

# Refleksjoner fra deltakere ved et kurs i UH-pedagogikk

## A Multidimensional Approach from Some Educators after Finished Course for Teaching in Higher Education

Mattias Øhra

Universitetslektor, Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Universitetet i Sørøst-Norge

[Mattias.Ohra@usn.no](mailto:Mattias.Ohra@usn.no)

Kristin Rydjord Tholin

Dosent, Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Universitetet i Sørøst-Norge

[kristin.r.tholin@usn.no](mailto:kristin.r.tholin@usn.no)

### SAMMENDRAG

Artikkelen retter søkelyset mot et bestemt kurs i universitets- og høyskolepedagogikk sett fra deltakernes refleksjoner over utbyttet av kurset. Målet med studien er å belyse hvilke funksjoner utdanning i UH-pedagogikk kan ha for UH-lærere. I den sammenhengen støtter vi oss på Biestas rammeverk for diskusjoner om utdanningens formål og resultater, og den didaktiske prosessmodellen til Stenhouse. Studien viser at deltakerne på kurset understreker at opplæringen har kvalifisert dem gjennom relevante teorier, språk og begreper, slik emneplanen forespeiler. Videre forteller de at de gjennom kurset har blitt deltakere i et nytt fellesskap og at innvielsen i fagfeltet og fellesskapet har styrket identiteten som underviser. Innvielsen har omfattet mer enn dannelse av en identitet innenfor gitte systemer og rammer. Dataene viser en overskridelse av tradisjonell kvalifisering gjennom mål-middel-tenkningens forutbestemte inngang og muliggjør et nytt kritisk blikk på egen praksis. På bakgrunn av empirien vil vi argumentere for at utdanning som i for stor grad baserer seg på en forutbestemt praksis suppleres av prosessorienterte tilnærminger der det å utsettes for risiko og overskridelser utgjør sentrale dimensjoner ved utdanningen. I artikkelen lanseres en flerdimensjonal prosessmodell som søker å ivareta dette og stimulere til en balansert flerdimensjonal måte å tenke i og rundt UH-pedagogikk på.

### Nøkkelord

flerdimensjonal utdanning, kvalifisering, sosialisering, subjektivering

## ABSTRACT

In this paper we study a basic course concerning how to teach in higher education from the perspective of the participants and their reflections concerning outcomes from the course. Our purpose is to shed light on the possible functions such a basic course might have for university teaching. In this context, we were inspired by Biesta's discussions around the purpose of education and Stenhouse's process model. This study shows that participants emphasize how the teaching has qualified them through relevant theories, vocabulary and concepts. Furthermore, they talk of how they through the course were incorporated into a new community, and that the initiation into the discipline and this community strengthened their identities as educators. The data show an overrun of traditional qualification through the predetermined entry of the "objectives model," which enables a critical view of their own practice. Based on empirical evidence, we will argue that education based largely on a predetermined practice is complemented by process-oriented approaches where the exposure to risk and transgression constitute the key dimensions of education. The article launches a multi-dimensional process model that seeks to address this and stimulates a balanced multidimensional way of thinking about and around teaching in higher education.

## Keywords

multidimensional education, qualification, socialization, subjectification

## INNLEDNING

Jeg har på mange måter lært like mye om meg selv som at jeg har lært veldig mye ny teori.

Temaet for denne artikkelen er universitets- og høyskolepedagogikk (heretter UH-pedagogikk). Sitatet over er fra en av deltakerne på vårt lokale universitets- og høyskolekurs. Uttalelsen var en av flere som utfordret våre forestillinger om denne type utdanning og gjorde oss interesserte i å undersøke hvilke refleksjoner deltakerne gjorde om sitt læringsutbytte. Et UH-pedagogisk kurs skal kvalifisere til undervisning i høyere utdanning, og intensjonen med artikkelen er å bidra til ytterligere oppmerksomhet rundt formål ved denne type utdanning. I denne studien er vi opptatt av å undersøke og belyse hvilke vurderinger noen deltakere gjør av et UH-pedagogisk kurs. Dette danner grunnlaget for forskningsspørsmålet: *Hvilke refleksjoner gjør deltakere seg av eget læringsutbytte i et UH-pedagogisk basiskurs?*

Målet med artikkelen er å problematisere hvilken betydning et UH-pedagogisk basiskurs kan ha. Derfor har vi undersøkt refleksjonstekster fra deltakere på UH-pedagogikk-kurset gjennom en induktiv tilnærming. For å innta et flerdimensjonalt perspektiv på ulike formål ved utdanning, støtter vi oss på Biesta (2008) og hans konstruksjoner nedfelt i tre ulike dimensjoner og til Stenhouses (1989) prosessmodell. Empirien blir analysert i lys av de ulike dimensjonene i den hensikt å problematisere formålet med UH-pedagogikken.

## BAKGRUNN

Kurs i UH-pedagogikk er, ifølge veiledende retningslinjer fra Universitets- og høyskolerådet, opplæring som skal kvalifisere til undervisning i høyere utdanning. Hva man legger i kvalifisering, utover det å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter om læring og undervisningsformer, kan gjenspeile seg i ulike formål med utdanning. «I dagens utdanningspolitiske situasjon der ulike partar har ulike prioriteringar, er det viktig å ha ei felles forståing av kva formål utdanninga skal ha» skriver Løkensgard Hoel (2012, s.10). For heller ikke UH-pedagogikk eksisterer i et vakuum. Derfor vil vi starte med å belyse reformer og politiske føringer som kan ha innvirkning på utdanningskvalitet i UH-pedagogikken.

