inneholde flere stemmer, både fra den enkeltes historie, sosiale erfaringer og den sosiale konteksten som ytringen eller teksten er en del av. Det er når ulike stemmer møtes, interagerer og bygger på hverandre at mening blir skapt (Allern, 2005).

Når læring blir betraktet som grunnleggende sosial og språket vektlegges som viktig i læringsprosessen, blir det sentralt for studiekvalitet at undervisning legger opp til aktiv deltakelse fra studenter. Det gir studentene muligheter til å diskutere både seg i mellom og sammen med lærer.

I studien blir studentaktive læringsformer konkretisert gjennom implementering av med-studentvurdering, som innebærer at studentene deltar aktivt i vurdering av sine med-studenters arbeid. Det er etter hvert godt dokumentert at hvordan vurdering brukes i høyere utdanning, har stor innflytelse på hva lærere gjør i sin undervisning og på hvordan studentene legger opp sitt læringsarbeid, se for eksempel Sambell, McDowell og Montgomery (2013), Price, Rust, O’Donovan og Handley (2012) og Sluijsmans (2002). Denne “backwash effect of assessment” (Boud m.fl., 2001, s. 71) innebærer at tiltak for å heve kvaliteten på undervisningen og legge grunnlaget for bedre læring, også må rettes mot vurderingsformene som brukes i undervisningen. Tradisjonelt har vurdering vært knyttet til seleksjon, kontroll og sertifisering, og det dominerende idealet har vært standardisering og objektivitet (Boud, 2000; Dysthe & Engelsen, 2003). Dette betegnes som summativ vurdering. Vurdering kan også innebære at studentene får tilbakemelding underveis i læringsprosessen. Tilbakemeldingen gis for eksempel på tekster de har skrevet eller presentasjoner de har hatt, og er ment å gi studentene muligheter til å utvikle og forbedre arbeidet sitt (Boud & Falchikov, 2006; Dysthe & Engelsen, 2003). Dette kalles formativ vurdering. Gjennom formativ vurdering betraktes vurdering som en integrert del av læringsaktiviteten, og spørsmål som gjelder kvaliteten på studentens deltaking i læringsaktiviteter er sentralt: *“Rather than an external and formalized activity, assessment is integral to the teaching process and embedded in the social and cultural life in the classroom”* (Gipps, 1999, s. 378).

### 3.3 Betydningen av kontekst for utvikling av undervisning

Når utvikling av undervisning vektlegges, rettes oppmerksomheten ofte mot lærerne og hvordan de kan bli bedre til å undervise (Hodkinson, Biesta, & James, 2008). I høyere utdanning har det ifølge Trowler, Fanghanel og Wareham (2005) etablert seg en tillit til at universitetslærerne gjennom kurs, workshops eller seminarer om undervisning og læring, kan tilegne seg kunnskap og ferdigheter som kan bidra til økt refleksjon over egen praksis. Gjennom økt refleksjon utvikles et bevisst forhold til eksisterende undervisningspraksis, og lærerne får et bedre utgangspunkt for å utvikle undervisningen. Den ontologiske antakelse som ligger bak denne vektleggingen av universitetslærernes betydning for utviklingen av undervisning, kan oppsummeres i begrepet *metodologisk individualisme* (Trowler m.fl., 2005, s. 434). Det innebærer at individets beslutninger og handlinger fremheves som det som primært påvirker institusjonen og de sosiale omgivelsene, mens strukturelle forklaringer på sosiale fenomen ansees som mindre relevant. Dette er imidlertid problematisk, fordi konteksten som lærerne opererer i vil være en integrert del av deres muligheter til å lære og dermed utvikle undervisningen. Individet vil formes av konteksten, samtidig som konteksten formes av individene. Kontekst og individ kan derfor ikke behandles som to separate enheter (Coffield, 1999).

I egen studie betraktes lærerne som kunnskapsrike agenter som påvirker strukturene de er en del av. Samtidig vektlegges det at lærernes handlingsrom vil være avhengig av den gitte konteksten de er i, det vil si de strukturelle muligheter og begrensninger som foreligger (Mathieson, 2011). Som analytisk rammeverk utgjør dette et skifte fra et noe ensidig fokus på den enkelte lærer som sentral for å utvikle undervisningen, til en mer systemisk, kompleks forståelse av hvordan utvikling skjer og er en del av et praksisfellesskap (Tight, 2002). Dette er også i tråd med et sosiokulturelt perspektiv der læring og utvikling ansees som et grunnleggende sosialt fenomen, og står i et gjensidig forhold til omgivelsene (Säljö, 2001).

Trowler (2008) hevder at det er en mangel på studier av høyere utdanning som tar utgangspunkt i utvikling av undervisning i konteksten der undervisningen foregår, det vil si enten på instituttnivå eller i lærerkollegiet. Det er her tiltakene skal iverksettes, og det er her praksis-

felleskapet er etablert og utviklet. "Communities of practice" (praksisfellesskap) er en sosial teori om læring, som poengterer at vi lærer og blir de vi er gjennom interaksjon med andre og i forhold til artefakter (Lave & Wenger, 1991)<sup>14</sup>. Den primære enheten for sosial praksis er "community of practice". Wenger, McDermott og Snyder (2002, s. 4) definerer "communities of practice" som: "*groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis*". I slike praksisfellesskap vil det over tid utvikles normer, taus kunnskap og verdier, som guider oppmerksomheten til medlemmene gjennom forhandlinger av mening som finner sted i fellesskapet (Wenger, 1998). Blant universitetslærere vil det blant annet si at det utvikles en distinkt tilnærming til undervisning.

Gjennom praksisfellesskap engasjeres lærerne i en sosial konstruksjon av verden innenfor de områdene lærerne har felles engasjement (Trowler m.fl., 2005). Det betyr imidlertid ikke at de har total kontroll over alle aspekter av den sosiale realiteten. Kulturelle karakteristikk i samfunnet ellers, som eksempelvis kjønnsaspekter ved handlinger eller profesjonelle verdier, begrenser handlingsrommet og influerer arbeidet i gruppen (ibid.).

Praksisfellesskap opererer innenfor en unik sosial realitet, skapt gjennom sosial interaksjon over tid. Foreslåtte endringer av praksis vil medieres av den eksisterende lokale kulturen (ibid., Wenger, 1998). Dette medfører at dersom undervisning skal utvikles, er det nødvendig å jobbe i forhold til praksisfellesskapene som lærerne er en del av (Blackwell & Blackmore, 2003; Laksov, Mann, & Dahlgren, 2008).

Praksisfellesskap er basert på at medlemmene har et *gjensidig engasjement* som binder dem sammen i en sosial enhet (Wenger, 1998, s. 73-85). Det vil dreie seg om måten de engasjerer seg og responderer på andres handlinger. Videre vil virksomheten i et praksisfellesskap være knyttet til *felles virksomhet*, som handler om hvordan medlemmene forstår, bidrar og tar ansvar for utviklingen av praksisfellesskapet. Det vektlegges også at medlemmene har et

---

<sup>14</sup> Lave og Wengers teori om læring vektlegger at læring er situert, det vil si at hvordan en person lærer og situasjonen hun lærer i, er en viktig del av det som blir lært (Dysthe, 2001, s. 43). Lave og Wenger har en omfattende teori, mitt fokus vil være rettet mot begrepet praksisfellesskap ("communities of practice") og den betydning det kan ha for utvikling av undervisning i høyere utdanning.

*felles repertoar* for praksiser, det vil si rutiner, redskaper, symboler, historier og måter å gjøre ting på. Innenfor alle disse tre dimensjonene vil det foregå en diskusjon om mening.

Praksisfellesskap er ikke organiserte, formelle grupperinger; de er organiske, spontane og uformelle. Praksisfellesskap vokser vanskelig frem på kommando. Det gjør det derfor komplisert å organisere og holde i gang praksisfellesskap eller å integrere dem i resten av organisasjonen (Wenger & Snyder, 2000). Det er imidlertid mulig å legge til rette for utvikling av praksisfellesskap, gjennom at det skapes en infrastruktur som støtter erfaringsutveksling, dialog og diskusjoner om undervisning og felles engasjement (Wenger m.fl., 2002).

Trowler (2008) hevder at fenomenet "praksisfellesskap" gir konnotasjoner til kollegiale grupper som domineres av harmoni og konsensus. Praksisfellesskap fremstilles primært som "sunne" fellesskap der medlemmene deler kunnskap og utvikler felles mening, og der dialogen flyter. Uenighet, misforståelser, de skarpe kommentarene eller maktrelasjoner som også kan være en del av et arbeidsfellesskap, er i mindre grad tematisert. Fuller, Hodkinson, Hodkinson og Unwin (2005) peker på at Lave og Wenger (1991) ikke fullt ut utforsker betydningen av makt og konflikt i praksisfellesskap. Selv om makt og konflikt ikke synes sentralt i Lave og Wengers forståelse av praksisfellesskap, erkjennes det imidlertid at den uformelle læringen som foregår i slike praksisfellesskap kan bidra til å forsterke dysfunksjonelle lokale tradisjoner. Det poengteres at den uformelle læringen i praksisfellesskap kan virke konserverende på historiske ulikheter og fordommer: "*they [communities of practice] can also become hostage to their history, insular, defensive, closed in, and oriented to their own focus*" (Wenger, 2003, s. 85). Dermed presenteres ikke praksisfellesskap som noe entydig positivt.

### 3.4 Lærernes grunnleggende forståelse av undervisning og deres undervisningspraksis

Sosiokulturelle teorier kan kritiseres for at de er lite oppmerksomme på individuell læring (Sfard, 1998). Hodkinson m.fl. (2008) hevder imidlertid at det er ingen grunn til at enkeltindividet ikke kan tas med i et bredt situert eller sosiokulturelt perspektiv. Lave og Wenger (1991) peker også på at individet kan være i fokus i et sosiokulturelt perspektiv, men da som en person i verden, som et medlem av et sosiokulturelt fellesskap.

Flere studier av undervisning i høyere utdanning retter oppmerksomheten mot forholdet mellom universitetslærernes grunnleggende forståelse av undervisning (conceptions of teaching) og deres undervisningspraksis (approaches to teaching). Se for eksempel Trigwell og Prosser (1996), Kember og Kwan (2000), Samuelowicz og Bain (2001), og Postareff og Lindblom-Ylänne (2008). Grunnleggende forståelse av undervisning (conceptions of teaching) kan defineres som *“specific meanings attached to university teaching and learning phenomena, which are claimed to then mediate a teacher’s view of, and responses to, their teaching context”* (Devlin, 2006, s. 112). *“Approaches to teaching”* defineres som de strategiene lærerne velger å bruke i sin undervisning, det vil si hva lærerne gjør i undervisningen (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008). Studiene peker på at det er en sammenheng mellom lærernes grunnleggende forståelse for undervisning og deres undervisningspraksis (Ho m.fl., 2001; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008; Åkerlind, 2004). Dette gjør det nødvendig å jobbe med lærernes grunnleggende forståelse av undervisning for å utvikle deres undervisningspraksis (Kane m.fl., 2002; Kember, 2009).

I disse ulike studiene brukes forskjellige begreper for å beskrive lærernes grunnleggende forståelse av undervisning og deres praksis. Det kan imidlertid identifiseres to gjennomgående kategorier. Den ene kategorien beskriver lærere som vektlegger at undervisning handler om å overføre kunnskap, mens den andre kategorien beskriver lærere som understreker at deres hovedoppgave er å støtte studentene i deres konstruksjon av kunnskap og forståelse (Kember, 1997; Kember & Kwan, 2000; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008). Disse grunnleggende oppfatningene utspiller seg i henholdsvis lærersentrert/innholdsfokusert undervisning (heretter innholdsfokusert) eller i studentsentrert / læringsfokusert undervisning (heretter læringsfokusert). Dette er det gjort rede for i henholdsvis artikkel II og artikkel III.

Undervisning forstått som støtte av studenters konstruksjon av kunnskap (læringsfokusert) betraktes av mange universitetspedagoger som mer ønskelig enn en forståelse av undervisning som overføring av kunnskap (innholdsfokusert) (Devlin, 2006). Pedagogisk utviklingsarbeid legger derfor ofte vekt på å utvikle lærernes grunnleggende forståelse av undervisning i retning av en læringsfokusert orientering.



Flere forskere er imidlertid kritiske til studier som vektlegger lærernes grunnleggende forståelse av undervisning, koblet til deres undervisningspraksis (Devlin, 2006; Eley, 2006; Entwistle & Walker, 2000). Ifølge Eley (2006) er det først og fremst problematisk at begrepet "grunnleggende forståelse av undervisning" er uklart. For hva spørres det egentlig om når lærere får spørsmål om hva som er deres grunnleggende forståelse av undervisning? Hvilke svar kan forventes? Vil lærerne komme med noen generelle betraktninger som de tror er det riktige svaret å komme med, mer enn deres egen grunnleggende forståelse? Eller vil lærerne ta utgangspunkt i sine nylige undervisningserfaringer, vurdere hvordan undervisningen gikk og hva de tror studentene sitter igjen med, og ut fra disse refleksjonene prøve å skape en sammenheng som presenteres som deres grunnleggende forståelse av undervisning? Eley (2006) hevder at i flere av studiene som belyser lærernes grunnleggende forståelse av undervisning vil lærernes grunnleggende forståelse primært være definert ut fra deres "post hoc" refleksjoner over egne undervisningserfaringer, og bare det. Det er vanskelig å unngå at lærernes refleksjoner over egen undervisning vil bli preget av etterpåkløkskap (Entwistle & Walker, 2000). Dermed blir deres grunnleggende forståelse av undervisning i mindre grad bevisste artikulerte begreper som er en del av det kognitive verktøyet i bevisstheten til lærerne (ibid.). Responsen utledet fra lærernes refleksjoner over tidligere erfaringer sier også lite om hvordan lærerne kommer til å undervise i fremtiden (Eley, 2006).

I flere av disse studiene er det i tillegg uklart hvordan det skilles mellom grunnleggende forståelse av undervisning og undervisningspraksis (Kane m.fl., 2002; Kember & Kwan, 2000). I en mye referert studie av Trigwell og Prosser (1996) defineres grunnleggende forståelse av undervisning og undervisningspraksis som to separate kategorier. Samtidig beskrives lærernes undervisningspraksis i forhold til kategoriene strategier (handlinger) og intensjoner. Dette gjør det uklart hvordan Trigwell og Prosser (1996) skiller mellom lærernes *intensjoner* med egen undervisningspraksis og lærernes grunnleggende *forståelse* av undervisning. Det er ikke gitt hvordan disse ulike begrepene forstås, og det blir derfor viktig at begrepene defineres tydelig. I en studie av læreres beskrivelse av undervisning viser Postareff og Lindblom-Ylänne (2008) at lærernes grunnleggende forståelse av undervisning er sammenfiltret med deres beskrivelser av undervisningspraksis. I studien blir lærernes undervisning kategorisert til å være læringsfokuset eller innholdsfokuset ut fra hva lærerne forklarte som rasjonale bak undervisningsaktiviteten. Undervisningsaktiviteter er ikke "i seg selv"

enten læringsfokuset eller innholdsfokuset, men det er lærernes begrunnelse for å bruke undervisningsaktiviteten som er utgangspunktet for hvordan de blir kategorisert. Til tross for at det skilles mellom grunnleggende forståelse av undervisning og undervisningspraksis, så overlapper de hverandre (Postareff m.fl., 2008). Dette har vært utgangspunktet for analysen av det empiriske materialet i egen studie.

I en gjennomgang av 50 studier som omhandler lærernes begreper om undervisning og deres undervisningspraksis, viser Kane m.fl. (2002) at mange av studiene kategoriserer lærernes undervisningspraksis ut fra lærernes egenrapportering av undervisningen. Ikke desto mindre trekkes det i flere av studiene konklusjoner om forholdet mellom lærernes grunnleggende forståelse og deres undervisningspraksis som om det var på grunnlag av observasjoner av lærernes undervisningspraksis. Dette til tross for at det ikke foreligger empiri basert på observasjon (ibid.). Ett eksempel er en studie av Ho m.fl. (2001) der forskerne trekker slutninger om lærernes undervisningspraksis basert på deres uttalte teorier om egen praksis. Dersom lærernes praksis ikke er observert av forskerne, er det problematisk å trekke entydige konklusjoner om deres praksis. Validiteten av den antatte sammenhengen mellom deres begreper og deres praksis er dermed ikke utforsket (Eley, 2006; Kane m.fl., 2002). Dette blir det gjort ytterligere rede for i artikkel III, koblet til begrepene uttalte teorier og bruksteorier (Argyris, Putnam, & Smith, 1985).

Vektleggingen av læreres grunnleggende forståelse av undervisning relatert til deres undervisningspraksis, representerer ifølge Sadler (2012) en noe forenklet forståelse av kompleksiteten i undervisnings- og lærings situasjoner. Det er dessuten usikkert hvorvidt sofistikerte begreper om undervisning i seg selv fører til utvikling av undervisning (Eley, 2006, s. 211): *“focusing on developing a conception of teaching, albeit a desirable one, and hoping for some sort of broad ripple effect provides no guarantee that such conceptions would in any sense be evoked, and thus have influence, during detailed teaching activities”*. Det vil være andre forhold som også har betydning for hvordan lærere velger å undervise, som eksempelvis organisatoriske faktorer, studentgruppens sammensetning, og/eller fagets egenart (Kember & Kwan, 2000; Lindblom-Ylänne, Trigwell, Nevgi, & Ashwin, 2006; Sadler, 2012). I en studie av Trigwell, Prosser og Waterhouse (1999) konkluderes det med at undervisningspraksis var influert av lærernes begreper om undervisning og deres syn på omgivelsene, mens Lindblom-Ylänne m.fl. (2006) har vist at både fagets egenart og

konteksten har betydning for lærernes undervisningspraksis. Lærernes undervisningspraksis synes å være et kompromiss mellom lærernes grunnleggende forståelse av undervisning og deres akademiske og sosiale kontekst (Norton, Richardson, Harley, Newstead, & Mayes, 2005).

Hvordan forholder jeg meg til denne kritikken med tanke på egen studie? Til tross for begrensningene som er presentert, kan vektleggingen av lærernes begreper om undervisning og deres praksis være nyttig for å strukturere forskning på undervisning i høyere utdanning (McLean & Bullard, 2000; Sadler, 2012). Dette perspektivet kan bidra til å utforske hvordan lærere forstår egen undervisning (Roxå & Mårtensson, 2009). Slik jeg ser det kan lærernes post hoc refleksjoner over egen undervisning bidra til innsikt i hvordan lærerne skaper mening i sin undervisningspraksis. Denne innsikten kan være nyttig med tanke på å planlegge og iverksette tiltak for utvikling av undervisning. Kritikken gjør det riktig nok problematisk å konkludere med at det er en *klar* sammenheng mellom lærernes grunnleggende forståelse av undervisning og deres praksis. Det som imidlertid kan sies er at lærernes grunnleggende forståelse av undervisning kan ha potensielle implikasjoner for forandring eller modifikasjon av eksisterende undervisningspraksis (ibid.).

### 3.5 Oppsummering

Studentaktive læringsformer var et sentralt mål i undervisningsstrategien, og dermed et sentralt mål for utviklingen av undervisningen ved SV-fakultetet. Sosiokulturell læringsteori fremhever studentens aktive engasjement som nødvendig for læring. Når ulike forhold for utvikling av undervisning skal utforskes, fant jeg det interessant å rette oppmerksomheten på konteksten der undervisningen skjer, og da med utgangspunkt i ulike praksisfellesskap. Det er her nye ideer og praksis vil bli planlagt og iverksatt, og det er her det skal tilpasses de ulike mikronivåene slik at utvikling av undervisning skjer. Videre betraktes lærernes grunnleggende forståelse av undervisning som en faktor for utvikling av undervisning. Dermed rettes blikket på universitetslærerens betydning for utvikling av undervisning. I de ulike artiklene i avhandlingen drøftes empirien i forhold til disse ulike analytiske perspektivene. På grunn av kompleksiteten i studier av undervisning og læring har det vært nødvendig å trekke inn ulike analytiske rammeverk: *“no single approach can deal with all the complexity of teaching-learning processes: some are more useful for asking some questions than others because they foreground and background different aspects of teaching-learning processes”* (Ashwin, 2009, s. 130).



## 4. Forskningsdesign og metode

Dette kapitlet omhandler studiens metodologiske, metodiske og empiriske grunnlag. Studien har et kvalitativt forskningsdesign, der jeg benytter meg av semi-strukturerte intervju og observasjon for å utforske forskningsspørsmålene. Jeg starter kapitlet med å presentere den vitenskapsteoretiske innrammingen av studien, og fortsetter med å beskrive forskningsprosjektets bakgrunn og design. Videre beskriver jeg hvordan studien ble gjennomført, for så å reflektere over studien med hensyn til reliabilitet, validitet og generalisering. Avslutningsvis drøfter jeg forskningsetiske utfordringer som jeg har hatt underveis i forskningsprosessen.

### 4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Vitenskapsteoretisk kan egen studie plasseres innenfor en konstruktivistisk tradisjon, fordi jeg vektlegger at viten må forstås i sin sosiale og kulturelle kontekst. Det finnes flere former for konstruktivisme; en radikal og dermed en konservativ konstruktivisme, en epistemologiske/erkjennelsesteoretiske konstruktivisme og en sosialkonstruktivistisk (Hagen, 2006, s. 57). Mitt utgangspunkt er det sosialkonstruktivistiske perspektivet, som utgjør en heterogen samling av teorier (Winther Jørgensen, 2002, s. 26). Burr (1995, s. 3-5) peker imidlertid på fire sentrale antakelser som danner et felles utgangspunkt for ulike sosialkonstruktivistiske tradisjoner: 1) en kritisk innstilling overfor selvfølgelig viten, som innebærer at vår viten ikke kan betraktes som en objektiv avspeiling av verden, 2) viten og verdensbilder er derimot historisk og kulturelt spesifikke. Forskjellige forståelser av verden fremkommer under forskjellige konkrete betingelser, 3) det vil være en sammenheng mellom viten og sosiale prosesser, fordi viten produseres i sosial interaksjon, og 4) det vil være en sammenheng mellom viten og sosial handling. Det betyr at vi handler ut fra den viten vi har om verden og bidrar til å konstruere verden på en bestemt måte.

For egen studie betyr dette at kunnskapen som er utviklet i studien forstås som produsert i relasjonen mellom meg som forsker og forskningsdeltakerne. Kunnskapsproduksjonen betraktes som situert (Alvesson & Skölberg, 2000).

Kritikere av konstruktivismen hevder at dersom alt betraktes som sosialt konstruert, finnes det ingen objektive realiteter og alt blir fullstendig relativistisk. Det gjør det umulig å skille

mellom sant og falskt (Winther Jørgensen, 2002). Spørsmålet blir da hvordan forskning kan frembringe gyldige resultater. Jeg støtter meg imidlertid til Guneriusen (1999) som argumenterer for at det vil finnes en gitt overindividuell orden som gjør at ikke alt må konstitueres av den enkelte aktør i enhver situasjon. Visse forhold er i utgangspunktet institusjonelt konstituert, der individene møter en allerede formet realitet som tilbyr individene strukturer og ressurser som peker i retning av visse handle- og tenkemåter. Dette kan betegnes som en moderat konstruktivisme (Wenneberg, 2000).

Med utgangspunkt i det sosialkonstruktivistiske perspektivet betrakter jeg samfunnsforskeren både som en del av den virkeligheten hun studerer, og som en medkonstruktør av virkeligheten (Hammersley & Atkinson, 1996). All forskning er uunngåelig preget av forskeren, både av forskerens bakgrunn, erfaringer, alder og atferd. Dette betyr at som forsker må jeg strekke meg etter å utvikle en reflektiv bevissthet, det vil si en kritisk bevissthet om egen rolle i forhold til det feltet og de aktørene jeg utforsker (Alvesson & Skölberg, 2000; Winther Jørgensen, 2002). På denne måten er spørsmålet om refleksivitet innebygget i hele den sosialkonstruktivistiske forskningstradisjonen. I dette kapittelet blir det derfor viktig med en grundig beskrivelse av forskningsprosessen, slik at ulike forhold som har hatt betydning for kunnskapsproduksjonen i egen studie blir løftet frem og drøftet.

#### 4.2 Forskningsprosjektets bakgrunn og design

I betenkningen for denne stipendiat-stillingen ble det vektlagt at stipendet skulle brukes til å forske på undervisning og læring ved Universitetet i Tromsø og da koblet til den nylig vedtatte undervisningsstrategi ved SV-fakultetet. Ledelsen ved fakultetet ønsket å vite hvilken betydning strategiplanen eventuelt hadde for undervisningen ved fakultetet. Hvilke elementer i undervisningsstrategien som skulle forskes på, stod jeg imidlertid fritt til å velge.

Strategien vektla at studentene skal være en aktiv part i læringsprosessen. Som en del av konkretiseringen av undervisningsstrategien, ble det høsten 2008 innført et obligatorisk kurs i akademisk skriving og tekstanalyse for førstesemesterstudenter ved SV-fakultetet. Intensjonen med kurset var å styrke nye studenters evne til å lese, analysere, vurdere og skrive akademiske tekster. I emneplanen for Examen facultatum for samfunnsvitenskapelige fag, høst 2008, var læringsmålene for kurset skissert opp:

- Utvikle en grunnleggende forståelse for krav til oppbygging av en akademisk tekst
- Utvikle grunnleggende ferdigheter i å analysere en akademisk tekst
- Utvikle grunnleggende ferdigheter i å gi og motta respons/medstudentvurdering
- Utvikle grunnleggende ferdigheter i riktig bruk av informasjonskilder i egne tekster

I kurset “Akademisk skriving og tekstanalyse” var medstudentvurdering planlagt som læringsaktivitet. For meg ble det inngangen til å kunne forske på utvikling av undervisning. Dette ved å studere hvordan medstudentvurdering ble organisert og iverksatt, og hva lærere og studenter la vekt på i sin forståelse av medstudentvurdering og undervisning mer generelt. Jeg startet med å observere praksis, for så å intervjuere lærere og studenter. Lærernes praksis og forståelse ble særlig vektlagt på bakgrunn av deres sentrale rolle for å tilrettelegge undervisningen.

Et ensidig fokus på lærerne kan imidlertid føre til at den enkelte lærer alene stilles ansvarlig for å utvikle undervisning. Det er problematisk, fordi konteksten der undervisningen finner sted vil som nevnt også ha betydning for utvikling av undervisning. Jeg ble derfor nysgjerrig på hvordan undervisningsstrategien og undervisning mer generelt ble vektlagt på fakultetet. Det gjorde at jeg ønsket å se nærmere på hvordan de ulike fagmiljøene forholdt seg til implementeringen av undervisningsstrategien (meso-nivået). Jeg fikk tilgang på intervju-materiale som min veileder Marit Allern hadde generert i tilknytning til en kvalitativ studie av utvikling og implementering av undervisningsstrategien på fakultetet. Dette empiriske materialet bestod av elleve intervjuer med sentrale aktører på SV-fakultetet. Intervjuene fant jeg nyttige for å utforske hvordan konteksten kan ha betydning for implementering av undervisningsstrategien. Da jeg ikke var involvert i selve datagenereringen, men overtok transkriberte intervju fra en annen forsker, vil jeg videre i kapitlet bare til en viss grad kunne diskutere metoden og det metodologiske ved denne delen av studien.

## 4.3 Gjennomføring av studien

### 4.3.1 Presentasjon av undervisningsstrategien og kurset

Ideen om en undervisningsstrategi ved SV-fakultetet ble lansert høsten 2005 av prodekan for undervisning, og var inspirert av et ønske om at undervisning skulle prioriteres på lik linje med forskning (Allern, 2009). Universitetet som sådan hadde en overordnet strategiplan for

forskning, men ingen strategiplan for undervisning. Det samme gjaldt for de andre fakultetene ved universitetet. Flere hadde lokale strategiplaner for forskning, men ikke for undervisning. Forslaget om en undervisningsstrategi fikk støtte både i studieutvalget og fakultetsstyret ved SV-fakultetet. Utviklingen av strategien ble ledet av prodekan for undervisning, og instituttene ble invitert med. Fem av elleve institutt deltok i strategiarbeidet, i tillegg til studieutvalget. Strategien for perioden 2006–2010 ble vedtatt av fakultetsstyret 6. november 2006 (Allern 2009). I undervisningsstrategien skisseres fire delområder som sentrale: 1) læringsaktiviteter og vurderingsformer, 2) IKT som infrastruktur og læringsverktøy, 3) undervisningspersonalet og 4) evaluering av undervisning (Undervisningsstrategien, 2006). For hvert av disse delområdene ble det beskrevet mål, samt tiltak for å nå målene (se forøvrig artikkel I).

Kurset “Akademisk skriving og tekstanalyse” ble etablert som en del av examen facultatum (ex.fac.), og organisert som elleve obligatoriske seminarer over ett semester. Fakultetet utarbeidet en undervisningsplan med henvisninger til litteratur og læringsaktiviteter. I tillegg arrangerte fakultetet et dagsseminar våren 2008 for potensielle lærere for kurset. Hovedtemaet for seminaret var analyse av akademiske tekster, samt en økt om prosessorientert skriving og responsgiving.

I emneplanen var et av læringsmålene for kurset at studentene skulle utvikle grunnleggende ferdigheter i å gi og motta respons, det vil si grunnleggende ferdigheter i medstudentvurdering.

For studentene som deltok i kurset ble det opprettet åtte ulike seminargrupper bestående av 20-25 studenter, fordelt på ulike fag. Instituttene fikk ansvaret for å finne aktuelle lærere til kurset. Undervisningsplanen for seminarerne omhandlet analyse og skriving av akademiske tekster. Opplegget var prosessorientert ved at studentene i seminargruppene først skulle få innføring i analyse av akademiske tekster, så skulle de skrive egne sammendrag og analyser av utvalgte artikler. Tekstutkastene skulle studentene bruke som utgangspunkt for medstudentvurdering. Gjennom å legge frem egen tekst i en gruppe med 3–4 studenter, få tilbakemelding på denne, for så å gjøre endringer, skulle studentene jobbe frem bedre utkast av analysen av artikkelen. Seminarlærer skulle fungere som veileder når studentene jobbet



med tekstene og gav hverandre respons på disse. Gruppen skulle så velge en tekst som de skulle legge frem i plenum, for diskusjon og kommentarer.

#### 4.3.2 Utvalg

Utvalget til studien består av til sammen 31 informanter, henholdsvis ti sentrale aktører, åtte lærere og tretten studenter ved fakultetet. I tillegg består utvalget av to seminargrupper (seminargruppe 1 og seminargruppe 2), der to av de åtte lærerne hadde ansvaret. Det var gjennomsnittlig 15–16 studenter i hver av disse seminargruppene. Elleve av de tretten studentene som ble intervjuet, var studenter i de observerte seminargruppene. Studentene var alle førstesemesterstudenter, fordelt på åtte kvinner og fem menn i aldersgruppen 19-23 år. Av lærerne var det fire kvinner og fire menn, og av disse var det fire som hadde 2–4 års praksis, mens de resterende hadde undervist fra 5–10 år. Fem lærere var midlertidig ansatt, og tre var fast ansatt.

De sentrale aktørene ved fakultetet ble intervjuet fordi de hadde hatt en viktig rolle i utvikling og implementering av undervisningsstrategien (Allern, 2009). Av disse var det sju instituttledere som også satt som representanter i fakultetsstyret, det var to ansatte i administrasjonen på fakultetet, og det var to representanter fra studieutvalget ved fakultetet. Det var seks kvinner og fem menn. Alle unntatt en samtykket i at intervjuet deres ble brukt i min studie.

Det var til sammen åtte lærere som underviste på kurset “Akademisk skriving og tekst-analyse”, og som hadde ansvaret for en seminargruppe hver. Jeg kontaktet lærerne per e-post, og spurte om jeg på slutten av semesteret kunne få intervju de om deres erfaringer fra kurset og om undervisning mer generelt. I e-posten var det vedlagt skriftlig informasjon om studien (vedlegg 1). Alle lærerne samtykket.

Jeg ønsket å observere to seminargrupper fordi to seminargrupper ville gi et noe bredere datagrunnlag enn en seminargruppe. Det var i tillegg mulig å få til rent tids- og ressursmessig. Ønsket mitt var å være tilstede på alle seminarene i begge gruppene hele semesteret. Jeg kontaktet seks av de åtte lærerne, først per e-post og så per telefon, med spørsmål om jeg kunne observere seminargruppen deres gjennom hele semesteret. To lærere ble ikke kontaktet fordi de hadde seminarundervisning samtidig som andre lærere. To

av lærerne sa nei til å ha meg inne som observatør, to var litt nølende og sa at de helst ville slippe å bli observert, mens to samtykket.

Studentene i disse to seminargruppene ble muntlig og skriftlig informert (vedlegg 2) om forskningsprosjektet og min rolle som observatør. Jeg ønsket videre å intervjuere studenter fra seminargruppene jeg hadde observert, og helst studenter med ulik grad av engasjement på seminaret. Ut fra observasjonene hadde jeg dannet meg et inntrykk av hvilke studenter som var veldig aktive på seminaret, hvilke som deltok av og til, og hvilke som i liten grad involverte seg direkte i diskusjoner og i medstudentvurdering. Jeg spurte studentene i plenum på seminarene om noen var villige til å la seg intervjuere, og i tillegg snakket jeg direkte med enkelte studenter og spurte om jeg kunne få intervjuere de. Det var mange som sa nei, men elleve studenter sa seg villig til å la seg intervjuere. Sju var fra seminargruppe 1, mens fire var fra seminargruppe 2. I tillegg valgte jeg å intervjuere to studenter som hadde vært i en av seminargruppene som ikke var blitt observert. Dette fordi det var relativt få studenter fra de observerte seminargruppene som sa seg villig til å la seg intervjuere. Disse studentene fikk jeg navnene til via deres lærer på kurset, og jeg tok kontakt først på e-post og så per telefon. Til sammen ble tretten studenter intervjuet. Blant studentene fra de observerte seminargruppene var det en overvekt av studenter som jeg betegner som aktive på seminaret. 3–4 av studentene betegnes som “aktive av og til”, det vil si at de tok lite initiativ til aktivitet selv men bidro når de fikk direkte spørsmål eller konkrete oppgaver.

### 4.3.3 Observasjon

Forskning på undervisning i høyere utdanning er i stor grad basert på hva lærere og/eller studenter sier om undervisning og i mindre grad på observasjon av det som skjer i undervisningen (Ashwin, 2008; Cotton m.fl., 2010; Tight, 2012). Kane m.fl. (2002, s. 177) hevder at dette forteller kun “halve historier”, fordi det ofte er et skille mellom hva vi mennesker gjør og hva vi sier at vi gjør. I egen studie var det viktig å få tilgang til både hva som skjedde i universitetsklasserommet, og til hvordan studenter og lærere i etterkant snakket om undervisningen og forklarte hva de hadde gjort. Mens intervju gir tilgang på studenters og læreres erfaringer om undervisning (Kane m.fl., 2002), tar observasjon forskeren tettere på interaksjonen mellom lærer og studenter, og mellom student og student (Ashwin, 2008). Haggis (2009) understreker at observasjon i større grad enn intervju kan få frem forskjellige

type dynamisk interaksjon og ulike prosesser i relasjon til lærings situasjoner. Artikkel III i avhandlingen er basert både på observasjon og intervjuer med lærere og studenter i de to seminargruppene.

I kvalitativ utdanningsforskning er videopptak beskrevet som en fruktbar metode i studier av studenters og læreres deltakelse i undervisningen (Derry m.fl., 2010; Goldman, Pea, Barron, & Derry, 2007). Ikke minst kan videopptak gi data som gir en unik mulighet å forske på detaljer i sosial interaksjon (Tjora, 2010). I utgangspunktet ønsket jeg å gjøre videopptak av lærere og studenter på seminarene, men på bakgrunn av at flere av lærerne var skeptiske til å bli observert, konkluderte jeg med at det sannsynlig ville være vanskelig å få innpass på seminarene med et kamera. I tillegg var det praktiske grunner til å ikke bruke videopptak.

Jeg var til stede på ti av elleve seminarer i hver av de to observerte seminargruppene fra starten i september til slutten av november. Dette gjorde at jeg fikk delta i hele prosessen fra oppstarten av seminaret til avslutningen. Min oppgave på seminarene var å observere, lytte og notere. Hovedfokuset var på implementering og organiseringen av medstudentvurdering, men jeg noterte også i hovedtrekk hva som ellers skjedde. På hvert seminar startet jeg med å sette meg bak i et hjørne av rommet, for å få mest mulig oversikt over hele gruppen. Når studentene ble delt i grupper og skulle jobbe med hverandres tekster, flyttet jeg meg rundt slik at jeg enklere fikk med meg hva en og en gruppe gjorde. Jeg konsentrerte meg primært om en studentgruppe i hvert seminar, for å få med hele gruppeprosessen fra start til slutt. For studentene og læreren inntok jeg en åpen, ikke deltakende rolle. Det vil si at alle var informert om intensjonen med at jeg var tilstede, men jeg deltok ikke direkte i aktivitetene som seminaret dreide seg om. Samtidig var det sosial interaksjon mellom meg som observatør og de observerte. Tjora (2010, s. 56) bruker begrepet "interaktiv observatør" for å beskrive nettopp at forskeren i utgangspunktet inntar en passiv observatørrolle, men kan inngå i ulike former for interaksjon underveis i observasjonen. Spesielt i den ene seminargruppen hendte det flere ganger at læreren trakk meg inn i undervisningen med å stille meg direkte spørsmål, primært knyttet til læring og undervisning. Hun omtalte meg gjerne, litt humoristisk, som "eksperten". I samme seminargruppe skjedde det et par ganger at studenter henvendte seg til meg med konkrete spørsmål når de jobbet i gruppene, gjerne hvis de var uenige eller ikke visste helt hvordan de skulle løse forskjellige utfordringer. Jeg

valgte da å svare for å hjelpe dem videre i jobbingen. Tjora (2010) understreker betydning av å finne en observatørrolle som er legitim for de man observerer.