Tendensen i de siste årenes omveltninger i UH-sektoren har vært mer sentral styring. Bologna-prosessen, kvalitetsreformen og opprettelsen av NOKUT er eksempler på sentrale omstruktureringer for hele sektoren (Strømsø, Lycke & Lauvås, 2016). Utviklingstendenser som masseproduksjon av studiepoeng, krav til økt gjennomstrømming av studenter og internasjonalisering tilpasset europeiske standarder har ført med seg nye og mangfoldige oppgaver i tillegg til de allerede eksisterende funksjoner for utdanningsinstitusjonene (Løkensgard Hoel, Hanssen & Husebø, 2012).

Endringene har også fått innvirkning på UH-pedagogikken. For eksempel har kvalifikasjonsrammeverkets fokus på *læringsutbytte* blitt et begrep som stadig tas i bruk for å «beskrive problemer, introdusere endringer og foreskrive løsninger i utdanningssystemet» (Prøitz, 2015, s. 9). De historiske røttene når det gjelder fokus på læringsmål og -utbytter går tilbake til Ralph W. Tyler (Tylerrasjonalen) og hans mål-middel-pedagogikk (Karseth, 2008; Prøitz, 2015; Tyler, 1975). Vi ser i dette skiftet en overgang fra undervisning til læring og fra lærersentrert til studentsentrerte tilnærminger (Barr & Tagg, 1995; Biesta & Schneekloth, 2009; Karseth, 2008). «Student-centred learning produces a focus on the teaching-learning- assessment relationships and the fundamental links between the design, delivery, assessment and measurement of Learning» (Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, 2005, s. 38).

I kjølvannet av disse skiftene har også innholdet i nasjonale og internasjonale UH-pedagogiske kurs blitt påvirket (Leth Andersen, 2010). Mål-middel-inspirerte innganger som *constructive alignment* (Biggs, 2014) og taksonomirelaterte innganger (Bloom, 1956), har lenge vært å regne som en basiskompetanse (Dunkin, 1998) og det er vel ikke urimelig å hevde at disse inngangene har styrket seg i perioden.

The most important development since CA was first published (Biggs, 1996) is its incorporation into institutional teaching policy. This has come about largely because teaching quality has suddenly become a major concern of universities, while their statements of graduate attributes and emphasis on learning outcomes makes a good fit for outcomes-based designs such as CA. (Biggs, 2014 s.14)

Slik sett kan vi si at UH-pedagogikkens vektlegging på samstemt undervisning og taksonomier (Biggs, 2014; Dunkin, 1998) gjenspeiler denne trenden.

Vi vil hevde at en læringsutbyttetilnærming utgjør en viktig del av en kvalifiserende utdanningsfunksjon i UH-pedagogikken. Med Skjervheim vil vi hevde at: «Den pragmatiske, instrumentelle fornuft har sin rimelege plass, også i pedagogikken. Men den har og sine grenser, og det er nettopp disse grensene eg her har vilja peka på. Det eg har kalla det instrumentelle mistaket er i slik grenseoverskriding» (Skjervheim, 1976, s. 269). Diskusjo-

ner rundt dikotomien mellom læringsutbytte og mål-middel-modellen på den ene siden, og en mer prosessuell og dannelsorientert tenkning på den andre, er diskusjoner som har eksistert lenge (Østrem, 2011). Det finnes legitime politiske grunner og legitime faglige grunner som kan nyansere og rettferdiggjøre en mål-middel-tenkning (Tyler, 1988; Dale, 2005, 2011; Prøitz, 2015). Dale argumenterer for at det i all pedagogisk praksis er nødvendig med effektive teknikker hos læreren. Lærerens tekniske ferdigheter er et viktig moment i lærerens undervisningspraksis. «Det kritikkverdige er ikke pedagogiske teknikker allment og generelt, men at de pedagogiske teknikkene ikke gradvis opphever seg selv og omdannes til praksis. Å leve ut forståelse i praksis skjer i samvær med andre» (Dale, 2011, s. 274).

Den avdøde franske filosofen, Pierre Hadot (2015), hevdet at dagens universiteter mer og mer har en tjenende rolle i å utdanne tjenestemenn. Hans poeng var at utdanningens formål ikke kun er å utdanne til yrker, men først og fremst å danne i mennesket en evne til selvstendig dømmekraft og praktisk visdom (Hadot, 2015). Hadots perspektiver peker utover den kvalifiserende rollen kurset i UH-pedagogikken kan ha og disse perspektivene kan gjenkjennes hos Biesta (2008) og hans fokus på utdanningens formål og resultat. «I wish to suggest that education generally performs three different (but related; see below) functions, to which I will refer to as the qualification, socialisation and subjectification function of education» (Biesta, 2008, s. 39). Biesta peker på at dimensjonene er grunnleggende forskjellige og knyttet til ulike rasjonaler om utdanning (ibid., s. 22). Hans perspektiver danner grunnlaget for det teoretiske rammeverket. I tillegg har vi inkludert Stenhouse (1989) som tilfører de tre dimensjonene ytterligere konkrete didaktiske elementer.

## TEORETISKE PERSPEKTIVER

I 2008 skrev Biesta artikkelen «Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education». På bakgrunn av den økte interessen for «measurement of education», argumenterer han for at det er nødvendig å gjenoppta spørsmålet om hva som skal være utdanningens formål og funksjon. Biesta (2014) problematiserer oppfatninger om utdanning som «velsmurt maskineri» og understreker i stedet at utdanning alltid vil innebære en risiko fordi vi aldri helt kan forutsi «what works». Han oppfordrer i stedet til å ta imot denne risikoen med åpne armer og betrakte det som en «positiv side ved all utdanning» (ibid., s. 19).