Jeg skrev feltnotater under hver observasjon hvor jeg beskrev mest mulig konkret hva som skjedde på seminaret. Jeg skrev også stikkord av det som ble sagt, enten i plenum eller når jeg hadde fokus på en gruppe med studenter. Som observatør vil egne erfaringer og kunnskap påvirke den spontane fortolkning av det som skjer. Behovet for å fortolke kan betraktes som en del av menneskets natur, og det er viktig å være bevist at et slikt "signifikant filter" kan legge begrensninger for det en observatør klarer å fange opp (Tjora, 2006). For å markere tydelig når jeg aktivt fortolket det jeg noterte i feltnotatene, laget jeg meg et system i feltnotatene der jeg merket egne spontane tanker og tolkninger med "E.K.", som betyr "egen kommentar".

Observasjon kan gi en omfattende innsikt i hva som skjer blant deltakere, om gruppedynamikk, spenninger i gruppen og samspill mellom aktører, ressurser og miljø (Cotton m.fl., 2010; Cousin, 2009; Lincoln & Cuba, 1985). De mange samtidige hendelsene i undervisningen og dynamikk som endres hele tiden, gjør imidlertid at observasjon er krevende (Lindblom-Ylänne, 2010). Tjora (2010) bruker begrepet "inntrykksmessig drukning" for å beskrive at det skjer så mye samtidig at man får følelsen av å ikke legge merke til (observere) noe som helst. Det som blir observert og nedfelt i feltnotatene vil bare være deler av det som skjer i situasjonen. Silverman (2006) foreslår at det i denne sammenhengen kan være nyttig å bearbeide og presisere problemstillingen underveis i observasjonsprosessen. Dette gjorde jeg ved å vurdere hvorvidt det jeg observerte i seminargruppene bidro med empiri som "svarte" på forskningsspørsmålene mine, og hvilke nye forskningsspørsmål vokste frem gjennom å være tilstede i seminargruppene. Dette gjorde at forskningsspørsmålene endret seg underveis i forskningsprosessen.

Etter hvert seminar brukte jeg også noe tid til å jobbe med feltnotatene, slik at jeg kunne avdekke hvorvidt det var begripelig og relevant det jeg noterte fra seminarene. Det var nyttig for neste gang jeg skulle observere seminargruppene.

#### 4.3.4 Intervjuene

Kvale og Brinkmann (2009, s. 22) bruker metaforen “inter views” for å illustrere at intervju er en utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om tema som opptar de begge. På samme måte som ved min tilstedeværelse i seminarene, vektlegger jeg intervju-situasjonen som en sosialt konstruert situasjon hvor begge parter har en aktiv rolle. De intervjuede betraktes som aktive subjekter, og i samspill med meg som forsker fortolkes, forhandles og produseres mening og kunnskap i en interaktiv prosess (Holstein & Gubrium, 2003). Samtidig kan ikke intervjuet betraktes som en samtale mellom to likeverdige deltakere. Som forsker er jeg den som initierer samtalen, jeg definerer hva som er i fokus og gjennom dette til en viss grad kontrollerer samtalen.

Som intervjuer var jeg interessert i å utforske hvordan studentene og lærerne skapte mening eller forståelse av det som foregått på seminaret, og spesielt i tilknytning til implementering og organisering av medstudentvurdering.

Intervjuene<sup>15</sup> var semi-strukturerte, som vil si at de tok form som en samtale rundt forskjellige spørsmål. Jeg benyttet intervjuguide, en for studentene og en for lærerne (vedlegg 3 og 4). Spørsmålene ble tilpasset, modifisert og noen ble lagt til ut fra hvordan samtalen utviklet seg. Intervjuguiden fungerte dermed som en sjekklister. Det var viktig for meg at informantene ikke skulle svare for generelt når de snakket om undervisning, derfor ba jeg dem spesifikt om å ta utgangspunkt i erfaringene de hadde fra dette kurset. Spørsmålene var åpne, det vil si at de intervjuede kunne reflektere fritt rundt temaene som kom opp. I intervjuene med studentene og lærerne som hadde deltatt i de observerte seminargruppene, kunne jeg også dele mine erfaringer fra observasjonen og be om kommentarer på spesifikke situasjoner fra seminaret. At jeg hadde vært tilstede hele semesteret, ga oss en felles erfaringsbakgrunn som utgjorde et godt utgangspunkt for intervjuene. Det hjalp meg også til å lettere forstå hva de seks lærerne som jeg ikke hadde observert, snakket om. Intervjuene varte mellom 45–90 minutter, de ble tatt opp digitalt og senere transkribert i sin helhet. Intervjuene med studentene foregikk primært på et grupperom på universitetet, mens fire studenter ble intervjuet på kafé i byen. Tre studenter ble intervjuet sammen fordi de ønsket

---

<sup>15</sup> Dette dreier seg om intervjuene som jeg gjennomførte. De intervjuene som Allern gjennomførte vil bli kommentert på slutten av dette delkapittelet.

det. Lærerne ble intervjuet på deres eget kontor. Intervjuene med lærerne og studenter utgjør det empiriske grunnlaget for artikkel II og artikkel III i avhandlingen.

De semi-strukturerte intervjuene ga innsikt i lærernes og studentenes erfaringer med innføringen av en ny læringsaktivitet. I tillegg uttrykte både lærere og studenter at de satte pris på å reflektere over undervisning med utgangspunkt i seminaret. Ikke desto mindre, intervju som metode for datagenerering har flere begrensninger. Det vil imidlertid bli behandlet under delkapittelet om kvalitet i forskning (kapittel 4.4).

I artikkel I bruker jeg empirisk materiale basert på intervjuer med sentrale aktører ved fakultetet, utført av Allern. Intervjuene var basert på en semi-strukturert intervjuguide (vedlegg 5), og hadde varighet i cirka 60 minutter. Jeg fikk tilgang på transkripsjon av intervjuene etter samtykke fra intervjupersonene. I dette intervjumaterialet valgte jeg å fokusere på intervjupersonenes erfaringer med undervisningsstrategien, hva de vektla med strategien og hvilken betydning de mente at den hadde for undervisningspraksisen på fakultetet.

#### 4.3.5 Analyseprosessen

Gjennom kontakten med lærerne og studentene i feltet utviklet jeg en forståelse for de temaene som ble studert. Analysearbeidet foregår både samtidig med og etter datagenereringen, som en kontinuerlig og kumulativ prosess. I dette delkapittelet redegjør jeg for analyseprosessen av det empiriske materialet som jeg gjorde etter intervjuene og observasjonen var ferdig.

I analysen av intervjuene, startet jeg med å lese gjentatte ganger hvert intervju og identifisere hva de ulike passasjene i transkripsjonen handlet om. Gjennom denne innholdsanalysen (Flick, 2002) kodet jeg intervjuene tekstnært ut fra hva som hadde vært sentrale tema knyttet til spørsmålene i intervjuene. Dette gjaldt både egne intervjuer, og intervjuene utført av Allern. Intensjonen med kodingen var å finne sammenhenger, utdypinger og forståelse av de sentrale temaene i intervjuene som medstudentvurdering, undervisning, selve kurset, lærerrollen, studentrollen og undervisningsstrategien. Dette gjorde det mulig å identifisere likheter og ulikheter i intervjupersonenes fortellinger.

I analysen av intervjuene som danner basisen for artikkel II kodet jeg intervjuene ut fra lærernes erfaringer med medstudentvurdering og deres grunnleggende syn på undervisning.

Jeg brukte kategoriene “innholdsfokusert” og “læringsfokusert” undervisning, som er mye brukte begreper i forskningslitteraturen om undervisning og læring i høyere utdanning (som behandlet i kapittel 3.4). Videre benyttet jeg meg av Postareff m.fl. (2008) sine begreper om “dissonant sammenheng” og “konsistent sammenheng” for å kode sitatene fra intervjuene med lærerne (se forøvrig artikkel II for nærmere redegjørelse).

Når det gjaldt analysen av intervjuene utført av Allern, var hovedfokuset på de sentrale aktørenes erfaringer med hvilken betydning strategien hadde for undervisningen ved fakultetet, og hvilke forhold som de mente hadde hemmet og/eller fremmet implementeringen av den (se forøvrig artikkel I).

Empirien fra observasjonene var lite strukturerte og derfor mer utfordrende å analysere. Mens intervjudataene var organisert rundt tema, så var observasjonsdataene basert på mine notater av hva som hendte på seminarene. Feltnotatene fra observasjonsstudiene sorterte jeg ut fra spørsmålene: hva er det jeg umiddelbart vil trekke frem når det gjelder hvordan medstudentvurdering ble implementert og organisert på seminarene? Hva kjennetegner måten lærerne introduserte medstudentvurdering? Hvordan satte de i gang studentene med arbeidet? Hva gjør studentene når de skal gi og motta respons på andres og egne tekster? Videre sorterte jeg observasjonene ut fra andre aktiviteter som fant sted på seminaret som ikke var medstudentvurdering. Det utgjorde ulike episoder og aktiviteter som hadde foregått, som eksempelvis introduksjon til tema, lærere som gjennomgikk faglig stoff i plenum, analyse av artikler, småprat om ikke faglige tema, spørsmål knyttet til det å være ny ved universitetet. Aktivitetene kodet jeg etter type aktivitet, for eksempel medstudentvurdering, stille spørsmål og småprat (se for øvrig artikkel III).

Etter å ha analysert intervjuene og feltnotatene fra observasjonene, sammenholdt jeg disse analysene mer systematisk. I dette arbeidet bidro intervjumaterialet til at jeg så på observasjonsmaterialet med et nytt blick. I utgangspunktet var det var et gap mellom det jeg hadde observert og det som lærere og studenter la vekt på i intervjuene når det gjaldt medstudentvurdering. Jeg søkte derfor etter forklaringer i det empiriske materialet, og ble oppmerksom på andre fenomener enn det jeg hadde lagt merke til underveis. Som observatør kan det være vanskelig å identifisere andre fenomen enn det man først legger merke til,

spesielt dersom observatøren tidlig skaper seg en bestemt oppfatning av det som skjer (Tjora, 2006). Intervjumaterialet bidro til å nysansere min fortolkning av observasjonene.

I ettertid ser jeg at analysene av det empiriske grunnlaget kan karakteriseres som en “stegvis-deduktiv induktiv metode” (SDI) (Tjora, 2010, s. 175). En slik stegvis-deduktiv induktiv metode innebærer en analyseprosess som går fra rådata til konsepter eller teori (induktiv analyse), samtidig som det er deduktive tilbakekoblinger der man sjekker fra det mer teoretiske til det empiriske, altså en deduktiv prosess. Det er imidlertid viktig å understreke at analysen ikke foregikk som en stegvis, lineær prosess. Analysearbeidet foregikk som en veksling mellom empiri og teori og jeg kunne befinne meg på ulike stadier samtidig. I analysen av intervjuene, hadde jeg samtidig en oppfatning av hva som hadde foregått i praksis. Disse dynamiske prosessene gjorde det krevende å finne mulige mønstre og sammenhenger, men ga en rik tilgang på hvordan lærere og studenter forholdt seg til det å ta i bruk en ny læringsaktivitet, og hvordan sentrale aktører vektla undervisningsstrategien.

Til slutt kan nevnes at i artiklene brukes det gjennomgående sitater fra transkripsjonen av intervjuene og utdrag fra feltnotatene for å illustrere informantenes opplevelser eller handlinger. Dette for å gi informantene en stemme og gjøre de synlige i studien.

## 4.4 Kvalitet i forskningen

### 4.4.1 Tre indikatorer for kvalitativ i forskning

De tre indikatorene reliabilitet (pålitelighet), validitet (gyldighet/relevans) og generalisering brukes ofte som indikatorer for kvalitet i forskningen. Det handler om forskningens troverdighet (Silverman, 2006). Disse metodekravene er imidlertid utviklet primært under et mer positivistisk paradigme med klare epistemologiske og ontologiske implikasjoner. Østerud (1998) peker på det problematiske med at metodekrav som hører til i en kvantitativ forskningstradisjon blir overført og brukt i kvalitativ forskning. Jeg velger til tross for dette å bruke disse begrepene til å drøfte kvalitet i studien, fordi det er godt innarbeidede begreper innenfor forskningen. Det er samtidig viktig å presisere hvordan begrepene forstås i en kvalitativ forskningssammenheng (Kvale & Brinkmann, 2009; Tjora, 2010; Østerud, 1998).



#### 4.4.2 Pålitelighet

Pålitelighet kan forstås som en indikator på det empiriske materialets presisjon og korrekthet. I kvantitativ forskning fokuseres det på hvorvidt forskningsresultatene kan reproduseres av andre forskere, hvis de bruker de samme begrepene, teoriene og de samme metodene. Dette forutsetter en underliggende idé om objektivitet. I kvalitativ forskning er imidlertid subjektivitet en naturlig konsekvens av forskerens tilstedeværelse og engasjement. Forskerens engasjement kan ifølge Tjora (2010) betraktes både som støy og som en ressurs i et forskningsprosjekt. Det er derfor et poeng å gjøre rede for hvordan forskerens engasjement, kunnskaper og holdninger kan ha betydning for forskningsprosessen. Pålitelighet i forskningen handler å sørge for en mest mulig transparent forskningsprosess. Det innebærer at forskeren gjør rede for forskningsdesign, datagenerering og dataanalyse, som jeg har gjort tidligere i dette kapittelet.

Ett relevant spørsmål når det gjelder studiens pålitelighet er hvorvidt egen tilknytning og dermed nærhet til det samme fakultetet som studien omhandler, gjorde meg "forskningmessig blind". Det vil si at jeg var mindre åpen for nyansene i det jeg observerte, fordi det opplevdes som kjent og familiært. Dette er vanskelig å vurdere hvorvidt det skjedde, men det at jeg var bevisst denne utfordringen bidrar til at det er et mindre problem i egen studie. Å være kjent med miljøet kan også betraktes som en styrke ved studien. Min tilknytning og kjennskap til undervisning ved fakultetet bidro til jeg kunne stille nyanserte spørsmål fordi jeg kjente til deler av konteksten der undervisningen foregikk. Dette har også betydning for studiens gyldighet, som blir behandlet senere i kapittelet.

Et annet viktig spørsmål som berører observasjonsmaterialets pålitelighet, er hvordan min tilstedeværelse hadde innvirkning på hva lærere og studentene gjorde i seminargruppene. Den ene av de observerte lærerne innrømmet at hun i starten av semesteret hadde vært noe stresset ved å ha meg tilstede, nettopp fordi jeg var pedagog og "eksperten på undervisning" som hun kalte meg. Samtidig sa hun at hun etterhvert glemte at jeg var der, fordi undervisningen krevde alt fokus. Ved at jeg var til stede hele semesteret, bidro sannsynligvis til at både studenter og lærerne ble fortrolige med min tilstedeværelse. I tillegg er godt etablerte rutiner, praksis og vaner vanskelig å forandre selv med en observatør tilstede (Peräkylä, 2005). Undervisningen må foregå selv om man blir observert. Interaksjonen som oppstår

mellom studentene, og mellom studentene og lærer, har sin egen dynamikk og går ofte sin egen gang, uten å være synlig preget av observatørens tilstedeværelse (ibid.). Dette er også min erfaring som observatør. Det er imidlertid ikke urimelig å anta at lærerne planla seminaret ekstra godt, fordi de visste at en pedagog skulle observere det de gjorde.

Også når det gjelder intervjuene kan det rettes et kritisk blikk på min rolle som universitetspedagog og hvordan det påvirket hva de intervjuede svarte. Var det slik at studentene ønsket å fremstille seg som "flinke" studenter, mens lærerne ønsket å fremstille seg som engasjerte lærere som prøver ut nye læringsaktiviteter og er kreative? De fleste av oss ønsker å plassere oss selv i et heldig lys når vi forteller våre historier. Säljö (1997) vektlegger at identiteter blir konstruert i den sosiale utvekslingen som en intervjusituasjon er. Hvor mye min rolle som universitetspedagog ved det samme universitetet hadde betydning på hvordan de intervjuede konstruerte sine roller som lærere og studenter, er umulig å fastslå. Jeg startet hvert intervju med å understreke at jeg ikke hadde hatt noe med utviklingen av hverken undervisningsstrategien eller selve kurset å gjøre, og at jeg intervjuet dem i rollen som forsker. Dette måtte jeg gjenta i intervjuene med to av lærerne, som underveis i intervjuet stadig kom inn på min rolle som universitetspedagog. Den ene av disse lærerne ville også vite hvorvidt jeg rapporterte innholdet av intervjuene til fakultetsledelsen, noe jeg selvsagt kunne bekrefte at jeg ikke gjorde.

Et tredje spørsmål som kan reises vedrørende pålitelighet knyttes spesifikt til Allerns intervjuer. Spørsmålet er hvordan hennes nærhet til utviklingen av undervisningsstrategien hadde betydning for hvor ærlige og oppriktige de intervjuede (de sentrale aktørene) var i sine svar? Det er ikke urimelig at respekt for henne som kollega og ønske om å ikke selv fremstå i dårlig lys, hadde betydning for hvordan de svarte på hennes spørsmål. Jeg mottok de transkriberte intervjuene, og min vurdering av svarene som de sentrale aktørene ga er at de syntes ikke særlig hemmet av Allerns tilknytning til undervisningsstrategien. Dette fordi de gav uttrykk for både negative og positive synspunkter angående strategien.

#### 4.4.3 Gyldighet

Gyldighet handler om holdbarheten til den analysen som gjennomføres, og i hvilken grad analysene reflekterer de fenomener som man ønsker å vite noe om (Hammersley &

Atkinson, 1996). Ifølge Tjora (2010) kan dette innenfor fortolkende forskning være en relativt komplisert affære.

Studiens gyldighet kan vurderes ut fra om utvalget er relevant for de spørsmålene man stiller, om datagenereringen foregikk så korrekt som mulig, om det teoretiske ståstedet for å belyse analysene og analysestrategiene synes egnet (Kvale & Brinkmann, 2009). Det å være eksplisitt på valgene som er gjort underveis i forskningsprosessen blir viktig, samt det å løfte frem hvilke grunnleggende antakelser som preger meg som forsker. Hensikten med egen studie var å utforske utvikling av undervisning i høyere utdanning, både hva som skjer når en ny læringsaktivitet skal implementeres og hvordan lærere, studenter og sentrale aktører forstår disse prosessene. Som nevnt har det vært rettet kritikk mot forskning i høyere utdanning fordi intervju er mye brukt for å forske på praksis (Ashwin, 2008; Kane m.fl., 2002). I egen studie var det nyttig å observere implementeringen av medstudentvurdering, for å utforske spørsmålet om hva som kan skje når en ny læringsaktivitet tas i bruk. Observasjonene bidro til interessante funn om interaksjonen mellom lærere og studenter, og mellom studentene. Det gjorde det også mulig å følge utviklingen av aktiviteten på seminarene gjennom et semester. I tillegg intervjuet jeg lærere, studenter og sentrale aktører på fakultetet. Datatriangleringen gjorde at jeg fikk et bredere empirisk materiale. I intervjuene med de lærerne og studentene som jeg hadde observert kunne jeg presentere noen av mine fortolkninger fra observasjonen for å få deres synspunkter på disse. Denne responsvalidering gjorde at jeg fikk styrket og nyansert mitt observasjonsmateriale.

En utfordring i intervjuene med lærerne var at på spørsmål om hvordan de hadde implementert og organisert medstudentvurdering, ga de primært et kort og noe generelt svar på hva de hadde gjort. Deretter la de vekt på rasjonelle forklaringer av det som hadde hendt på seminaret. Denne utfordring ved å benytte intervju som metode for å utforske hva lærere har gjort i sin undervisning har også Cousin (2009) pekt på. Gjennom observasjon fikk jeg innsikt i hva som skjedde på seminarene, og denne innsikten brukte jeg i selve intervjuene.

Kvale og Brinkman (2009) foreslår at gyldighet kan testes gjennom kommunikativ validitet eller pragmatisk validitet. Kommunikativ validitet vil være at studien og dens funn testes i dialog med forskersamfunnet. Dette har jeg gjort ved å legge frem både studiens design og

funn på forskningsseminarer, samt gjennom publisering av resultatene i vitenskapelige tidskrift. Dette har medvirket til at jeg har fått viktige innspill og kommentarer som har bidratt til refleksjon og utvikling av studien (jmf. Tjora, 2010). Pragmatisk validitet handler om å teste gyldigheten ved å spørre om forskningen fører til endring eller forbedring: *“I den pragmatiske valideringen av et kunnskapsutsagn blir begrunnelse erstattes med anvendelse”* (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 261). Avslutningsvis i sammenstillingen drøfter jeg hvilken betydning funnene i studien kan ha for utvikling og endring av undervisning i høyere utdanning. Jeg mener at innen faget pedagogikk er det viktig å stille spørsmål om hvilke implikasjoner studien har for praksisfeltet, fordi faget opererer i feltet mellom praksis og teori.

#### 4.4.4 Generalisering

Generalisering er knyttet til forskningens gyldighetsområde utover de enheter som faktisk blir undersøkt (Tjora, 2010). Kvalitative studier setter imidlertid klare begrensninger for statistisk generalisering. Jeg kan ikke ut fra egen studie hevde at funnene i tilknytning til utvikling av undervisning er gyldig for alle andre høyere utdanningsinstitusjoner. Kvale og Brinkman (2009, s. 262) viser imidlertid til at analytisk generalisering er mulig for kvalitative studier. Det involverer en begrunnet vurdering av hvordan funnene fra en studie kan brukes som en rettleiding for hva som kan skje i en annen situasjon. Det er basert på en analyse av likhetene og forskjellene mellom de to situasjonene. Detaljerte kontekstuelle beskrivelser av en forskningsprosess gjør det mulig å vurdere om resultatene kan generaliseres til en ny situasjon. Analytisk generalisering hviler på rikholdige kontekstuelle beskrivelser og inkluderer forskerens argumentasjon for at intervjuresultatene kan overføres til andre intervjupersoner og situasjoner.

I avhandlingen har intensjonen vært å gi en detaljert beskrivelse av forskningsdesignet, av forskningsprosessen og av analysen av materialet. I tillegg har jeg gjort rede for det analytiske rammeverket i studien. I kapittel 6 drøfter jeg egen studie opp mot annen forskning på utvikling av undervisning i høyere utdanning. Gjennom å relatere egen studie til annen forskning, kan vi over tid generere kunnskap som kan få betydning for utvikling av undervisning i høyere utdanning.

Oppsummert kan det sies at kvalitet i forskningen handler om forskningsresultatenes troverdighet. Kunnskap konstrueres i samspill mellom forsker og forskningsdeltaker, og dette

fordrer at jeg som forsker må redegjøre for hva som er mitt bidrag til genereringen og fortolkningen av det empiriske materialet. En detaljert beskrivelse av forskningsprosessen har som intensjon å bidra til størst mulig grad av transparens.

## 4.5 Forskningsetiske hensyn og refleksjoner

### 4.5.1 Forskningsetiske prosedyrer

Før studien ble igangsatt, ble den innrapportert til og godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) (vedlegg 6). Alle som ble intervjuet skrev under på et informert samtykke (vedlegg 7).

De samme prosedyrene i forhold til NSD og kravene om informert samtykke ble gjort i Allern sin studie. Før jeg benyttet dette intervjumaterialet, kontaktet Allern de intervjuede med en forespørsel om hvorvidt deres intervju kunne brukes i min studie. Allern orienterte samtidig om at intervjuene ville bli anonymisert med tanke på navn og institutt-tilhørighet. Det ble også sendt endringsmelding til NSD for studien gjennomført av Allern (vedlegg 8).

### 4.5.2 Refleksivitet og forskningsetikk

I dette kapittelet har jeg vektlagt at jeg ikke betrakter empiri som en direkte avspeiling av virkeligheten, men som representasjoner av deler av virkeligheten. Forskeren må derfor utvikle en kritisk bevissthet omkring sin egen rolle i forhold til det feltet og de aktørene det forskes med (Alvesson og Skölberg 2000). Refleksivitet innebærer at forskeren problematiserer sin egen virkelighetskonstruksjon og sine tolkninger ved å reflektere over hvordan tolkninger er farget av egne erfaringer, synspunkter og teoretiske, språklige, kontekstuelle muligheter og begrensninger (Tjora, 2010; Østerud, 1998). Slik jeg ser det, er dette noe som foregår kontinuerlig gjennom hele forskningsprosessen. I min presentasjon av forskningsprosjektet har jeg hatt en intensjon om å innta en refleksiv rolle, der jeg også stiller kritiske spørsmål underveis til egen forskning.

Som observatør opplevde jeg meg selv som gjest på seminarene; på forespørsel hadde to av lærerne akseptert å bli observert og invitert meg inn. Undervisningssituasjoner er ofte uforutsigbare, og for lærere vil det være flere forhold som ikke kan kontrolleres. Jeg betrakter derfor disse to lærerne som "slapp meg inn" som trygge og modige i sine roller som undervisere. Samtidig ble det ett dilemma hvorvidt jeg i studien kunne løfte frem situasjoner

som stilte enten lærerne eller studentene i et noe uheldig lys? For meg ble det sentralt å fokusere på at intensjonen med observasjonen var å få innsikt og kunnskap om det som skjedde med tanke på medstudentvurdering. Andre situasjoner som ikke dreide seg om medstudentvurdering ble ikke vektlagt.

Når det gjaldt intervjuene var det en lærer som etter min mening hadde mange oppsiktsvekkende uttalelser om sitt syn på studenter, på selve undervisningsstrategien og kurset, og også om hvordan undervise mer generelt. Flere av disse uttalelsene er kontroversielle, men de er ikke referert til i studien for å unngå at denne læreren skal bli gjenkjent.

Jeg har anonymisert intervjupersonene ved å omtale alle deltakerne i studien som "hun". Jeg har også i noen tilfeller parafasert sitater slik at de ikke skal være mulig å lede til spesifikke fagmiljø eller personer. Videre har tiden jobbet for meg. Det er nå flere år siden data-genereringen fant sted, slik at for mange vil de ikke huske hvem fra fakultetet som underviste i dette kurset.

Refleksiv forskning har vært gjentatt i dette metodekapittelet som en sentral indikator for kvalitet i forskningen. Avslutningsvis vil jeg poengtere at det finnes ingen entydig måte å være, eller å ikke være, refleksiv på (Lynch, 2000). Det er heller ingen automatikk i at refleksivitet fører til innsikt, oversikt og avsløringer (ibid.). Lynch (2000) er kritisk til å presentere refleksivitet som en metodologisk dyd og en kilde til overordnet innsikt, klarsynhet eller bevissthet. Effekten av ethvert refleksivt prosjekt vil være betinget av hvordan det er utført og hvordan det blir mottatt: *"Ultimately, what reflexivity does, what it threatens to expose, what it reveals and who it empowers depends upon who does it and how they go about it"* (Finlay, 2003a, s. 17). Ikke desto mindre poengteres det at refleksivitet er en sentral komponent i kvalitativ forskning (Bonner, 2001). All empirisk forskning fordrer fortolkning, som igjen stiller krav til forskeren om å løfte frem hvordan denne fortolkningen er gjort (Tjora, 2010). Ny forståelse skjer gjennom en kompleks dialektikk mellom forskeren og den ut-forskede, mellom forskerens fortidige forforståelse og den nåtidige forskningsprosessen, mellom selvfortolket konstruksjon av både deltakere og forskeren (Finlay, 2003b). Som forsker blir dermed diskusjonen om forskningen som en forutsetningsløs praksis meningsløs. For meg som forsker blir det derfor viktig å ha en reflekterende innstilling til egen for-

forståelse. Like viktig er en åpenhet til forskningsfeltet med en forutsetning om at aktørene der har noe å si meg som jeg ikke vet fra før av.





## 5. Sammendrag av artiklene

### 5.1 Artikkel I: A policy on the shelf or a map for future action? Perceptions of and reactions to a strategic plan for teaching and learning in higher education

Akseptert 12.juni 2014 for publisering i *Nordic Studies in Education*.

Med utgangspunkt i det første forskningsspørsmålet drøfter jeg i denne artikkelen hvilken betydning en undervisningsstrategi kan ha for utvikling av undervisning. Artikkelen bygger på intervju med ti sentrale aktører ved SV-fakultet ved UiT. De intervjuede hadde alle hatt en sentral posisjon i forbindelse med utarbeidelsen av strategien og implementeringen av den.

Gibbs (2003) viser at det fra 1990-tallet har vært en økt vektlegging av strategiske planer for undervisning og læring i høyere utdanning. Samtidig, disse planene synes å ha liten eller ingen betydning for undervisningspraksis (Gibbs m.fl., 2000). Dersom slike strategiske planer for undervisning og læring skal ha overføringsverdi må planene og implementeringen av disse ta i betraktning den lokale kulturen der strategien skal implementeres (Rowley & Sherman, 2002).

Funnene i studien viser at åtte av ti intervjuede var positive til undervisningsstrategien, og de vektla at strategien kunne bidra til å øke lærernes bevissthet om ulike forhold angående undervisning og læring. Samtidig understreket disse sentrale aktørene at strategien hadde fått mindre betydning for praksis enn ønsket. Dette ble blant annet forklart med den status forskning har innenfor universitetet, og at de faglig ansatte derfor prioriterer forskningsaktiviteter. Videre ble det pekt på at det hadde vært flere store reformer ved universitetet de siste årene og at de faglige var trette av alle endringer som kom i kjølvannet av disse reformene. Det ble også trukket frem at den lokale kulturen ved de ulike instituttene i hovedsak betraktet undervisning som et privat anliggende, og dermed noe som ledelsen ikke skal blande seg inn i.

Studien viser at den lokale kulturen ved de ulike instituttene i mindre grad vektlegger diskusjon og samarbeid om undervisning og læring. Mangel på felles engasjement og interaksjon om undervisning og læring i de ulike fagmiljøene gjør det utfordrende å få en strategi for undervisning og læring akseptert og iverksatt blant lærerne. Studien viser at det er et behov for å styrke fellesskap blant lærere slik at det gis rom for diskusjoner og interaksjon

om undervisning og læring. For å unngå at disse fellesskapene primært reproducerer lokale tradisjoner og i liten grad tilfører noe nytt, vektlegges det at det er nødvendig å aktivt bruke pedagogisk teori og begreper for å åpne og utfordre lærernes undervisning.

Studien bekrefter at implementering av undervisningsstrategi er en kompleks, ikke-lineær prosess der den lokale kulturen har mye makt til å definere effekten av strategien. Det er derfor viktig å fostre praksisfellesskap som støtter opp under utvikling og endring av undervisning (Bryman, 2007). Dette er imidlertid krevende og tar tid. Uten en viss overordnet institusjonell strukturering av slike praksisfellesskap der det skapes rom og tid for deltakelse og engasjement, vil slike praksisfellesskap i stor grad være avhengig av lærernes gode vilje og bruk av deres fritid. Deltakelsen vil være begrenset (Wenger m.fl., 2002).

Til tross for at undervisningsstrategien i denne studien hadde mindre direkte betydning for undervisningspraksis, synes det som at den bidro til sette undervisning og læring på agendaen. Strategien kan dermed betraktes som en trigger for pedagogiske diskusjoner, som er viktig for å styrke kollegiale fellesskap rundt undervisning.

## **5.2 Artikkel II: When intentions meet reality – consonance and dissonance in teacher approaches to peer assessment**

Publisert i *Canadian Journal of Higher Education* (2014), 44 (2), 118-134

(<http://ojs.library.ubc.ca/index.php/cjhe>)

Denne artikkelen omhandler avhandlingens andre forskningsspørsmål: på hvilken måte kan lærernes grunnleggende forståelse av undervisning få betydning for implementering og organisering av medstudentvurdering? Lærere som forstår undervisning som primært kunnskapsoverføring fra lærer til student, betegnes som innholdsfokusert. Disse lærerne betrakter gjerne seg selv som aktive distributører av kunnskap, mens studentene sees på som mer eller mindre passive mottakere av kunnskap. Andre lærere som vektlegger at undervisning primært handler om å understøtte studenters forståelse og utvikling, kan beskrives som læringsfokusert. Disse lærerne hevder at undervisning handler om å utfordre og forandre studentenes forståelse, noe som fordrer en prosess der studentene selv er aktive.

Basert på semi-strukturerte intervju med åtte lærere, alle involvert i kurset “Analyse og skriving av akademiske tekster”, analyseres og diskuteres lærernes selvrapporterte praksis av medstudentvurdering opp mot deres forståelse av undervisning. Medstudentvurdering utgjør da eksempel på en ny læringsaktivitet som skal implementeres og iverksettes. Lærere som har samsvar mellom sitt grunnleggende syn på undervisning og hvordan de forklarer implementeringen og organiseringen av medstudentvurdering, beskrives å ha en “konsistent sammenheng” mellom forståelse av undervisning og tilnærming til medstudentvurdering. Lærere som derimot uttrykker et grunnleggende syn på undervisning som ikke synes å være i samsvar med deres beskrivelse av egen praktisering av medstudentvurdering, beskrives å ha en “dissonant sammenheng” mellom praksis og teori.

Studien viser at kun en av lærerne syntes å ha en konsistent sammenheng mellom sin grunnleggende forståelse av undervisning og sin praktisering av medstudentvurdering. Resten av lærerne brukte en kombinasjon av læringsfokusede og innholdsfokusede begreper for å beskrive egen praksis av medstudentvurdering og sin mer grunnleggende forståelse av undervisning. Da disse kombinasjonene teoretisk sett er inkompatible, betegnes dette som dissonans. Disse dissonante sammenhengene syntes enten dominert av innholdsfokusert orientering (systematisk dissonant sammenheng), eller en læringsfokusert orientering som ikke var fullt ut forankret i praksis (i retning læringsfokusert undervisning). Lærere med en “systematisk dissonant sammenheng” brukte både læringsorienterte og innholdsorienterte termer når de beskrev sitt grunnleggende syn på undervisning. Deres beskrivelse av egen praksis av medstudentvurdering var imidlertid i hovedsak innholdsfokusert. Lærerne som ble beskrevet å ha “i retning læringsfokusert sammenheng”, brukte begreper og teorier om undervisning som primært var læringsorienterte. Tilrettelegging av medstudentvurdering beskrev de imidlertid ved å vise til både læringsfokusert og innholdsfokusert tilnærming.

Diskusjonen fokuserer på implikasjonene disse tre ulike sammenhengene mellom teori og praksis synes å ha for implementering og organisering av medstudentvurdering.

Studien konkluderer med at når nye læringsaktiviteter (i dette tilfelle medstudentvurdering) skal implementeres, vil lærernes underliggende forståelse av undervisning ha betydning for deres engasjement. Dersom lærernes grunnleggende forståelse av undervisning ikke er i samsvar med det underliggende rasjonale i den nye læringsaktiviteten, kan det ha betydning

for hvordan denne læringsaktiviteten blir implementert og organisert. Implementeringen av en ny læringsaktivitet synes å fordre at lærerne forstår rasjonale bak denne læringsaktiviteten, og utvikler sin forståelse i samsvar med aktiviteten. Å endre læreres grunnleggende forståelse av undervisning og læring, er imidlertid krevende og vil ta tid (Entwistle & Walker, 2000). Lærere kategorisert "i retning læringsfokusert undervisning", var bevisste på egne begrensninger når det gjaldt hva de mente ikke fungerte i egen undervisning. De gav uttrykk for at de trengte å utvikle og styrke egen undervisningspraksis slik at den ble mer i samsvar med deres grunnleggende syn på undervisning. Lærere med en systematisk dissonant undervisning problematiserte i mindre grad egen rolle. De hevdet at problemer med implementeringen av nye læringsaktiviteter primært lå på forhold de som lærere ikke kunne endre eller gjøre noe med.

### 5.3 Artikkel III: Feeling good, but missing the mark. What happened to the assessment in peer assessment?

Publisert i *Journal of University Teaching & Learning Practice* 2014, 11 (1)

(<http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol11/iss1/3>)

I denne artikkelen utforsker jeg hva lærere og studenter vektlegger når de snakker om medstudentvurdering, i forhold til hvordan de faktisk har praktisert medstudentvurdering. Dette er koblet til avhandlingens siste forskningsspørsmål.

Kane, Sandretto og Heath (2002) hevder at det er relativt få studier innenfor høyere utdanning som utforsker forholdet mellom hva lærere sier at de gjør og hva de faktisk gjør. Studien retter søkelyset på dette, i tillegg til at studenters erfaringer og praksis trekkes inn. Hovedfokuset i artikkelen er imidlertid på lærerne på grunn av deres sentrale posisjon for å tilrettelegge undervisning.

Basert på observasjon og intervju med lærerne og studenter, analyseres forholdet mellom det de intervjuede vektlegger i intervjuene og hva som ble observert på seminarene angående medstudentvurdering. Observasjonene foregikk over et helt semester i to ulike seminargrupper, i et kurs om akademisk skriving og tekstanalyse.