Stenhouses (1989) prosessmodell, som var et alternativ til mål-middel-tenkningen, sammenfaller med Biestas kritikk av undervisning, men utfyller også mer konkret der hvor Biesta er noe generell. Stenhouse foreslår at læreplanarbeidet ikke kun skal ta utgangspunkt i en mål-middel-logikk, men heller overskride den. Videre deler Stenhouse (1989, s. 80) undervisningsprosesser i fire dimensjoner Training, Instruction, Initiation, Induction, som vi har forsøkt å oversette til norske begreper:

1. Trening: Ferdighetslæring der mål-middel-modellen til en viss grad kan brukes.
2. Instruksjon: Formidling av informasjon. Mål-middel-modellen kan fungere inntil man når mer kreative nivå.
3. Initiering: Innvielse og tolkning av sosiale miljøers reaksjoner på egen atferd. Mål-middel-modellen er ikke anvendelig.

4. Introduksjon: Innføring i de tankesystemer vår kulturarv bygger på. Dette ses på som utdanningens viktigste område, og kan formidles gjennom prosessmodellen (Mål-middel-modellen er ikke brukbar). «Education as induction into knowledge is successful to the extent that it makes the behavioral outcomes of the students unpredictable» (Stenhouse, 1989, s. 82). Stenhouse blir integrert i den videre presentasjonen strukturert ut fra Biestas tre dimensjoner for utdanning.

#### Kvalifisering

En hovedintensjon med utdanning er kvalifisering, og i denne sammenhengen for universitets- eller høyskolelæreren og kurset i UH-pedagogikk. «It lies in providing them with the knowledge, skills and understandings and often also with the dispositions and forms of judgment that allow them to do something» [...] (Biesta, 2010, s. 19). Gjennom kurset skal deltakerne for eksempel tilegne seg begreper, modeller og teorier som har relevans for læring i høyere utdanning, og ferdigheter til å planlegge og gjennomføre undervisning, veiledning og vurdering på måter som fremmer studenters læring.

Kvalifisering skal gi den lærende et handlingsrepertoar som kan strekke seg fra det spesifikke, som å trene på spesielle ferdigheter til en bestemt jobb, til for eksempel mer generelle og overordnede ferdigheter. Stenhouse (1989) bidrar med fokus på læreren som instruerer til ferdighetslæring og formidling av informasjon/kunnskaper. Her kan mål-middel-modellen fungere brukbart inntil man har fått tilstrekkelig erfaring og kan håndtere mer kreative undervisningsformer.

#### Sosialisering

Den andre funksjonen som utdanning kan ha, er ifølge Biesta (2010), sosialisering. «The socialization function has to do with the many ways in which, through education, we become part of particular social, cultural and political 'orders'» (ibid., s. 20). Sosialisering handler om å innlemme nykommere i eksisterende ordener og praksiser. I sosialisering-dimensjonen ligger også spørsmålet om hvem utdanningen er til for. En videre dimensjon når det gjelder sosialisering som funksjon ved utdanning, er at den kan fremtre som både ønsket og forventet gjennom den enkelte institusjons (fakultet, institutt) uttalte normer og verdier. På samme tid kan den også fremtre som en del av en «skjult læreplan» (Biesta, 2008) hvor interne og eksterne maktkamper utfolder seg. «Through its socializing function education inserts individuals into existing ways of doing and being and, through this, plays an important role in the continuation of culture and tradition – both with regard to its desirable and its undesirable aspects» (Biesta 2008, s. 40). Biesta skiller mellom det å tilrettelegge for effektiv utdanning og for god utdanning. Det siste fordrer ofte et brudd med utdanningens sosialiserende funksjon.

Stenhouses (1989) tredje kategori initiering, omfatter en innvielse i feltet. Det innebærer at man tolker det sosiale miljøet og blir i stand til å forutsi omgivelsenes reaksjoner på egen atferd. Sosialisering og læring skjer gjennom undersøkelse og utprøving av undervisning. Fra Stenhouses side kan mål-middel-modellen ikke anvendes til dette området av utdanningen.

## Subjektivering

Den tredje dimensjonen Biesta presenterer er subjektivering (2010). Han understreker videre at «Whether all education actually contributes to subjectification is debatable» (ibid., s. 21). Flere vil avgrense formålet med utdanning til kvalifisering og sosialisering, mens Biesta i stedet fremholder at subjektivering handler om å eksistere utenfor ordener, så å si det motsatte av sosialiseringens funksjon. Utdanning skal bidra til at den lærende blir et subjekt, noe annet enn bare en representant for kulturen og tingenes orden, altså ikke bare mer av det samme. Ifølge Biesta (2014, s. 40) gjenspeiler ikke subjektivering en bestemt forståelse eller teori «knyttet til subjektivitet og dens fremvekst». Tvert imot understreker han poenget med å utsette seg for risiko, å bli til i møte med andre, som er forskjellig fra en selv.

Stenhouses siste kategori, introduksjon, handler om innføring i de tankesystemer kulturarven bygger på. Dette ses på som utdanningens viktigste område, og kan formidles gjennom prosessmodellen. Stenhouse (1989, s. 82) påpeker imidlertid at introduksjon i kunnskapsfeltet kun kan lykkes i den utstrekning at vi erkjenner at studenters utbytte i utdanningen også er uforutsigelige.

Biesta (2014) presiserer at *overlappingene mellom de tre dimensjonene* er viktige da de åpner opp for synergieffekter, men kan også illustrere mulige konflikter mellom dem. Det sentrale er at vi er i stand til å foreta situasjonsbestemte vurderinger om hva som er pedagogisk ønskelig innen de tre dimensjonene.