Observasjonene av aktiviteten på seminarene viste at medstudentvurdering i mindre grad ble vektlagt, dette i måten medstudentvurdering var implementert og organisert på. I intervjuene fremkom det imidlertid at både studentene og lærerne var positive til medstudentvurdering som læringsaktivitet. De mente også at det hadde betydning for studenters læring. Ved å koble empiri fra observasjonene og fra intervjuene fremkom et mer nyansert bilde av forholdet mellom hva lærere og studenter gjør og hvordan de i etterkant snakker om det de har gjort. Argyris m.fl. (1985) teoretiske rammeverk "theories of action" fanger opp dette gapet mellom hva lærere og studenter reelt gjør (bruksteorier) og hva de hevder at de gjør (uttalte teorier). Diskusjonen vektlegger det tydelige paradokset mellom at studenter og lærere uttrykte seg positivt om medstudentvurdering, men i liten grad syntes å vektlegge det i praksis. Analysen av empirien viste at det var andre studentaktive læringsformer som diskusjon, presentasjon og felles forsøk på å analysere akademiske tekster som de intervjuede vektla når de snakket om medstudentvurdering, og ikke medstudentvurderingen i seg selv. Studentene understreket at de på mange måter fant det utfordrende å være nykommere på universitetet. Læringsaktiviteter som fordret at studentene måtte ta aktivt del i undervisningen ga studentene en mulighet til å kommunisere innenfor akademiske termer og normer, og bidro til å hjelpe studentene "å bli studenter".

Lærerens rolle i implementeringen og organiseringen av medstudentvurdering blir diskutert, koblet til deres profesjonelle utvikling som lærere i høyere utdanning. Er lærernes uttalte teorier om undervisning i samsvar med hvordan de faktisk underviser? Endring og utvikling av undervisning kan oppstå gjennom konflikter og dilemmaer mellom uttalte teorier og realitetene i praksis. Men dilemmaer og konflikter er ikke nok, noe som intervjuene med lærerne viser. Refleksjon er også nødvendig, og da spesielt refleksjon over manglende samsvar mellom uttalte teorier og bruksteorier. For å utvikle og endre pedagogisk praksis synes det nødvendig at lærere får mulighet til å undersøke hva de faktisk gjør, opp mot deres uttalte teorier (hva de mener at de gjør eller burde gjøre). Det er imidlertid også nødvendig å tilegne seg teorier og begreper om undervisning og læring, som kan bidra til økt refleksjon over egen praksis og oppmuntring til utvikling av undervisning.



## 6. Diskusjon

### 6.1 Utvikling av undervisning

Gjennom avhandlingens tre artikler har jeg satt søkelys på noen av de forhold som har betydning for utvikling av undervisning i høyere utdanning. Disse kategoriseres som kontekstuelle og individuelle forhold.

De *kontekstuelle* forhold belyses primært med utgangspunkt i utforming og implementering av en undervisningsstrategi ved SV-fakultet ved Universitetet i Tromsø. Det empiriske grunnlaget bygger på intervju med instituttledere, administrativt ansatte og representanter i studieutvalget. De *individuelle* forhold belyses med utgangspunkt i et konkret undervisningstilbud hvor medstudentvurdering skulle prøves ut. Dette kurset ble etablert som en konsekvens av undervisningsstrategien ved SV-fakultetet, og medstudentvurdering var ment som et utviklingstiltak for å forbedre undervisningen. Det empiriske grunnlaget bygger på observasjon og intervju med lærere og studenter som var involverte.

Som det fremgår av de tre artiklene er det en rekke forhold som settes i spill når en etablert undervisningspraksis skal endres. I dette sluttkapittelet vil jeg oppsummere og drøfte mine funn med utgangspunkt i to tema som henger tett sammen:

- Universitetslærernes forutsetninger for å utvikle undervisning
- Forholdet mellom plan og praksis

Jeg bygger videre på drøftingene gjort i artiklene, og diskuterer funnene i artiklene i sammenheng og i forhold til studiens hovedspørsmål.

### 6.2 Universitetslærernes forutsetninger for utvikling av undervisning

Gjennom egen studie, og med støtte i teori og andres forskning, er det spesielt to forhold ved universitetslærerne som har blitt diskutert. Det ene forholdet er hvorvidt lærernes grunnleggende syn på undervisning påvirker deres praksis når en studentaktiv læringsform skal iverksettes. Det andre er hvorvidt lærernes reflekssive bevissthet om egen undervisning også har betydning for praksisendring.

Flere studier vektlegger at skal utvikling av undervisning skje, er det nødvendig å jobbe med lærernes grunnleggende forståelse av undervisning (Kane m.fl., 2002; Kember, 2009; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008). Dette begrunnes med at det er sammenheng mellom lærernes grunnleggende syn på undervisning og deres undervisningspraksis. I hvilken grad kom denne sammenhengen til syne i lærernes implementering av medstudentvurdering?

Artikkel II og artikkel III gir ingen entydige svar på hvordan lærernes grunnleggende forståelse påvirket deres arbeid med medstudentvurdering, til det var det for mange andre forhold som var bestemmende for det som skjedde. Det studien imidlertid viste var at lærernes underliggende forståelse av undervisning virket inn på deres holdninger til utviklingsarbeidet. De fleste lærerne hadde en "dissonant sammenheng" mellom sitt grunnleggende syn på undervisning og sin beskrivelse av implementeringen av medstudentvurdering. Dette ved at de brukte en kombinasjon av læringsfokusede og innholdsfokusede begreper for å beskrive egen praksis og sin grunnleggende forståelse av undervisning. Av disse var det fire lærere som hadde en "i retning læringsfokusede sammenheng", mens tre lærere hadde en "systematisk dissonant sammenheng" (se artikkel II eller kapittel 5.2 for nærmere presisering av begrepene). Kun en lærer hadde en "konsistent sammenheng" mellom forståelse av undervisning og tilnærming til medstudentvurdering. Alle lærerne rapporterte at de hadde implementert medstudentvurdering. Lærerne med en "systematisk dissonant sammenheng" betraktet imidlertid implementeringen og organiseringen av medstudentvurdering mer som en "obligatorisk øvelse" som de var pålagt. De gav uttrykk for at de ikke hadde særlig tro på denne måten å jobbe på, men at de tross alt hadde gjennomført det som stod i planen. Det er grunn til å tro at denne "*frontstage behaviour*" (Mårtensson, Roxå, & Olsson, 2011, s. 53), der lærerne iverksetter et utviklingstiltak uten at de tror på tiltaket eller føler seg forpliktet, gjør at utviklingstiltaket får begrenset verdi for kvaliteten på undervisningen.

Lærerne med en "i retning læringsfokusede sammenheng" var generelt mer positive til å skulle implementere en ny læringsaktivitet. Disse lærerne reflekterte i større grad enn lærerne med en "systematisk dissonant forståelse" over egen lærerrolle og hva de selv kunne gjøre for å utvikle undervisningen. Tre av disse lærerne hadde et kritisk blikk på egen undervisning og de ønsket å tilegne seg kunnskap og ferdigheter om å undervise. Disse lærerne hadde en opplevelse av et handlingsrom i undervisningen, og de reflekterte over



hvordan de kunne utnytte dette handlingsrommet bedre. Når det gjaldt medstudentvurdering, vektla de at en slik studentaktiv læringsform kunne ha stor betydning for studentenes læring. Samtidig mente de at medstudentvurderingen ikke hadde fungert etter intensjonene på seminaret. (se for øvrig artikkel III). De var ikke særlig fornøyd med utfallet, og forklarte det med at de ikke hadde tilstrekkelig med kunnskap og ferdigheter til å kunne gjennomføre opplegget slik det var forventet. De gav uttrykk for at de savnet muligheten til å utvikle egen undervisning gjennom å delta på kurs om undervisning og læring. De understreket også at det var frustrerende og ha mye ansvar for undervisning, samtidig som de ikke hadde muligheten til å tilegne seg kunnskap og ferdigheter om undervisning og læring.

To forhold kan forklare denne frustrasjonen. For det første var det satt av liten tid til at de aktuelle lærerne skulle få tilegne seg kunnskap og ferdigheter i hva medstudentvurdering var og hvordan det best kunne legges til rette for dette. For det andre var fem av lærerne ikke fast ansatt, og av den grunn hadde de begrensede muligheter til å delta på andre kurs og seminarer der undervisning og læring var tema.

Studien viser at det er nødvendig å sette av tid til opplæring av lærere før en slik læringsaktivitet skal iverksette. Mangelen på kunnskap og ferdigheter om medstudentvurdering syntes å bidra til at denne læringsaktiviteten ikke ble implementert slik undervisningsplanen la opp til (se artikkel III). I tillegg var det flest lærere med midlertidig ansettelse som fikk ansvaret for kurset. Hvilke lærere som fikk ansvaret for å undervise på kurset var bestemt ved instituttene. Dette tyder på at både enkeltlærerne og instituttene undervurderte en viktig forutsetning for at utviklingsarbeidet skulle lykkes, nemlig å sørge for tilstrekkelige kunnskaper og ferdigheter for å gjennomføre opplegget.

Min avhandling synliggjør derfor at en ambisjon om utvikling av undervisning må følges opp med nødvendig kvalifisering dersom man vil lykkes. Dette er i seg selv ingen ny konklusjon, men når en kunnskapsinstitusjon som universitetet ikke prioriterte dette tilstrekkelig, er det stadig like viktig å understreke betydningen av kunnskap og ferdigheter.

Som nevnt er lærernes kompetanse et komplisert og viktig aspekt ved kvalitet i høyere utdanning (Lindberg-Sand & Sonesson, 2008). Universitetslærere er eksperter innenfor sine fag, men når det gjelder undervisning starter de fleste som noviser uten noen pedagogisk skoleing. Ved å bygge på egne erfaringer som elev/student og gjennom prøving og feiling

former universitetslærerne sin måte å undervise på. Gjennom studien ble lærernes undervisningskompetanse aktualisert.

Mange utdanningsinstitusjoner har parallelt med skiftende krav og forventninger til undervisning og læring bygd strukturer for utvikling av undervisning gjennom økt satsing av pedagogiske kurs for universitetslærere (Gibbs, 2013). Disse kursene baseres ofte på to grunnleggende prinsipper: for det første at lærernes grunnleggende forståelse av undervisning må utfordres for at utvikling og endring av undervisning kan skje (Trowler m.fl., 2005). For det andre at lærernes evne til å reflektere over egen undervisning er sentralt for utvikling av undervisning (Kane m.fl., 2002; Trowler m.fl., 2005). Disse to prinsippene henger tett sammen; dersom lærernes grunnleggende forståelse av undervisning og læring skal utfordres, er lærernes refleksjon over egen forståelse av undervisning og praksis sentral (se for øvrig artikkel III). Slike kurs er ifølge (Trowler m.fl., 2005) ofte inspirert av Schöns arbeid (1987) om den refleksive praktiker. Oppmerksomheten rettes mot den enkelte lærers evne til å vurdere ulike undervisningssituasjoner med de muligheter og begrensninger som ligger i disse, og ut fra denne vurderingen beslutte hvordan undervisningen skal skje. Enhver undervisningssituasjon betraktes som unik, og læreren som den refleksive praktiker får en viktig rolle som endringsagent i undervisningen. Boud og Brew (2013, s. 210) er kritiske til denne vektleggingen av den enkelte lærers mulighet til å utvikle undervisning gjennom deltakelse på kurs og seminarer om undervisning og læring, og kaller det en "underskuddsmodell". En slik "underskuddsmodell" innebærer at fokuset rettes på hva universitetslærerne formelt mangler med tanke på gitte bestemmelser om krav om pedagogiske kvalifikasjoner. For å tette igjen disse manglene deltar universitetslærerne på kurs der intensjonen er at de skal tilegne seg nye ferdigheter og kunnskap, samt øke sin bevissthet om undervisning. Antakelsen er at uten intervensjon skjer det ikke noe med universitetslærernes "mangler", og uten intervensjon vil heller ingen utvikling skje (ibid.). I kapittel 3.3 hevder jeg at denne metodologiske individualismen er problematisk, fordi konteksten som lærerne opererer i vil være en integrert del av deres muligheter til å lære og dermed til å utvikle undervisningen.

Et annet klassisk problem med å vektlegge kurs som pedagogisk utvikling er "returproblemet" (Mårtensson m.fl., 2011): universitetslærere kan få nyttig kunnskap og ferdigheter ved å delta på kurs i universitetspedagogikk, og de kan bli inspirerte til å utvikle undervisning. Utfordringen kommer imidlertid når de returnerer til i sitt daglige arbeidsmiljø og

skal iverksette noe av det de har lært. Engasjement og entusiasme kan bli møtt med lite respons og/eller kritiske tilbakemeldinger fra andre kollegaer. Dette kan gjøre det vanskelig å få satt nye ideer ut i praksis (ibid., Entwistle & Walker, 2000).

Betyr dette at kurs i undervisning og læring for universitetslærer ikke har noen betydning for å styrke undervisningen i høyere utdanning? Slik jeg ser det kan slike kurs bidra til at universitetslærere får et felles begrepsapparat forankret i systematisk kunnskap om undervisning. Som nevnt kan kurs i undervisning og læring betraktes som en nødvendig "grunnlagsinvestering" for å utvikle undervisning (Handal, 2006, s. 239). Det er imidlertid å poengtere at slike kurs sjelden er "nok i seg selv" til at utvikling av undervisning skjer. Den enkelte universitetslærer kan ikke opptre som endringsagent alene. Dette tar oss over i neste del av drøftingen, der betydningen av praksisfellesskap for utvikling av undervisning vil bli løftet frem.

### 6.3 Fra plan til praksis

Det må i seg selv vurderes som et positivt tiltak og som et skritt i riktig retning for å styrke undervisningskvalitet og undervisningens status at SV-fakultet ved UiT utviklet og iverksatte en egen strategi for undervisning. Undervisningsstrategien skisserte opp flere viktige områder for utvikling av undervisningen, og studentaktive læringsformer ble fremhevet som sentralt for endringene som skulle iverksettes.

Min analyse i artikkel I viser at undervisningsstrategien ble betraktet som viktig fordi den skapte engasjement og diskusjon rundt undervisning og læring. Samtidig viser studien at det var utfordrende å få lærerne involverte i konkretiseringen av planene, og at strategien dermed fikk liten betydning for undervisningspraksisen ved fakultetet. I artikkelene drøfter jeg flere forhold som påvirket betydningen undervisningsstrategien fikk for undervisningen ved SV-fakultetet, eksempelvis reformtrettighet blant lærerne, prioritering av forskning før undervisning og lærernes grunnleggende syn på undervisning. Avhandlingen viser med andre ord det flere andre studier har vist tidligere: det er utfordrende å få gode intensjoner i planer omsatt til konkrete handlinger i etablerte undervisningspraksiser (Gibbs m.fl., 2000; Newton, 2003).

Av de mange forhold som spiller inn og som påvirker mulighetene til å realisere en strategiplan vil jeg her særlig legge vekt på utvikling av en felles undervisnings- og læringskultur, også kalt praksisfellesskap.

Den lokale kulturen der utviklingstiltak skal iverksettes har stor betydning for hvordan ulike initiativ blir tatt i mot (Gibbs, Knapper, & Piccinin, 2008; Knight & Trowler, 2000). I denne sammenskrivingen har jeg brukt begrepene kontekstuelle forhold og kontekst når jeg har vist til fakultetet og de ulike fagmiljøene. Dette fordi disse begrepene favner bredere enn det begrepet kultur gjør. Trowler (2008, s. 1) omtaler dessuten kultur-begrepet som *“extremely slippery”*, fordi det er mye brukt innenfor samfunnsvitenskapen uten at det alltid presiseres hva som menes med det. I artikkel I tar jeg utgangspunkt i Becher og Trowlers (2001, s. 23) definisjon av kultur: *“sets of taken-for-granted values, attitudes and ways of behaving, which are articulated through and reinforced by recurrent practices among groups of people in a given context”*. Det dreier seg om felles normer, tro, verdier og tradisjoner som påvirker prosessene med å danne mening og forståelse, og som bidrar til handlinger og produkter. Dette konstituerer ulike grupper med delkulturer, der disse felles normene, verdiene, tradisjonene og tro også skaper grenser til andre grupper (Alvesson, 2002). Det er ifølge Alvesson (ibid.) vanskelig å gi en enhetlig beskrivelse av kulturen ved utdanningsinstitusjoner, fordi utdanningsinstitusjoner består av mange delkulturer representert i ulike institutt der lokal kultur utvikles. Dette gjør at universitet og høyskoler består av et kulturelt mangfold, med ulike sterke delkulturer. Disse delkulturene vil i følge Trowler (2008) respondere ulikt på initiativ om pedagogisk utvikling. Instituttnivået er der ulike utviklingstiltak blir tatt i mot og skal iverksettes, og det er der den lokale kulturen kommer til syne (Blakwell, 2003).

I dette mangfoldet av ulike lokale kulturer ved universitetene er det imidlertid noen felles kjennetegn. Et sentralt kjennetegn ved høyere utdanningsinstitusjoner er at akademisk frihet vektlegges som viktig for mange akademikere (Mårtensson m.fl., 2011). Men hva betyr akademisk frihet? Begrepet kan defineres på mange måter, og det kan derfor være interessant å søke til opprinnelsen av begrepet fra Humboldt og ordet *Lehrfreiheit* (Mårtensson m.fl., 2011). Opprinnelig ble akademisk frihet beskrevet som: *“the right of the university professor to freedom of inquiry and to freedom of teaching, the right to study and to report on his findings in an atmosphere of consent”* (Rudolph, 1962, sitert i Tierney & Lechuga, 2005, s. 8). Betyr dette at universitetslærerne kan gjøre hva de vil i sin under-

visning, uten innblanding hverken når det gjelder innhold eller metode? Det er vanlig å forstå akademisk frihet som fravær av tvang (Mårtensson m.fl., 2011). Det er imidlertid nødvendig å koble akademisk frihet til profesjonell ansvarlighet med utgangspunkt i utdanningsinstitusjonen og de sosiale og kulturelle kontekstene som akademikerne er en del av (ibid.). Det gir rammer og forpliktelser for utøvelsen av undervisningen. Tradisjonelt har universitetslærernes planlegging og gjennomføring av undervisning vært en sak for den enkelte lærer, og få andre har blandet seg i hvordan undervisningen har foregått. Universitetslærerne har med andre ord hatt høy grad av autonomi i sin utøvelse av undervisning. Mårtensson, Roxå og Stensaker (2012) viser i en studie at også i fagmiljø kjent for utvikling av undervisning og med fokus på utdanningskvalitet, blir nye forslag om endring vurdert av de faglige i forhold til hva de mener er viktig. De lar seg i mindre grad styre av andre: *“they consider themselves to be the best judges of whether these signals are useful or not for their overall purposes: the advancement of their field, as relates to the tradition. If not, they respond rather superficially to demands from the formal organization”* (ibid.: 2012, s. 10).