Det som er viktig i lærerens arbeid, er ikke bare å sette seg mål som gjennomføres. Fordi pedagogikken er flerdimensjonal, må lærere hele tiden vurdere hvordan de ulike dimensjonene bør veies opp mot hverandre; de må prioritere – noe som aldri kan generaliseres, men alltid må skje i konkrete situasjoner som berører konkrete elever – og de må kunne håndtere spenninger og konflikter og kunne se og utnytte mulige synergieffekter. (Biesta, 2014, s. 158)

Ved å reflektere innenfor de tre områdene kan vi som undervisere stadig problematisere forholdet mellom hva som er ønskelig praksis og hva som er effektiv praksis. «På grunn av utdanningens flerdimensjonale formål må man alltid vurdere om det man vinner innen en dimensjon, innebærer tap innen en annen» (Biesta, 2014, s. 158). I fortsettelsen vil vi redegjøre for de metodologiske tilnærmingene i studien.

## METODOLOGISKE TILNÆRMINGER

Forskningstilnærmingen, som ligger til grunn for studien, er forankret i forskningsspørsmålet om hvilke refleksjoner deltakere fra kurset i UH-pedagogikk gjorde om utbyttet. For å få tak i essensen i deltakernes vurderinger, valgte vi en induktiv tilnærming til materialet.

## Utvalg

Datamaterialet i studien er 1–3 siders refleksjonstekster fra 13 av de 15 deltakerne som gjennomførte kurset. Avsluttende vurdering bestod av en skriftlig hjemmeeksamen med tre deloppgaver der en oppgave var «Refleksjon over eget læringsutbytte i emnet». Det er denne refleksjonsoppgaven som danner det empiriske grunnlaget for studien.



### Analysearbeider

Analyser av refleksjonstekstene kan betegnes som hermeneutiske da vi har gått åpent inn i materialet og analysert og fortolket tekstene for å forstå meningsinnholdet i dem (Thagaard, 2013). Målsettingen var at deltakernes perspektiver skulle komme til orde gjennom tekstene og synliggjøre deres opplevelser og synspunkter. I de første analysene søkte vi etter mønstre, temaer og kategorier i tekstene (ibid.). Vi leste refleksjonene hver for oss, gjorde notater i margen og markerte ord og uttrykk. Videre foretok vi meningskondenseringer for å identifisere utsagn og formuleringer som vi tolket som vurderinger av kurset. Ifølge Maxwell (2013, s. 107) er åpen koding en sentral strategi i analyseprosessen i kvalitativt forskningsarbeid som «involves reading the data and developing your coding categories, based on what data (...) seems most important». Kodingen innebar identifisering av tema som så ble sammenlignet og avgrenset ut fra prinsippet om *likhet og felles oppfatninger*. I analyseprosessen ble det tydelig for oss at noen felles temaer var forventet fordi de gjenspeilte føringer i emneplanen, mens andre temaer var overraskende og uventet. Derfor har vi systematisert funnene ut fra felles innhold i det som var *forventet* og det som var *uventet* (Maxwell, 2013).

### Forskningsetiske overveielser

I studien, som bygger på tekster skrevet av kollegaer, har det vært sentralt å legge vekt på forskningsetiske prinsipper. Det omfatter også bevisstgjøring rundt forskerrollen, som i denne sammenhengen er en insiderrolle (Kvernbekk, 2005). Vi er del av det sosiale feltet – kurset i UH-pedagogikk – som vi forsker på. Kvernbekk argumenterer imidlertid for verdien av at «det er bryet verdt å lete etter en måte å overkomme disse problemene på» (2005, s. 39). For å innta distanse til feltet unnlater vi for eksempel å undersøke utsagn om egen rolle og organisering av kurset. Videre kan det være en styrke at vi er to forskere som begge har analysert og fortolket materialet og i tillegg drøftet oss imellom resultatet av analysene.

## FUNN

I det følgende presenteres synspunkter og vurderinger deltakerne beskrev om eget utbytte etter å ha gjennomført kurset i UH-pedagogikk. På bakgrunn av analyse og tolkning ble noen felles temaer synlige. Noen av funnene var forventet, mens andre temaer var mer overraskende.

Tema som er analysert frem og som kanskje var mer forventet å finne, handler først om fremst om betydningen av kunnskaper tilegnet i tråd med emneplanen. Det handler om at deltakerne fikk et vokabular for å planlegge, vurdere og samtale rundt. Eksempler på slike aktiviteter er oppgaver (treningsoppgaver) og tilbakemeldinger på disse (instruksjoner). Vi har omtalt denne kategorien som pedagogisk språk og begreper.

### Pedagogisk språk og begreper

Begreper som «synlig læring», «overflate versus dyplæring», «samstemt undervisning» osv. har i løpet av denne høsten nesten blitt hverdagsbegreper for meg både i diskusjoner eller refleksjoner med kolleger og i møte med studentene.

Dette sitatet er representativt for vurderinger som alle deltakerne har beskrevet. Etter å ha kategorisert tekstene ut fra likheter i temaene studentene omhandlet, ble det særlig to kunnskapsområder som ble tydelig. Det første var *forståelse og syn på læring* og det andre var *samstemt undervisning*. En deltaker utdyper dette på følgende måte:

Jeg har fått større kjennskap til forskning på områdene undervisning, læring og vurdering, som gjør at jeg på en mer kvalifisert måte kan velge undervisningsformer som fremmer dybdelæring hos studentene, og vurdere om vurderingsformen i et emne er samstemt med undervisningen og læringsaktivitetene i emnet.