Når akademisk frihet vektlegges blant de faglige, kan enkelte universitetslærere oppleve initiativ om utvikling av undervisning som overstyring og innskrenking av deres akademiske frihet (Knight & Trowler, 2000; Stensaker, 2008). Dette kan skape motstand og avvisning av tiltaket. En annen reaksjon kan være ettergivenhet og resignasjon, der lærerne “føy seg” og iverksetter det som forventes av dem uten engasjement og forpliktelse (Knight & Trowler, 2000). Under kapittel 6.2 viser jeg til egen studie der noen av lærerne iverksatte medstudentvurdering nettopp som en obligatorisk øvelse uten å engasjere og forplikte seg. To av disse lærerne vektla også at de opplevde det ferdige undervisningsopplegget for seminaret som en overstyring og krenking av deres faglige profesjonalitet.

Et annet sentralt kjennetegn ved kulturen ved høyere utdanningsinstitusjoner er at universiteter ikke er tett koblede systemer som mange utviklingsforslag legger opp til (Trowler, 2002). Initiativ om endring som kommer fra andre, vil bli fortolket og satt i en sammenheng i ulike lokale fagmiljø. Newton (2000, s. 154) bruker Lipskys klassiske begrep *“street level bureaucrats”* for å beskrive lærere som gjennom sin fortolkning av strategien former betydningen strategien får for undervisningen. Det er de som til syvende og sist skaper og former strategien i praksis. Forslag om utvikling av undervisning vil involvere ulike ideologier og interesser som universitetslærerne vil møte på ulikt vis. Trowler (2008) hevder

at akademikere sjelden iverksetter ukritisk læringsaktiviteter som er pålagt av andre: *“There will always be refraction and domestication of the change initiative. Workgroup and the individuals within them will often use coping strategies, policy reconstruction, or simple avoidance as well as compliance (including ritualistic compliance) in ways which subvert, block policy initiatives”* (ibid., s. 153). Akademikere er profesjonelle og vil ofte handle ut fra egen faglighet (ibid.). Gibbs (2003) understreker at strategiplaner i høyere utdanning derfor bør være utformet på en slik måte at det gis rom for lokale tilpasninger.

I studien ble undervisningsstrategien utviklet ved at fagmiljøene ble invitert inn i prosessen med utforming av mål og handlingsaktiviteter. Studieutvalget ved fakultetet var også involvert i utviklingen av strategien (Allern, 2009). Det kunne forventes at strategien lettere ble akseptert og forankret i fagmiljøene fordi flere faglige deltok i utformingen av strategien. Dette skjedde imidlertid ikke; de sentrale aktørene poengterte at det var vanskelig å få strategien akseptert blant lærerne og at strategien av den grunn fikk liten betydning for undervisningspraksisen lokalt. Muligens var det andre aktører som deltok i diskusjonene om utformingen av strategien enn de som konkret skulle implementere ulike utviklingstiltak i undervisningen. Dette har jeg ikke empiri på. Det som studien imidlertid viser er at i de forskjellige fagmiljøene var undervisning og læring sjelden et felles tema for diskusjon, deling og debatt. Dette til tross for at flere fagmiljø hadde vært med å diskutere undervisning og læring i forbindelse med utformingen av undervisningsstrategien. To av ni institutt hadde seminarer der undervisning og læring var hovedtema, på lik linje som forskningsseminarer.

Roxå og Mårtensson (2009) har utforsket hvordan universitetslærerne samtaler om undervisning og læring. Disse samtaler foregår ofte *“backstage”*, det vil si i lukkede rom som for eksempel på den enkeltes kontor, de har preg av privat karakter og er uten dokumentasjon. Samtalene skjer mellom få lærere og med den/de som den enkelte lærer har spesiell tillit til. Forståelse og holdninger til undervisning og læring blir i mindre grad utfordret fordi dette primært blir diskutert med nære kollegaer. Dermed får disse samtaler liten betydning for utvikling av et fellesskap rundt undervisning for hele fagmiljøet. Roxå og Mårtensson (2009) viser imidlertid at i lokale kulturer som støtter opp om slike samtaler, har lærerne et større nettverk hvor undervisning tematiseres og de har flere viktige samtaler om undervisning.

Skal utvikling av undervisning skje, er det viktig at undervisning og læring tematiseres og diskuteres ved de ulike instituttene. Mårtensson m.fl. (2011, s. 54) argumenterer for at utvikling av undervisning må bli en naturlig del av kulturen i fagmiljøene: *“...engagement in developing teaching and learning has to become a natural part of the culture, in the same way as the peer scrutiny they must engage in while involved in research”*. Det handler om å bygge praksisfellesskap rundt undervisning. Laksov m.fl. (2008) viser til at slike praksisfellesskap er etablert når deltakerne har et gjensidig engasjement for undervisning og læring. Dette innebærer at medlemmene av fellesskapet:

- responderer på hverandres handlinger som lærere, for eksempel ved å spørre om råd eller finne samarbeidspartnere for undervisningsaktiviteter.
- har utviklet et felles foretak knyttet til undervisning. Indikatorer for en slik forandring, det vil si for etableringen av et felles foretak, kan være at lærere forstår og diskuterer kvaliteten på studenters læring og hvilken rolle de skal ha som lærere i relasjon til studenters læring.
- deltakerne vil bygge et delt repertoar rundt undervisning og læring gjennom utvikling av verktøy og metoder for å støtte læring.

Slike praksisfellesskap kan bidra til at det skapes rom og muligheter for universitetslærerne til å reflektere, vurdere, diskutere og fornye deres undervisningspraksis (Blakwell, 2003). I artikkel III fremkom det at det var et skille mellom det som lærerne sa at de vektla i sin undervisning og det som skjedde i deres møte med studentene. Kane m.fl. (2002) hevder at i denne spenningen mellom lærerens bruksteori og uttalt teori ligger det en mulighet for utvikling, men det fordrer at lærerne blir bevisst dette skillet. Skal det skje, må det skapes muligheter til refleksjon over egen praksis og tilbakemelding fra andre. Praksisfellesskap rundt undervisning kan gi muligheter for dette (McLean & Bullard, 2000). Et sentralt problem med å utvikle utdanningskvalitet innenfor tradisjonelle akademiske institusjoner er at disse tre sentrale forholdene for etableringen av praksisfellesskap, primært har vært forbeholdt forskning (Laksov m.fl., 2008). Det forsterkes ved at det er forskningsaktiviteter som først og fremst er akademisk meritterende i høyere utdanning.

Dersom slike praksisfellesskap blir etablert, vil ikke bare lærerne evaluere sin undervisning og finne nye måter å undervise på, men de vil også reflektere over egen praksis og dele

ideer. Undervisning kan forandres dersom nye medlemmer kommer til i praksisfellesskapet og deler av sin praksis. Dette er i tråd med "scholarship of teaching and learning"<sup>16</sup> (SoTL), et perspektiv som vektlegger at utvikling av undervisning skjer ved at universitetslærerne systematisk utforsker spørsmål om studenters læring og forholder seg aktivt til teori om undervisning og læring. Målet med denne systematiske utforskingen er å tilegne seg kunnskap som kan forbedre egen praksis, og samtidig delta i forskningsdiskursen om undervisning i eget fag (Hutchings & Shulman, 1999).

Ved å vektlegge praksisfellesskap og styrking av det for å utvikle undervisning, flyttes fokuset fra den enkelte lærer til fellesskapet. Utvikling av undervisning forutsetter endring av undervisning, og endring av undervisning vil fordre at lærere må tilegne seg ferdigheter og kunnskap. Læring betraktes som et grunnleggende sosialt fenomen i tråd med sosiokulturelt perspektiv på læring, og vil primært skje gjennom deltakelse i praksisfellesskap (Dysthe, 2001). For å utvikle undervisning, blir det derfor viktig å etablere strukturer for praksisfellesskap der undervisning er i fokus. Det handler om å skape gode handlingskontekster for læring om undervisning. Et sentralt spørsmål vil være hvorvidt undervisning og læring er tematisert og diskutert blant de faglige ansatte. Er det strukturer og ordninger som gjør at lærerne får mulighet til å diskutere undervisning og læring? Er det etablert praksisfellesskap der undervisning er det som samler og gir fellesskap? I studien av utvikling av undervisning ved SV-fakultetet, fremkom det at undervisning og læring i mindre grad er tematisert og diskutert blant de faglige ansatte.

Utvikling av undervisning forutsetter læring, og læring på arbeidsplassen er sentralt (Lave & Wenger, 1991). Læring vektlegges som en sosial prosess som skjer i lokal praksis (Boud & Brew, 2013). Fuller m.fl. (2005) kritiserer imidlertid Lave og Wenger (1991) for at de i for stor grad vektlegger utvikling og læring i praksisfellesskap, og at læring på andre steder enn på arbeidsplassen nærmest avvises. Det kan være en styrke dersom lærere har mulighet til utvikle undervisning både gjennom læring i praksis, og gjennom formelle kurs og utdanning. Å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter på andre steder enn lokalt på arbeidsplassen kan også motvirke mulige lokale trangsynte holdninger og dysfunksjonelle tradisjoner (Fuller m.fl., 2005). Tynjälä (2008, s. 150) argumenterer også for at utvikling av undervisning kan

---

<sup>16</sup> Det finnes ingen god norsk oversettelse av begrepet "scholarship of teaching and learning".



skje både gjennom læring på arbeidsplassen og gjennom formelle kurs og utdanning: *“Formal learning mainly produces explicit knowledge, while informal learning mainly produces tacit or implicit knowledge. Ideas stemming from different theoretical frameworks have emphasised the significance of the integration between formal and informal, or explicit and implicit knowledge”*.

Å jobbe frem praksisfellesskap der undervisning blir tematisert og diskutert, bør ifølge Blakwell (2003) være hovedfunksjonen i pedagogisk utviklingsarbeid. For å styrke praksisfellesskap rundt undervisning, kreves det ledere på instituttnivå som er beviste på pedagogiske forhold og som argumenterer for forandring og utvikling og støtter lærere og studenter (Gibbs m.fl., 2000). Å etablere og opprettholde disse praksisfellesskapene er en lederoppgave. Pedagogisk ledelse vil dreie seg om å stimulere til refleksjons og læringsprosesser i tilknytning til undervisningskvalitet. Knight og Trowler (2000) argumenterer for at ledelse på instituttnivå må være “kultur sensitive”, det vil si at ledelsen handler på en slik måte at lokale praksiser som utspiller seg på instituttet får betydning for beslutningene som tas.

#### 6.4 Avsluttende kommentar

I avhandlingen har jeg drøftet hvordan noen kontekstuelle og individuelle forhold kan ha betydning for utvikling av undervisning i høyere utdanning. Studien viser at å utvikle undervisning er komplekst. Det er særlig to forhold som synes sentrale for utvikling av undervisning: det ene er betydningen av praksisfellesskap med fokus på undervisning og læring, og det andre er lærernes muligheter til å tilegne seg kunnskap og ferdigheter om undervisning gjennom en veksling mellom kunnskapstilegnelse, utprøving i praksis, tilbakemeldinger og et fellesskap for refleksjon, deling og kritikk. Dette kan oppsummeres gjennom et sitat fra en lærer i studien: *“jeg vil gjerne utvikle meg som lærer, men det er som å vasse i graut. Man er så alene om det”*. Denne læreren fant det vanskelig å utvikle egen undervisning fordi hun følte seg alene om det. Hun etterlyste støtte og engasjement fra instituttet ved at det ble skapt tid og rom for diskusjon om hvordan utvikling av undervisning kunne skje. Hun understreket eget behov for å tilegne seg teori og begreper om undervisning gjennom kurs og seminarer.

Hvilken betydning har denne avhandlingen for oss som jobber med utvikling av undervisning i høyere utdanning? Studien har et eksplisitt siktemål og funnene kan vanskelig genera-

liseres til å gjelde utvikling av undervisning ved alle høyere utdanningsinstitusjoner. Samtidig er det mulig å peke på noen forhold som synes viktig for utvikling av undervisning:

- Skal utvikling skje, har det betydning at de lokale fagmiljøene ved universitetet involveres. Det primære målet må være at det utvikles praksisfellesskap der undervisning og læring er i fokus. Ansvaret her må være lokalt, noe som fordrer at instituttene tar ansvar. For universitetspedagoger innebærer dette at utviklingstiltak må utvikles i tett kontakt med fagmiljøene for å kunne støtte det de mener er sentralt for å forbedre undervisning.
- Å styrke pedagogisk ledelse på instituttnivå er nødvendig for at undervisning skal bli tematisert og debattert. Det er en fare for at lite skjer dersom ingen får ansvar for å etablere strukturer for å støtte utvikling av undervisning.
- Universitetslærere trenger muligheten til å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter om undervisning og læring i høyere utdanning. Å bli introdusert for teorier og begreper, samt betydningen disse det kan ha for konkret praksis, kan bidra til økt profesjonalisering av undervisningen i høyere utdanning. Samtidig må dette kombineres med aktiv utvikling og utprøving i egen praksis og med muligheter for å få nødvendig hjelp og støtte underveis.

Universitetslærere står i spenningen mellom profesjonelle normer, som for øvrig ikke er entydig definert innenfor undervisning i høyere utdanning, og den tradisjonelle rollen med mye autonomi. Lærernes profesjonelle ansvar er basert på faget de er eksperter i, og det er bestemmende for hvordan de velger å undervise. Tradisjonelt har ingen kunne blande seg i det universitetslærerne har gjort. Økt fokus på utdanningskvalitet kan for noen oppleves som en innskrenking av faglig frihet og oppleves som en faglig overstyring. For den enkelte universitetslærer er det i denne sammenhengen viktig å være seg bevisst det kategoriale skille mellom individuell frihet (til å gjøre som jeg vil) og profesjonell autonomi (til handlinger innenfor yrkesgruppens normer) (Handal, 2006).

Gjennom ethvert forskningsarbeid synliggjøres også nye og viktige problemstillinger som det er viktig å gå videre med, både i et forsknings- og utviklingsperspektiv. Dette er også tilfelle for denne avhandlingen. Avslutningsvis vil jeg derfor kort peke på noen slike tema.

Et åpenbart interessant utviklingsprosjekt vil være å diskutere, utvikle og utprøve profesjonelle normer for undervisning ved universitets- og høyskoler. Er dette mulig, hva skal de i så fall omfatte og hvordan kan de fungere som retningslinjer for pedagogisk utvikling? Er det mulig å komme med ett sett med normer som skal gjelde for alle fag, eller vil fagenes egenart måtte være bestemmende for slike normer?

Like interessant og viktig, vil det være å få mer kunnskap om vitenskapelig ansattes holdninger og perspektiv på sin undervisningsoppgave.

Ut fra erfaringene gjennom mange år som universitetspedagog, mener jeg å identifisere en gradvis mer positiv holdning til undervisningsoppgaven generelt og til det å utvikle egen undervisning spesielt. Flere etterspør også hvordan de best kan gjøre det. Er dette bare tilfeldig eller er høyere utdanning nå inne i en utvikling hvor undervisning og læring får en mer sentral plass? Samtidig har vi behov for mer kunnskap både om hva lærere anser som viktig undervisningskompetanse og, ikke minst, om de vilkår de mener må være til stede for at utvikling kan skje. Et slikt arbeid vil både gi et bilde av sektoren som sådan og samtidig kunne være et viktig redskap for den enkelte utdanningsinstitusjon.

Jeg har i avhandlingen første del understreket betydningen at forskningsbasert kunnskap undervisning og læring ikke kun må basere seg på lærernes og studentenes egne beretninger, men må suppleres med direkte observasjoner. Flere observasjonsstudier kan gi verdifull kunnskap og innsikt i dynamikken og prosessene som skjer i møte mellom lærer og studenter, og mellom studentene. Det vil også kunne gi innsikt og kunnskap om de utfordringer undervisning i høyere utdanning står overfor. I den sammenheng er det ikke unaturlig å tenke seg at forskeren også kan inngå i mer deltakende og aksjonsrettede roller der man i samhandling med vitenskapelig ansatte planlegger, utvikler og gjennomfører utviklingsprosjekt i undervisningen. Det er, blant annet ved UiT Norges arktiske universitet, gjort flere forsøk med en slik forskningstilnærming og med til dels gode resultat. Dette har primært vært knyttet til grunn- og videregående skole (Moksnes, Lund, & Tiller, 2007), men bør absolutt også finne sin plass i høyere utdanning. Det til dels omfattende utviklingsarbeidet som har foregått i disse skoleslagene kan være en interessant kunnskapsbase for utvikling av undervisning i høyere utdanning (Kane m.fl., 2002).

I det hele tatt har både avhandlingen og mitt arbeid med universitetspedagogikk mer enn noe annet lært meg hvor avgjørende det er at utvikling av undervisning skjer gjennom et godt og nært samarbeid med fagmiljø og fagpersoner. Vi som universitetspedagoger har ofte, og naturlig nok, en klar formening om hva som er viktig for å styrke undervisning i høyere utdanning. Det er imidlertid viktig at vi har blikket rettet mot fagmiljøene og hva de definerer som betydningsfullt for egen undervisning. Uten aktiv deltakelse fra de som underviser, vil få endringer skjer. Og som en av universitetslærerne jeg intervjuet slo fast: "Undervisning er for viktig til å overlate til dere pedagoger alene"!