Overflate- versus dyplæring blir i tillegg til samstemt undervisning løftet frem av så å si alle deltakerne, som et sentralt fenomen og som et bidrag for å sette ord på kunnskapen som underviser. Begge områder må betraktes som sentrale fundament i UH-pedagogikken og det er derfor ganske forutsigelig at de er synlige i studentenes vurdering av kurset og kvalifisering inn i det UH-pedagogiske feltet. Det å beskrive deltakernes forventede læringsutbytte er gjort utførlig i basiskurset, og ulike læringsforståelser er også sentrale i de forskningsfunderte og teoretiske perspektivene i kurset slik denne studenten dokumenterer:

Jeg opplever at jeg har tilegnet meg et helt nytt repertoar av pedagogiske begrep som jeg allerede har hatt stort utbytte av i min pedagogiske praksis. De viktigste eksemplene her er samstemt undervisning, overflate- og dyplæring, framovermeldinger, studentevaluering og vurdering.

Analysene av deltakernes tekster har vist at de i stor grad peker tilbake til innholdskategorier i kurset. Som nevnt, er synspunktene de peker på i tråd med emneplanen og derfor forventet. I analyseprosessen fremkom også temaer som ikke direkte viser tilbake til emneplanen, og som derfor var uventet og overraskende. Dette har vi valgt å legge hovedvekten på i presentasjonen. Temaene er samlet i to hovedområder; *savnet fellesskap* og *selverkjennelse*.

#### Savnet fellesskap

Den første kategorien som vi identifiserte som gjennomgående i flere tekster, handler om betydningen av å være del av et *fellesskap*. Analysen viser hvordan deltakerne forklarer at de gjennom å delta i fellesskapet, som UH-pedagogikk-kurset representerte for dem, er blitt tryggere. I fellesskapet av undervisere fra forskjellige fag og utdanninger, opplever deltakerne at de som lærere har hatt en grunnleggende felles yrkesmessig oppgave. Analysen viser at dette fellesskapet har vært savnet. Når de skal konkretisere hva fellesskapet har bidratt med, identifiserer vi tre forskjellige faktorer, der det første kan knyttes til begrepet *trygghet*. Det fremkommer at kollegaer til tider opplever press og følelse av ensomhet i det å stå i egen undervisningsrolle hvor de blant annet utsettes for ulike studentevalueringer: «Jeg har satt stor pris på muligheten til å legge frem min egen erfaring med studentevaluering av en gruppe studenter og tilbakemeldingen fra lærere og studenter på dette.»

Den andre måten hvor fellesskapet er fremtredende er i forhold til *samarbeid*. Det å kunne samarbeide om ulike innganger og metoder i forhold til faglige tema, undervisning og veiledning, verdsettes. Her vurderes samarbeid med andre kollegaer høyt fordi det ska-



per nye muligheter for å forbedre egen undervisning. «Gjennom det blir faglige tema diskutert og undervisning evaluert og forbedret.»

Det at kollegaene kommer fra ulike fag og ulike tradisjoner har ikke vært til hinder for at de har felles erfaringer, utfordringer og problemstillinger. Snarere er det en overraskelse i materialet hvor mye man har til felles som underviser, og hvor mye dette fellesskapet blir verdsatt. Det kan virke som om forskjellige fag og utdanninger skaper en ramme som beskytter mot interne utfordringer.

Den tredje måten fellesskapsdimensjonen tar form er i forhold til *refleksjon over egen praksis*. I analysen fremkommer det at i møte andre kollegaer ser de etter hvert nye muligheter i forhold til egen praksis. Det handler om at kurset

har tvunget frem noen nye betraktninger om egen tenkning om praksis. Kanskje mest på grunn av mine medstudenters fortellinger om egen praksis, refleksjon om denne og erfaringer med alt fra storgruppe undervisning i auditorier, til undervisning i kartlesing, til simulering i klinikk og i motorrom.

### Selverkjennelse

Analysen viser at felles kunnskaps- og erfaringsdeling verdsettes ikke bare for at man her kan få gode råd og vink om undervisningspraksis, men at det bidrar til å tenke nytt og reflektere over egen rolle som lærer, som vi samler inn under begrepet *selverkjennelse*.

Analysen viser at kollegaene forklarer at de gjennom kurset opplever nye tanker om egen rolle, og for noen, et brudd med tidligere selvforståelse som underviser. Selverkjennelsen kommer til syne via følgende tre fenomen; *innvielse*, *ny pedagogisk erkjennelse* og *kritisk meta-refleksjon*.

Analysen viser at mange av kollegaene fremhever at det å *innvies* i UH-pedagogikk har vært viktig for dem. Bevisstgjøring om at det eksisterer et eget UH-pedagogisk forskningsfelt, «har gitt ny og verdifull kunnskap og nye måter å reflektere over lærerrollen på». Det fremkommer at innvielsen har medført en bevisstgjøring også over utfordringer og kompleksiteten i feltet.

Gjennom en erkjennelse av at man er i en kontinuerlig utviklingsprosess som underviser, opplever kollegaene en viss lettelse i forhold til det å stadig prestere og levere. Med innvielse i fagfeltet virker det som om dette forløser en faglig og profesjonell inngang fremfor en privatisert forståelse av egen rolle og praksis:

Jeg mener at jeg nå kan analysere egen rolle som lærer ut ifra faglige kriterier og være mindre opptatt av meg selv som en person som skal prestere, men ha forståelse for at jeg selv er i en læringsprosess og kan utvikle meg videre på grunnlag av det jeg har lært og analysert meg frem til.

Et annet element som blir tydelig gjennom analysen er at for enkelte av kollegaene har innvielsen i det UH-pedagogiske feltet vært helt avgjørende for å se egen undervisningspraksis i et pedagogisk analytisk perspektiv, for i neste omgang erfare en *ny pedagogisk erkjennelse*:

De ulike oppgavene vi har hatt har gitt meg god anledning til å reflektere over og begrunne min pedagogiske praksis. Oppgave 1 bevisstgjorde meg på at jeg ikke hadde så mange pedagogiske argument for egen praksis, men at denne var først og fremst basert på erfaring og intuisjon.

Gjennom en innvielse i feltet og en ny pedagogisk erkjennelse, kan vi i analysen se spor av en mulig progresjon mot et tredje element ved selverkjennelse, nemlig å innta et mer *kritisk blikk*. I analysen ser vi at kollegaer ser de overordnede og strukturelle rammene som regulerer feltet, samtidig som de ser mer kritisk på seg selv. Dette spenningsforholdet mellom et makro-mikronivå virker som om kollegaene opplever som relevant og som noe som gir en ny erkjennelse av hva som påvirker rollen som underviser:

Har også fått et lite innblikk i hvordan ting henger sammen fra politikk til praksis; fra departement til emneplan til undervisning til karaktersetning og gjennomstrømming (eller ei). Har innsett at faglærer har en rolle utover det å undervise fra semesterstart til eksamen: der er også fagets og lærerens plass i institusjonen: utvikling av fag, emneplan etc., rolle overfor kollegaer, ledelse etc.

Der vi har sett at mange av kollegaene har opplevd å kunne støtte seg på en ny rolle gjennom en innvielse inn i et nytt pedagogisk felt, er det også slik at andre opplever at de har blitt mest berørt gjennom det personlige. «Jeg har på mange måter lært like mye om meg selv som at jeg har lært veldig mye ny teori», skriver en deltaker. I dette spenningsforholdet mellom det personlige og det profesjonelle kan det ligge en dimensjon hvor det å være underviser i UH-sektoren består av både sosialisierende og subjektiverende prosesser.

Analysen viser at vi gjennom de to kategoriene; *opplevelse av fellesskap* og *selverkjennelse*, kan se konturene av et mulig spenningsforhold. Det kan se ut som at fellesskapet tilrettelegger for en trygg setting for å se på egen og andres undervisning og at denne praksisen så kan medføre et brudd og ny erkjennelse av egen praksis og egen rolle. Erkjennelsen ligger da også i en ny forståelse av seg selv både på mikroplan (egen undervisning), men også på makroplan (makt, subjektivering og dannelsesdiskurser). Dette danner grunnlaget for drøfting av resultatene.

## DRØFTING

Formålet med studien var å undersøke hvilke vurderinger deltakere på et UH-pedagogikk-kurs gjorde av egen læringsprosess med bakgrunn i kurset. Temaene som ble identifisert gjennom analysen danner grunnlaget for videre diskusjon.

### Teoretisk forståelse og ferdigheter

Analysene viser at kollegaer på kurset i UH-pedagogikk opplever at emnet har hatt en kvalifiserende funksjon for dem og at de oppdaget dette gjennom introduksjon til grunnleggende kunnskapsområder i feltet. For Biesta handler kvalifisering om at undervisningen «...providing them with the knowledge, skills and understandings and often also with the dispositions and forms of judgment that allow them to 'do something' [...]» (Biesta, 2010, s. 19). Denne oppfatningen ser vi som en gjennomgående tendens i analysen da alle deltakere viser til begrepene «samstemt undervisning og overflate- og dyplæring». Det er tydelig at kollegaene opplever at bevisstgjøring om og tilegnelse av språk og begreper har gitt dem et repertoar for å beskrive og drøfte pedagogisk praksis. Dette er til nytte for dem og gir mening i forhold til å vurdere egen og andres undervisningspraksis.

Stenhouse påpeker at kvalifisering er den fasen i et læringsforløp hvor vi *lærer gjennom oppdagelse* og hvor trening og instruksjoner er en legitim inngang. På dette stadiet viser en mål-middel-tenkning å være nyttig for deltakerne (Stenhouse, 1989). Det er da også slik at kollegaene opplever at kurset gjennom en tydelig organisering med emneplan og læringsutbytter som gjennomgående struktur skaper oversikt for dem. De har også tilegnet seg ferdigheter gjennom oppgaver knyttet til undervisning og vurderingsarbeid.

Som nevnt tidligere ble det i analyseprosessen mer interessant å utforske det som deltakerne beskriver som ikke direkte viser tilbake til emneplanen, og som derfor var *uventet og overraskende temaer* og problemstillinger. Slik vi tolker materialet er det en sammenheng mellom forventede temaer og kvalifisering, mens det uventede kan gjenspeiles mer i retning av sosialiserende og subjektiverende funksjoner.