## Referanser:

- Allern, M. K. (2005). *Individuelle eller kollektive læringsprosesser? Mappesvurdering i praktisk pedagogisk utdanning*. (Doctor Rerum Politicarum), Universitetet i Tromsø.
- Allern, M. K. (2009). "I det store bildet handler det om at vi har et helhetlig perspektiv på det vi driver med". *SV-fakultetets undervisningsstrategi 2006-2010*. Utdanningsutvalget UU-50/2009: Universitetet i Tromsø.
- Allern, M. K., Mathisen, P., Raaheim, A., De Lange, T., Bjørke, G., Johansen Braseth, M., & Rønsen, A. K. (2012). *Universitets- og høgskolepedagogisk basiskompetanse - en utredning fra en arbeidsgruppe under UHped-netterket* (Norsk nettverk for universitets- og høgskolepedagogikk).
- Alvesson, M. (2002). *Understanding Organizational Culture*. London: Sage.
- Alvesson, M., & Skölberg, K. (2000). *Reflexive Methodology*. London: SAGE Publications.
- Amundsen, C., & Wilson, M. (2012). Are we asking the right questions? A conceptual review of the educational development literature in higher education. *Review of Educational Research*, 82(1), 90-126.
- Andersen, H. L., & Heilesen, S. (2013). IKT i kvalitetsudviklingen af højere uddannelser - et dansk eksempel. I Y. Nordkvelle, T. Fosslund & G. Nettelund (Red.), *Kvalitet i fleksibel høyere utdanning - nordiske perspektiver*. Trondheim: Akademia forlag.
- Argyris, C., Putnam, R., & Smith, D. M. (1985). *Action Science. Concepts, methods and skills for research and intervention*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ashwin, P. (2008). Accounting for structure and agency in "close-up" research on teaching, learning and assessment in higher education. *International Journal of Educational Research*, 47, 151-158.
- Ashwin, P. (2009). *Analysing teaching - learning interactions in higher education. Accounting for structure and agency*. London: Continuum studies in education.
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination. Four essays*. Texas: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Austin Press.
- Becher, T., & Trowler, P. (2001). *Academic Tribes and Territories. Intellectual enquiry and the culture of disciplines*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. Philadelphia: Open University Press.
- Bjerke, T. (2009). *Opplevd tilstedeværelse. Potensialer ved bruk av IKT i rusbehandling*. (Philosophiae Doctor), Universitetet i Tromsø. Hentet fra:  
<http://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/2933/thesis.pdf?sequence=1>
- Blackwell, R., & Blackmore, P. (Red.). (2003). *Towards strategic staff development in higher education*. Buckingham: SRHE/Open University Press.
- Blaikie, N. (2000). *Designing Social Research. The Logic of Anticipation*. Cambridge: Polity Press.
- Blackwell, P. (2003). Developing Departments. I P. Blackwell & P. Blackmore (Red.), *Towards Strategic Staff Development in Higher Education* (s. 119-130). Buckingham: SRHE/Open University Press.
- Bonner, K. (2001). Reflexivity and interpretive sociology: the case of analysis and the problem of nihilism. *Human Studies*, 24, 267-292.
- Boud, D. (1995/2003). *Enhancing learning through Self Assessment*. New York: RoutledgeFalmer.
- Boud, D. (2000). Situating academic development in professional work: using peer learning. *The International Journal of Academic Development*, 4(1), 3-10.
- Boud, D., & Brew, A. (2013). Reconceptualising academic work as professional practice: implications for academic development. *International Journal for Academic Development*, 18(3), 208-221.
- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (2001). *Peer learning in higher education: learning from & with each other*. London: Kogan Page.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(4), 399-413.

- Bryman, A. (2007), *Effective leadership in Higher Education. Summary of findings* (Research and Development series). London UK: Leadership Foundation for higher education.
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London og New York: Routledge.
- Clegg, S., & Smith, K. (2010). Learning, teaching and assessment strategies in higher education: contradictions of genre and desiring. *Research Papers in Education*, 25(1), 115-132.
- Coffield, F. (1999). Breaking the consensus: lifelong learning as social control. *British Educational Research Journal*, 25(4), 479-499.
- Cotton, D. R. E., Stokes, A., & Cotton, P. (2010). Using observational methods to research the student experience. *Journal of Geography in Higher Education*, 34(3), 463-473.
- Cousin, G. (2009). *Researching learning in higher education. An introduction to Contemporary Methods and Approaches*. New York and London: Routledge.
- Derry, S. J., Pea, R. D., Barron, B., Engle, R. A., Erickson, F., Goldman, R., . . . Sherin, B. L. (2010). Conducting video research in the learning sciences: guidance on selection, analysis, technology, and ethics. *Journal of the Learning Sciences*, 19(1), 3-53.
- Devlin, M. (2006). Challenging accepted wisdom about the place of conceptions of teaching in university teaching improvement. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(2), 112-119.
- Dysthe, O. (1999). Læring gjennom dialog – kva inneber det i høgare utdanning? I O. Dysthe (Red.), *Ulike perspektiv på læring og læingsforskning* (s. 105-134). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33-72). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., & Engelsen, K. S. (2011). Portfolio practices in higher education in Norway in an international perspective: macro-, meso- and micro-level influences. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 63-79.
- Dysthe, O., & Engelsen, K. S. (Red.). (2003). *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Dysthe, O., Raaheim, A., Lima, I., & Bygstad, A. (2006), *Undervisnings- og vurderingsformer. Pedagogiske konsekvenser av Kvalitetsreformen. Delrapport 7*. Oslo: Norges forskningsråd, Rokkansenteret og NIFU STEP.
- Eley, M. (2006). Teachers' conceptions of teaching, and the making of specific decisions in planning to teach. *Higher Education*, 51(2), 191-214.
- Elken, M. (2007). *QU Trends 1995–2006. Literature Overview*. University of Oslo.
- Entwistle, N., & Walker, P. (2000). Strategic alertness and expanded awareness within sophisticated conceptions of teaching. *Instructional Science*, 28(5/6), 335-361.
- Falchikov, N. (2005). *Improving Assessment Through Student Involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. London & New York: RoutledgeFalmer.
- Fanghanel, J. (2007). Local responses to institutional policy: a discursive approach to positioning. *Studies in Higher Education*, 32(2), 187-205.
- Finlay, L. (2003a). The reflexive journey: mapping multiple routes. I L. Finlay & B. Gough (Red.), *Reflexivity: a practical guide for qualitative researchers in health and social sciences* (s. 352 s.). Oxford: Blackwell Science.
- Finlay, L. (2003b). Through the looking glass: intersubjectivity and hermeneutic reflection. I L. Finlay & B. Gough (Red.), *Reflexivity. A Practical Guide for Researchers in Health and Social Sciences*. Oxford: Blackwell Science.
- Flick, U. (2002). *An introduction to qualitative research*. London: Sage Publications.
- Forskrift om ansettelse og opprykk. (2006). *Forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger*. Lovdata. Hentet fra <http://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2006-02-09-129>.
- Fuller, A., Hodkinson, H., Hodkinson, P., & Unwin, L. (2005). Learning as peripheral participation in communities of practice: a reassessment of key concepts in workplace learning. *British Educational Research Journal*, 31(1), 49-68.

- Gibbs, G. (2003). *Improving university teaching and learning through institution-wide strategies*. Foredrag holdt ved Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations, University of Aveiro, 13-17 April 2003. Hentet fra: <http://event.ua.pt/iched/main/invcom/p151.pdf>
- Gibbs, G. (2013). Reflections on the changing nature of educational development. *International Journal for Academic Development*, 18(1), 4-14.
- Gibbs, G., Habeshaw, T., & Yorke, M. (2000). Institutional learning and teaching strategies in English higher education. *Higher Education* 40, 351–372.
- Gibbs, G., Knapper, C., & Piccinin, S. (2008). Disciplinary and Contextually Appropriate Approaches to Leadership of Teaching in Research-Intensive Academic Departments in Higher Education *Higher Education Quarterly*, 62(4), 416–436.
- Gipps, C. (1999). Socio-cultural aspects of assessment. *Review of Research in Education*, 24(4), 355-391.
- Goldman, R., Pea, R. D., Barron, B., & Derry, S. J. (2007). *Video research in the learning sciences*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Goodyear, P., & Hativa, N. (2002). Introduction: Research on teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education. I P. Goodyear & N. Hativa (Red.), *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education* (s. 1-13). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Gornitzka, Å. (2003), *Kvalitet i norsk høyere utdanning i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: NIFU.
- Guneriussen, W. (1999). *Aktør, handling og struktur: grunnlagsproblemer i samfunnsvitenskapene*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Haakstad, J. (2011), *NOKUTS kvalitetsbarometer 2011. En spørreundersøkelse blant faglige ansatte og studenter i høyere utdanning*. Oslo: NOKUT.
- Haakstad, J., & Nesje, K. (2012), *Oppfatninger om kvalitet i høyere utdanning*. Oslo: NOKUT.
- Hagen, R. (2006). *Nyliberalismen og samfunnsvitenskapene: refleksjonsteorier for det moderne samfunnet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haggis, T. (2009). What have we been thinking of? A critical overview of 40 years of student learning research in higher education. *Studies in higher education*, 34(5), 377-390.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Handal, G. (2006). Kritiske venner. I H. Strømsø, H. K. Lycke & P. Lauvås (Red.), *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning* (s. 107-124). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Harvey, L., & Stensaker, B. (2008). Quality culture: Understandings, boundaries and linkages. *European Journal of Education*, 43(4), 427- 442.
- Ho, A., Watkins, D., & Kelly, M. (2001). The conceptual approach to improving teaching and learning: An evaluation of a Hong Kong staff development programme. *Higher Education*, 42, 143-169.
- Hodkinson, P., Biesta, G., & James, D. (2008). Understanding learning culturally: overcoming the dualism between social and individual views of learning. *Vocations and Learning*, 1, 27-47.
- Hoel, T. L., Hanssen, B., & Husebø, D. (2012). *Utdanningskvalitet og undervisningskvalitet under press? Spenninger i høgere utdanning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hoel, T. L., & Haugaløkken, O. K. (2003). Responsgrupper som læringsressurs i arbeidet med mapper. I O. Dysthe & K. S. Engelsen (Red.), *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer* (s. 257-276). Oslo: Abstrakt forlag.
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (2003). Inside Interviewing: New Lenses, New Concerns. I J. A. Holstein & J. F. Gubrium (Red.), *Inside Interviewing: New Lenses, New Concerns* (s. 3-30). London: SAGE.
- Hutchings, P., & Shulman, L. S. (1999). The Scholarship of Teaching: New Elaborations, New Developments. *Change*, 31(5), 10-15.
- Kane, R., Sandretto, S., & Heath, C. (2002). Telling half the story: a critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, 72(2), 177-228.

- Karlsen, G. E. (2010). Kvalifikasjonsrammeverk – virkemiddel for kvalitet eller ensretting? *UNIPED*, 33(3), 5–17.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255-275.
- Kember, D. (2009). Promoting student-centred forms of learning across an entire university. *Higher Education*, 58, 1-13.
- Kember, D., & Kwan, K.-P. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28, 469-490.
- Knapper, C. (2003). Three decades of educational development. *The international Journal of Academic Development*, 8(1/2), 5-9.
- Knight, P. T., & Trowler, P. (2000). Department-level Cultures and the Improvement of Learning and Teaching. *Studies in Higher Education*, 25(1), 69-83.
- Kreber, C. (2007). What's it really all about? The Scholarship of Teaching and Learning as an Authentic Practice. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(1), 1-4.
- Kunnskapsdepartementet. (2013), *Høyere utdanning 2013. Tilstandsrapport*. Oslo. Hentet fra: [http://www.regjeringen.no/pages/38323295/F-4284BHele\\_liten.pdf](http://www.regjeringen.no/pages/38323295/F-4284BHele_liten.pdf)
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Laksov, K. B., Mann, S., & Dahlgren, L. O. (2008). Developing a community of practice around teaching: a case study. *Higher Education Research & Development*, 27(2), 121-132.
- Lauvås, P. (2006). Formativ vurdering i undervisning. I P. Lauvås, H. Strømsø & H. K. Lycke (Red.), *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning* (s. 91-106). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levinson-Rose, J., & Menges, R. J. (1981). Improving College Teaching: A Critical Review of Research. *Review of Educational Research*, 51(3), 403-434. doi: 10.2307/1170213
- Liljenström, H., & Svedin, U. (Red.). (2005). *Micro, meso, macro: addressing complex systems couplings*. London: World Scientific.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: CA: Sage.
- Lindberg-Sand, Å., & Sonesson, A. (2008). Compulsory higher education teacher training in Sweden: development of a national standards framework based on the Scholarship of Teaching and Learning. *Tertiary Education and Management*, 14(2), 123-139.
- Lindblom-Ylänne, S. (2010). Students' approaches to learning and their perceptions of the teaching and learning environment. I J. C. Hughes & J. Mighty (Red.), *Taking stock. Research on teaching and learning in higher education* (s. 63-80). Montreal and Kingston: McGill-Queen's University Press.
- 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(3), 285-298.
- Linell, P. (2007). *Essentials of dialogism. Aspects and elements of a dialogical approach to language, communication and cognition*. Hentet fra: [http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCYQFjAA&url=http%3A%2F%2Fciteseerx.ist.psu.edu%2Fviewdoc%2Fdownload%3Fdoi%3D10.1.1.203.831%26rep%3Drep1%26type%3Dpdf&ei=0hg4U97XGKWczAPm\\_oHQDA&usq=AFQjCNGSF2ODC0vzrc5UK9AE0iWpEfSnHw](http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCYQFjAA&url=http%3A%2F%2Fciteseerx.ist.psu.edu%2Fviewdoc%2Fdownload%3Fdoi%3D10.1.1.203.831%26rep%3Drep1%26type%3Dpdf&ei=0hg4U97XGKWczAPm_oHQDA&usq=AFQjCNGSF2ODC0vzrc5UK9AE0iWpEfSnHw)
- Lycke, H. K. (2011). Høyere utdanning på høyt internasjonalt nivå - fortolkninger og mulige konsekvenser. *Uniped*, 34(2), 5–17.
- Lycke, H. K., & Handal, G. (2012). Refleksjon over egen undervisningspraksis – et ledd i kvalitetsutvikling? I T. L. Hoel, B. Hanssen & D. Husebø (Red.), *Utdanningskvalitet og undervisningskvalitet under press? Spenninger i høyere utdanning* (s. 157-184). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.



- Lynch, M. (2000). Against Reflexivity as an Academic Virtue and Source of Privileged Knowledge. *Theory, Culture & Society*, 17(3), 26-54.
- Mathieson, S. (2011). Developing academic agency through critical reflection: a sociocultural approach to academic induction programmes. *International Journal for Academic Development*, 16(3), 243-256.
- McLean, M., & Bullard, J. (2000). Becoming a university teacher: evidence from teaching portfolios (how academics learn to teach). *Teacher Development*, 4, 79-101.
- Michelsen, S., & Aamodt, P. O. (2007), *Evaluering av Kvalitetsreformen. Sluttrapport*. Oslo: Norges Forskningsråd.
- Moksnes, E., Lund, T., & Tiller, T. (Red.). (2007). *Action Research. A Nordic Perspective*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Mårtensson, K., Roxå, T., & Olsson, T. (2011). Developing a quality culture through the scholarship of teaching and learning. *Higher Education Research & Development*, 30(1), 51-62.
- Mårtensson, K., Roxå, T., & Stensaker, B. (2012). From quality assurance to quality practices: an investigation of strong microcultures in teaching and learning. *Studies in Higher Education, iFirst Article*, 1-12.
- Newton, J. (2000). Feeding the beast or improving quality? Academics' perceptions of quality assurance and quality monitoring. *Quality in Higher Education*, 6, 153-162.
- Newton, J. (2003). Implementing an Institution-wide Learning and Teaching Strategy: Lessons in managing change. *Studies in Higher Education*, 28(4), 427-441.
- Norgesuniversitetet. (2011), *Digital tilstand i høyere utdanning 2011. Norgesuniversitetets monitor* (Norgesuniversitetets skriftserie). Tromsø.
- Norton, L., Richardson, J. T. E., Harley, J., Newstead, S., & Mayes, J. (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education*, 50, 537-571.
- NOU 2000:14. *Frihet med ansvar. Om høgre utdanning og forskning i Norge*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU 2008:3. *Sett under ett. Ny struktur i høyere utdanning*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU 2014:5. *MOOC til Norge. Nye digitale læringsformer i høyere utdanning*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2014/NOU-2014-5.html?id=762916>.
- OECD Organisation for Economic Co-operation and Development. (2012), *Education at a Glance 2012: OECD indicators* (OECD Publishing).
- Peräkylä, A. (2005). Analyzing talk and text. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks/London/New Delhi: SAGE.
- Phillips, D. C., & Soltis, J. F. (1998). *Læring. Teorier og prinsipper for læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Postareff, L., Katajavuori, N., Lindblom-Ylänne, S., & Trigwell, K. (2008). Consonance and dissonance in descriptions of teaching of university teachers. *Studies in Higher Education*, 33(1), 49-61.
- Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, 18, 109-120.
- Price, M., Rust, C., O'Donovan, B., & Handley, K. (2012). *Assessment Literacy. The foundation for improving student learning*. Oxford: The Oxford centre for staff and learning development.
- Rommetveit, R. (1999). Læring gjennom dialog. Ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Ulrike perspektiv på læring og læringsforskning* (s. 88-104). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Rowley, D. J., & Sherman, H. (2002). Implementing the strategic plan. *Planning for Higher Education*, 30(4), 5-14.
- Roxå, T., & Mårtensson, K. (2009). Significant conversations and significant networks - exploring the backstage of the teaching arena. *Studies in Higher Education*, 34(5), 547-559.
- Roxå, T., & Mårtensson, K. (2011), *Understanding strong academic microcultures. An exploratory study* (Lund University). Hentet fra <http://www5.lu.se/o.o.i.s/4373>

- Sadler, I. (2012). The challenges for new academics in adopting student-centred approaches to teaching. *Studies in Higher Education*, 37(6), 731-745.
- Sambell, K., McDowell, L., & Montgomery, C. (2013). *Assessment for learning in higher education*. London: Routledge.
- Samuelowicz, K., & Bain, J. D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41, 299-325.
- Saroyan, A., & Frenay, M. (Red.). (2010). *Building teaching capacities in higher education. A comprehensive international model*. Sterling, Virginia: Stylus publishing.
- Schön, D. (1987). *Educational the reflective practioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sfard, A. (1998). On Two Methaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27(4-13).
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: Saga Publications.
- Sluijsmans, D. (2002). *Student involment in assessment. The training of peer assessment*. (Doctoral thesis), Open University Netherlands.
- Statistisk Sentralbyrå. (2014). *Historisk statistikk. Studenter ved universitetene 1813-1950 / Studenter ved universiteter og høyskoler 1.oktober 2013*. Hentet fra: <http://www.ssb.no/a/histstat/aarbok/ht-040240-191.html> og <http://www.ssb.no/utuvh/>
- Steinert, Y., Mann, K., Centeno, A., Dolmans, D., Spencer, J., Gelulag, M., & Prideaux, D. (2006). A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education. *Medical Teacher*, 28(6), 497-526.
- Stensaker, B. (2000). *Høyere utdanning i endring. Dokumentasjon og drøfting av kvalitetsutviklingstiltak ved seks norske universiteter og høyskoler 1989 - 1999*. Oslo: NIFU.
- Stensaker, B. (2003). Trance, Transparency and Transformation: The impact of external quality monitoring in higher education. *Quality in Higher Education*, 9(2), 151-159.
- Stensaker, B. (2006). *Institusjonelle kvalitetssystemer i høyere utdanning - vil de bidra til bedre kvalitet?* (Evaluering av Kvalitetsreformen Delrapport 2). NIFU.
- Stensaker, B. (2008). Endringsarbeid i høyere utdanning: nye konfliktlinjer og nye muligheter. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 6, 417-426.
- Stes, A., Min-Leliveld, M., Gijbels, D., & Van Petegem, P. (2010). The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research. *Educational Research Review* 5(1), 25-49.
- Studiekvalitetsutvalget. (1990). *Studiekvalitet*. Utdannings- og forskningsdepartementet: Innstilling avgitt til Utdannings- og forskningsdepartementet 9.juli 1990.
- Säljö, R. (1997). Talk as data and practice - a critical look at phenomenographic inquiry and the appeal to experience. *Higher Education Research and Development*, 16(22), 173-190.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Taylor, L. K., & Bédard, D. (2010). Faculty development in Canadian universities. I A. Saroyan & M. Frenay (Red.), *Building teaching capacities in higher education: A comprehensive interational mode* (s. 23-42). Sterling, Virginia: Stylus publishing.
- Taylor, L. K., & Colet, N. R. (2010). Making the shift from faculty developemnt to educational development: A conceptual framework grounded in practice. I A. Saroyan & M. Frenay (Red.), *Building teaching capacities in higher education: A comprehensive interational mode* (s. 139-167). Sterling, Virginia: Stylus publishing.
- Tierney, W., & Lechuga, V. (2005). Academic freedom in the twenty-first century. *Thought and Action*, 21(1), 7-22.
- Tight, M. (2002). A systematic approach to professional development: learning as practice. *Teaching and Teacher Education* 18, 229-241.
- Tight, M. (2007). Bridging the divide: A comparative analysis of articles in higher education journals published inside and outside North America. *Higher Education*, 53(2), 235-253.