#### Innvielse i kollegialt fellesskap

Som nevnt tidligere er bakgrunnen for våre data at vi stilte kollegaene spørsmål om «refleksjon over eget læringsutbytte i emnet». Det som overrasket oss var at kollegaene var så klare og tydelige på viktigheten av fellesskap, samarbeid og refleksjon over egen rolle og identitet. De legger vekt på at de gjennom kurset har blitt deltakere i ett nytt fellesskap. Det å dele erfaringer på godt og vondt har samlet sett gitt en ny form for trygghet, hvor skjebnefellesskapet i det å stå alene om egen undervisning har blitt identitetsskapende. Dette funnet samsvarer med Biestas sosialiseringsdimensjon og Stenhouses begrep om innvielse. Innvielse i fellesskapet har styrket identiteten til grunnleggende yrkesmessige oppgaver og som underviser (Biesta, 2014; Handal, 2016; Stenhouse, 1989; Ulvik & Smith, 2016). Dale presiserer at «å leve ut forståelse i praksis skjer i samvær med andre» (Dale, 2011, s. 274). Det kan bety at sosialiseringen skjedde i et symmetrisk fellesskap og derfor får stor effekt. En av kollegaene uttrykker at emnet handlet om mye mer enn det å lære å bli en bedre underviser. Dette mener vi å finne dekning for gjennom Biesta og Stenhouse og deres sammenfallende perspektiver på det å overskride en mål-middel-tenkning (Biesta, 2014; Stenhouse, 1989). I dette perspektivet er det et sentralt funn at studentene verdsetter avsatt tid til diskusjoner som fellesskapsbyggende (Handal, 2016). Flere trekker frem at det å samarbeide, undersøke og dele hverandres erfaringer har vært sentralt i kurset. Her ligger det en utfordring i å verne en pedagogisk og didaktisk setting som fremmer utforskende og samarbeidende prosesser. En felles utforskende og reflekterende didaktikk finner vi støtte i hos Stenhouse og hans perspektiv på *learning by discovery versus learning by inquiry* (Stenhouse, 1989).

Innvielsen i et nytt samarbeidsfellesskap fordrer en trygg og tillitsfull atmosfære. Kollegaene kommer fra ulike fag og ulike tradisjoner, men hevder at det ikke har vært til hinder for at de opplever felles erfaringer, utfordringer og problemstillinger. Som det fremkommer i analysen er det snarere en overraskelse i materialet hvor mye man har til felles som underviser på tross av ulik fagbakgrunn. Det kan se ut som om forskjelligheten nettopp er det som beskytter mot interne utfordringer. Det å undervise kan oppleves som en ensom affære hvor man til stadighet blir utsatt for vurderinger (Hanssen, Husebø & Moen, 2012). Det kan virke som om fellesskap med kollegaene bidrar til å motvirke press ved å stå alene med for eksempel studentevalueringer.

En utforskende praksis kan åpne for profesjonelt skjønn hvor man i et fellesskap er i undervisningsprosesser hvor læringsutbyttebeskrivelser ikke lenger er så relevante da alt som oppstår ligger i de forutbestemte målene, men hvor kunnskap må ses på som en usikker størrelse som stadig må reforhandles og utvikles (Stenhouse, 1989; Biesta, 2014). På bakgrunn av at kollegaene var så samstemte og tydelige på fellesskapets betydning, kan det indikere verdien av å tilrettelegge for institusjonaliserte fellesskap i nettverk hvor forhold i og rundt undervisningskvalitet ivaretas også etter endt UH-pedagogisk basiskurs.

#### Overskridelser – med kritiske blikk

For både Biesta (2014) og Stenhouse (1989) kan sosialisering omfatte en skjult læreplan hvor interne og eksterne maktkamper utspilles. Kampen om definisjonsmakten og hegemoniet innenfor høyere utdanning handler derfor, slik empirien viser, om sosialiseringdimensjoner som hele tiden må utfordres og kritiseres. Både Stenhouse og Biesta utfordrer institusjonene til å legge til rette for brudd med utdanningens sosialiserende funksjon. For Stenhouse er det gjennom en introduksjon til en kritisk og utforskende prosessmodell, mens for Biesta er det snakk om en overskridelse gjennom utdanningens subjektiverende funksjon. Det er i subjektiverings- og dannelsesdimensjonen at den enkelte kan bryte med sosialiserende ordener og verdier. Slik kan subjektivering bli et brudd med utdanningens sosialiserende funksjon. Kollegaene bruker ord som peker i retning av et kritisk blikk både i forhold til egen praksis, men også på et «nivå rundt pedagogiske utfordringer i en samfunnsmessig sammenheng». Dette spenningsforholdet mellom et makro-mikronivå opplever kollegaene som relevant og som noe som gir en ny erkjennelse av hva som påvirker rollen som underviser.

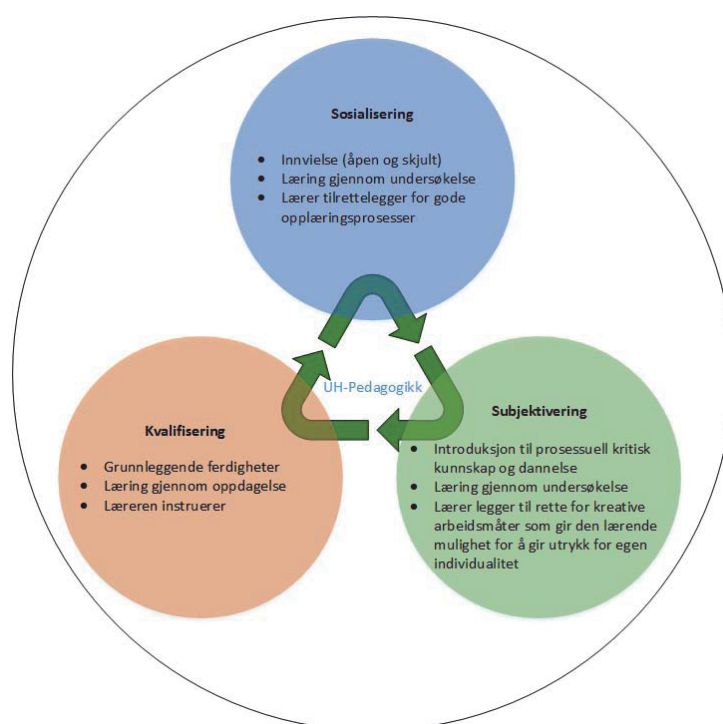
Vi spør om det kan ligge et vekstpunkt for kollegaene bak disse erkjennelsene som omfatter en form for progresjon i kurset. Det kan handle om at de etter hvert opplever brudd med egne normer og verdier som undervisere, og brudd med normer og verdier i forhold til mer policydrevne økonomiske, politiske og ideologiske diskurser. Subjektivering som vekstpunkt for UH-pedagogikken kan ligge i det å tilrettelegge for prosesser som muliggjør at kollegaer ikke bare innvies til å bli en representant for kulturen og tingenes orden. Overskridelsen kan ligge i det å utsette kollegaene for nok risiko, som å bli til i møte med andre som er forskjellige fra en selv (Biesta, 2014). For noen av kollegaene er det derfor ikke bare snakk om innvielse i en dannelses av en identitet innenfor gitte systemer og rammer, slik dette utsagnet illustrerer: «Jeg har på mange måter lært like mye om meg selv som at jeg har lært veldig mye ny teori.» Subjektiveringen handler her om en overskridelse hvor den nettopp ikke peker mot en fast yrkesidentitet, men mot en subjektivering. Biesta bygger blant annet på Foucault når han trekker inn subjektivering som dimensjon da den i bunn og grunn handler om å kunne forandre seg som menneske og utvikle sin karakter gjennom oppøvelsen i å kunne tenke på egen hånd (Biesta & Schneekloth, 2009; Foucault, 2002; Hadot, 2015).