- Tight, M. (2012). Higher education research 2000–2010: changing journal publication patterns. *Higher Education Research & Development*, 31(5), 723-740.
- Tjora, A. (2006). Writing small discoveries: an exploration of fresh observers' observations. *Qualitative Research*, 6(4), 429-451.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in higher education*, 21, 275-284.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57-70.
- Trowler, P. (2002). Introduction: Higher Education Policy, Institutional Change. I P. Trowler (Red.), *Policy and Institutional Change. Intentions and outcomes in turbulent environments* (s. 1-23). Buckingham UK and Philadelphia USA: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Trowler, P. (2008). *Cultures and change in higher education: theories and practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Trowler, P., Fanghanel, J., & Wareham, T. (2005). Freeing the chi of change: The Higher Education Academy and enhancing teaching and learning in higher education. *Studies in Higher Education*, 30(4), 427-444.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3, 130-154.
- Undervisningsstrategien. (2006), *Undervisningsstrategi for SV-fakultetet - vedatt for perioden 2006-2010*. Universitetet i Tromsø: Det Samfunnsvitenskapelige Fakultet.
- Universitets- og høyskoleloven. (2005). Lov om universiteter og høyskoler (Universitets- og høyskoleloven).
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2003). Communities of practice and social learning systems. I D. Nicolini, S. Gherardi & D. Yanow (Red.), *Knowing in organizations: A practice-based approach* (s. 76-99). New York: M.E. Sharpe.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Cambridge, USA: Harvard Business School Press.
- Wenger, E., & Snyder, W. (2000). Communities of practice: the organizational frontier. *Harvard Business Review*, Jan-Feb, 139-145.
- Wenneberg, S. B. (2000). *Socialkonstruktivisme: positioner, problemer og perspektiver*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Wiers-Jenssen, J. (2013), *Utenlandske studenter i Norge*. Oslo: NIFU.
- Winther Jørgensen, M. (2002). *Refleksivitet og kritikk, socialkonstruktivistiske subjektpositioner*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag/Samfundslitteratur.
- Wittek, L., & Habib, L. (2012). Undervisningskvalitet som praksis. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 3(96), 223-236.
- 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.
- Østerud, S. (1998). Relevansen av begrepene "validitet" og "reliabilitet" i kvalitativ forskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 1-2, 119-130.
- Åkerlind, G. S. (2004). A new dimension to understanding university teaching. *Teaching in Higher Education*, 9(3), 363-375.



# ARTIKKEL I



## **ARTIKKEL II**





## **ARTIKKEL III**



## **VEDLEGG 1-8**



**Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet: ”Styrking av læringsprosessen. Involvering av studenter i ulike læringsaktiviteter og vurderingsformer”.**

Ved Det Samfunnsvitenskapelige Fakultet har det i høst (2008) vært et introduksjonskurs i tekstanalyse og skriving av akademiske tekster. Dette kurset har vært obligatorisk. Ett av fire læringsmål for kurset er at studentene skal utvikle grunnleggende ferdigheter i å gi og motta respons / medstudentvurdering. Som doktorgradsstipendiat ønsker jeg å undersøke betydningen av dette kurset, spesielt med fokus på medstudentvurdering.

Datainnsamlingen foregår ved at jeg er til stede i to seminargrupper og observerer hvordan lærer og studenter jobber med tekstanalyse og akademisk skriving. Videre ønsker jeg å foreta både individuelle og gruppe - intervjuer av studenter, samt individuelle intervjuer av lærere. Disse vil bli tatt opp på bånd. Det er kun undertegnede som skal ha tilgang på disse opptakene, de vil bli oppbevart i låsbart skap og lagret på jobb-pc som er passord – beskyttet. Ved semesterslutt sendes det også ut et elektronisk spørreskjema til alle studentene ved kurset. Dette spørreskjemaet er en del av den ordinære kursevalueringen ved Det Samfunnsvitenskapelige fakultet. Å delta som informant er frivillig. Intervjuene vil med dere lærere være individuelle, med fokus på hvordan du har jobbet med seminaret ”tekstanalyse og skriving av akademiske tekster”. Spørsmål angående lærerrollen og studentenes rolle i gjennomføringen av kurset, vil bli stilt.

Alle data vil bli anonymisert. I praksis innebærer det at data vil bli anonymisert i publikasjoner, samt at alle innsamlede data vil bli anonymisert ved prosjektslutt. Prosjektslutt er satt til høsten 2012. Det er når som helst, og uten begrunnelse, mulig å trekke seg som informant.

Forskningsetiske retningslinjer vil bli fulgt, og prosjektet er lagt fram for Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS for godkjenning.

Dersom noe skulle være uklart i denne orienteringen eller at det er noe du lurer på i tilknytning til prosjektet, så er det bare å ta kontakt med meg.

Med vennlig hilsen

Ragnhild Sandvoll

Telefon: 77 64 59 09

E-post: ragnhild.sandvoll@sv.uit.no



**Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet: ”Styrking av læringsprosessen. Involvering av studenter i ulike læringsaktiviteter og vurderingsformer”.**

Som student ved Det Samfunnsvitenskapelige Fakultet har du i høst (2008) hatt et introduksjonskurs i tekstanalyse og skriving av akademiske tekster. Ett av fire læringsmål for kurset er at studentene skal utvikle grunnleggende ferdigheter i å gi og motta respons / medstudentvurdering. Som doktorgradsstipendiat ønsker jeg å undersøke betydningen av dette kurset, spesielt med fokus på medstudentvurdering.

Datainnsamlingen foregår ved at jeg er til stede i to seminargrupper og observerer hvordan lærer og studenter jobber med tekstanalyse og akademisk skriving. Videre ønsker jeg å foreta intervjuer av dere studenter, som blir tatt opp på bånd. Det er kun undertegnede som skal ha tilgang på disse opptakene, de vil bli oppbevart i låsbart skap og lagret på jobb-pc som er passord – beskyttet. Å delta som informant er frivillig. Intervjuene med dere studenter vil enten være individuelle eller i gruppe, med fokus på hvordan dere har jobbet med tekstanalyse og skriving av akademiske tekster. Spørsmål angående utbyttet av kurset vil være sentralt, samt eget syn på læring og undervisning.

Alle data vil bli anonymisert. I praksis innebærer det at data vil bli anonymisert i publikasjoner, og at alle innsamlede data vil bli anonymisert ved prosjektslutt. Prosjektslutt er satt til høsten 2012. Det er når som helst, og uten begrunnelse, mulig å trekke seg som informant. Forskningsetiske retningslinjer vil bli fulgt, og prosjektet er lagt fram for Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS for godkjenning.

På et senere tidspunkt kan det bli aktuelt å gjennomføre en oppfølgende undersøkelse om hvorvidt introduksjonskurset ”Tekstanalyse og skriving av akademiske tekster”, har hatt betydning for videre studieatferd. Du vil da eventuelt få en skriftlig forespørsel om deltakelse.

Dersom noe skulle være uklart i denne orienteringen eller at det er noe du lurer på i tilknytning til prosjektet, så ta kontakt med meg.

Med vennlig hilsen

Ragnhild Sandvoll

Telefon: 77 64 59 09 / E-post: ragnhild.sandvoll@sv.uit.no





## INTERVJUGUIDE, STUDENTER:

Intervjuet har som målsetting å få frem studentenes synspunkter på kurset ”Tekstanalyse og skriving av akademiske tekster”, med vekt på medstudentvurdering og læring. Det legges opp til kvalitative intervju, som blant annet innebærer at spørsmålene i intervjuguiden vil fungere som et utgangspunkt for samtaler med studentene.

### Strukturen i intervjuet:

- Innledning
- Spørsmålene / samtale i tilknytting til kurset
- Avslutning

### Innledning:

- Kort repetisjon av informasjonsbrevet, litt om prosjektet
- Studentene presenterer seg ved navn, hvor de kommer fra og hva de skal studere videre (dette er første års studenter).

### Spørsmål som utgangspunkt:

1. Hvordan vil du beskrive innholdet i kurset: ”Tekstanalyse og skriving av akademiske tekster”? **Hvordan bra? Hvordan dårlig? Konkretiser.**
2. Hvordan vil du karakterisere lærerens ansvar på seminaret? **Hvordan har læreren vært sammenlignet med andre lærere på universitetet?** Hva med studentenes ansvar?
3. Hvis du skal peke på 3 ting du har lært i løpet av kurset, hva er det? **(om generelle læringsferdigheter, tekstanalyse, skriving av akademiske tekster)**
4. Et av læringsmålene i kurset er at studentene skal utvikle grunnleggende ferdigheter i og gi og motta respons / medstudentvurdering. **Hva tror du det menes med grunnleggende ferdighet i å gi og motta respons?** Synes du selv at du har utviklet slike grunnleggende ferdigheter? **Hvordan** kan du vite at du har gjort det?

### Vedlegg 3

5. I kurset har det vært meningen at dere studenter skulle gi hverandre respons på hverandres tekster. Hva gjorde dere og hvorfor gjorde dere det på den måten? Hvordan har det fungert?
6. Hvis det har vært gitt respons: hvordan gav du respons på andres tekster? / Hvordan mottok du respons på egne tekster? (**Både hvordan det ble gjort og hvordan det ble opplevd**).
7. Tror du at denne ferdigheten ved å gi og motta respons på andres og egne tekster har noe relevans? Har du brukt det i andre fag? / I andre sammenhenger? Eventuelt hvordan?
8. Hva har du lært i forbindelse med å gi og motta respons?
9. Det har vært relativt mye gruppe - jobbing på kurset. Hvordan synes du at det har vært? (Hva har fungert bra? Hva har fungert mindre bra?)
10. Har du tidligere jobbet med å gi og motta respons på andres og egne tekster?
11. Har du tidligere jobbet med skriving av tekster / oppgaver på denne måten? / kjenner du til prosessorientert læring? / hva legger du i det begrepet? Har det noe betydning for deg?
12. Hvordan vil du karakterisere respons fra en medstudent kontra respons fra læreren? Hva er bra og hva er mindre bra med de to ulike responsgiverne? (**fordelene / ulempene, styrkene / svakhetene**)
13. Har du noen tanker om hvordan man kunne forbedre slike kurs der et av hovedmålene er medstudentvurdering? / **hvilket råd ville du ha gitt til andre studenter som skulle ta dette kurset? Hvilket råd / tips til lærerne ville du gitt for å forbedre dette kurset?**
14. Har du noen tanker om hvordan du lærer? / Hvilke læringsstrategier benytter du deg av i egen læring? Hvordan mener du at du lærer best? Mest effektivt?

## Vedlegg 3

### **Avslutning:**

Oppsummere det jeg der og da opplever som det sentrale i intervjuet, for så å be respondenten bekrefte / avkrefte hvorvidt det stemmer.

Er det noe mer du vil nevne i forbindelse med kurset: ”Tekstanalyse og skriving av akademiske tekster”, medstudentvurdering eller egen læring?



## INTERVJUGUIDE, LÆRERE:

Intervjuet har som målsetting å få frem lærernes synspunkter på kurset ”Tekstanalyse og skriving av akademiske tekster”, med vekt på medstudentvurdering og læring. Det legges opp til et kvalitativt intervju, slik at spørsmålene i denne intervjuguiden vil ikke bli fulgt ”til punkt og prikke”, men fungere som et utgangspunkt for samtale.

### Strukturen i intervjuet:

- Innledning
- Spørsmålene / samtale i tilknytting til kurset
- Avslutning

### Innledning:

- Kort repetisjon av informasjonsbrevet, litt om prosjektet
- Biografiske data; fagbakgrunn, undervisningserfaring

### Spørsmål som utgangspunkt:

- Hvorfor har du undervist på dette kurset? (Blitt forespurt, blitt pålagt, meldt seg selv, annet?)
- Kurset ”Tekstanalyse og skriving av akademiske tekster” har en gitt undervisningsplan. Hvordan har du forholdt deg til denne?
- Hva mener du har vært det sentrale med kurset ”Tekstanalyse og skriving av akademiske tekster”?
- Hvordan vil du beskrive studentenes rolle i dette kurset? Og din egen lærerrolle?
- Et av målene i emneplanen er at studentene skal **utvikle grunnleggende ferdigheter i å gi og motta respons / medstudentvurdering**. Hvordan har dere jobbet med dette?
- Vet du om studentene har utviklet slike ferdigheter? Hvordan kan du eventuelt vite at de har / ikke har?

## Vedlegg 4

- Har du brukt medstudentvurdering i andre sammenhenger? Erfaring?
- Ser du noen styrker med å bruke medstudentvurdering? Eventuelt hvilke?
- Ser du noen vanskeligheter med benytte medstudentvurdering? Eventuelt hvilke?
- Hva tror du studentene har lært av medstudentvurdering? / Tror du at dette er noe de kan ha nytte av videre?
- Hvordan vil du karakterisere respons fra en medstudent kontra respons fra deg som læreren? Hva er bra og hva er mindre bra med de to ulike responsgiverne?
- Hva skal til for at medstudentvurdering skal fungere?
- Har du noen tanker om hvordan man kunne forbedre slike kurs der et av hovedmålene er medstudentvurdering?
- Gitt valget; er medstudentvurdering noe du tror at du kommer til å bruke igjen?
- Har du tidligere jobbet med studenters skriving på et eller annet vis? / Kjenner du til prosessorientert skriving?
- Det har vært relativt mye gruppe - jobbing på kurset. Hvordan synes du at det har vært? (Hva har fungert bra? Hva har fungert mindre bra?)
- Hva tror du er viktig når studenter skal lære? Hvilken betydning har dette for måten du legger opp undervisningen?
- Stemte forventningene dine som du hadde til kurset, med det som skjedde?

### **Avslutning:**

Oppsummere det jeg der og da opplever som det sentrale i intervjuet, for så å be respondenten bekrefte / avkrefte hvorvidt det stemmer.

## Vedlegg 4

Er det noe mer du vil nevne i forbindelse med kurset: ”Tekstanalyse og skriving av akademiske tekster”, medstudentvurdering eller egen læring?





**Marit Allern  
ILP, HSL-FAK**

## **Implementering av SV-fakultetets undervisningsstrategi vedtatt av fakultetsstyret 6. november 2006**

### **Intervjuguide**

1. Var du enig eller uenig i at fakultetet skulle vedta en undervisningsstrategi i 2006?
2. Kan du peke på noen områder du enten mente var særdeles viktige eller eventuelt overflødige å ta med?
3. På fakultetet ble bl.a. skriving i studiene plukket ut som et viktig satsingsområde – kfr. Pkt ... i strategien. Hva mener du om initiativene som ble tatt?
4. Har du en kommentar til om strategien ble fulgt av ”tilstrekkelige” inntencivmidler?
5. Hvordan vil du si at undervisningsstrategien ble tatt i bruk på ditt eget institutt?
6. Hvilke faglige diskusjoner lå til grunn for prioriteringene som ble gjort?
7. Når du ser tilbake, hvilke initiativ/tiltak synes du har vært viktigst og hvilke har ev.manglet.



Ragnhild Sandvoll  
Institutt for pedagogikk og lærerutdanning  
Universitetet i Tromsø  
9037 TROMSØ

Vår dato: 17.11.2008

Vår ref :20013 / 2 / JE Deres dato:

Deres ref:

## KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.09.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

20013

*Styrking av læringsprosessen. Hvordan stimulere studenter til å innta en mer aktiv og forpliktende rolle i undervisningen? Involvering av studenter i ulike læringsaktiviteter og vurderingsformer.*

Behandlingsansvarlig  
Daglig ansvarlig

Universitetet i Tromsø, ved institusjonens overste leder  
Ragnhild Sandvoll

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Bjørn Henrichsen

  
Janne Sigbjørnsen Eie

Kontaktperson: Janne Sigbjørnsen Eie tlf: 55 58 31 52  
Vedlegg: Prosjektvurdering



## **SAMTYKKE - ERKLÆRING**

Jeg har fått informasjon om forskningsprosjektet: *"Styrking av læringsprosessen. Involvering av studenter i ulike læringsaktiviteter og vurderingsformer"*, og samtykker til å delta.

Sted

Dato

Underskrift

---





Marit Allern  
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk  
Universitetet i Tromsø  
Mellomveien 110  
9037 TROMSØ

Vår dato: 28.04.2011

Vår ref: 26740 LMR/ RH

Deres dato:

Deres ref:

## OVERFØRING AV PROSJEKTMELDING

Vi viser til innsendt prosjektmelding av 16.03.2011, samt etterfølgende korrespondanse med prosjektleder Ragnhild Sandvoll og veileder Marit Allern vedrørende prosjektet:

26740

*Implementering av undervisningsstrategi på Sv-fakultetet 2006-2009*

Personvernombudet har nå overført prosjektmeldingen til Ragnhild Sandvolls prosjekt:

20013 "Styrking av læringsprosessen. Hvordan stimulere studenter til å innta en mer aktiv og forpliktende rolle i undervisningen? Involvering av studenter i ulike læringsaktiviteter og vurderingsformer".

Ombudet forstår det slik at meldingen omfatter utlevering av anonyme data fra Marit Allerns prosjekt til Ragnhild Sandvolls prosjekt, jf. telefonsamtale med Allern av 19.04.2011 og e-post fra Sandvoll av 26.04.2011. Ombudet har i e-post av 19.04.2011, beskrevet hva som anses som anonyme data.

Ettersom Ragnhild Sandvoll skal motta utelukkende anonyme data fra Marit Allern, vil ikke dette være omfattet av personopplysningsloven.

Videre forstår ombudet det slik at det i Marit Allerns prosjekt per i dag ikke foreligger personopplysninger, slik at prosjektet per i dag ikke er meldepliktig. Vi gjør imidlertid oppmerksom på at dersom det har foregått en behandling av personopplysninger helt eller delvis ved bruk av datamaskin, forelå det meldepliktig for prosjektet, til personvernombudet eller til Datatilsynet.

Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart.

Vennlig hilsen

  
Bjørn Henrichsen

  
Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11  
Kopi: Ragnhild Sandvoll, Grimsbyveien 1, 9011 TROMSØ