Problemstillingen i denne studien er *Hvilke refleksjoner gjør deltakere av eget læringsutbytte i et UH-pedagogisk basiskurs?* På bakgrunn av data i studien utfordres UH-pedagogikkens mål-middel-tankegang og plass i høyere utdanning. Empirien i studien dokumenterer at UH-pedagogikken må se utover og forbi utdanning avgrenset kun som en kvalifiserende funksjon. Datagrunnlaget underbygger at mål-middel-tenkningen har en verdi for kollegaene i UH-ped-kurset. De fremhever at det å bli bevisst på samstemt undervisning og det å

tenke i og rundt taksonomier, gir høy grad av mening for deres egen undervisning. Så når vi på bakgrunn av data presenterer en kritikk av mål-middel-tenkningen, er det for å rydde plass til en pedagogisk setting hvor mål-middel-tenkningen ivaretas som en kvalifiserende og introduserende kraft, en innvielse i kunnskapsfeltet. Imidlertid kan våre data tyde på at dette må overskrides. Med andre ord vil vi argumentere for en prosess hvor det forutbestemte og produktorienterte avløses av prosesser og risiko (Biesta, 2014).

#### Implikasjoner av studien

Med utgangspunkt i drøftingene ovenfor ser vi konturene av en modell for tre sentrale dimensjoner ved et UH-pedagogisk utdanningstilbud hvor det ut fra funn i studien kan argumenteres for en progresjonstankegang. Vi identifiserer en form for utvikling og vekst hos den enkelte deltaker som er avhengig av kvalifisering for senere å kunne delta i det sosiale feltet og for etter hvert å kunne stille kritiske spørsmål til egen praksis (Karseth og Solbrekke, 2016). Ved å trekke inn Stenhouses (1989) kritikk av mål-middel-pedagogikken, og sette hans didaktiske prosessmodell inn i Biestas (2010) tre dimensjoner ved formålet ved utdanning, vil vi avslutte artikkelen med å presentere en utvidet modell å tenke UH-pedagogikk inn i. Det flerdimensjonale ved modellen søker å vektlegge en ballanse mellom de tre dimensjonene. På den ene siden kan et for sterkt fokus på kvalifisering gjennom målstyring kunne forhindre autonome prosesser som tilrettelegger for felles kritisk språk og artikulering av hva som er og bør være kriteriene for kompetent og autoritativ undervisning i sektoren. På den andre siden kan en svak ivaretagelse av den kvalifiserende dimensjonen kunne føre til en løsere innvielse og dermed svakere identifikasjon og fellesskap som underviser. Intensjonen med modellen er derfor å stimulere til en balansert flerdimensjonal måte å tenke i og rundt UH-pedagogikk på.





## LITTERATUR

- Andersen, H. L. (2010). «Constructive alignment» og risikoen for en forsimplende universitetspædagogik. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, (9), 30–35.
- Barr, R. B. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 12–25.
- Biesta, G. (2008). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>.
- Biesta, G. & Schneekloth, M. (2009). *Læring Retur. Demokratisk dannelse for en menneskelig framtid* (Vol. nr. 100). København: Unge Pedagoger.
- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. London: Paradigm Publisher.
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Biggs, J. (2014). Constructive alignment in university teaching. *HERDSA Review of Higher Education*, 1.
- Bloom, B. (1956) (Red.). *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: McKay.
- Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005). *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Copenhagen: Ministry of Science Technology and Innovation.
- Dale, E. L. (2005). *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dale, E. L. (2011). *Utdanningsvitenskap og pedagogikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dunkin, M. (1998). Foreword. I B. Dart & G. Boulton-Lewis (Red.), *Teaching and learning in higher education* (s. v-vi). Camberwell: ACER Press.
- Foucault, M. (2002). *Seksualitetens historie 3. Omsorgen for seg selv*. Oslo: Exil, Pax forlag.
- Hadot, P. (2015). *Vad Ar Antikens Filosofi?* Gøteborg: Daidalos.
- Handal, G. (2016). Kritiske Venner. I H. I. Strømsø, K. H. Lycke & P. Lauvås (Red.), *Når læring er det viktigste. Undervisning i Høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hanssen, B., Husebø, D. & Moen, V. (2012). Å forelese er en ensom affære. I T. Løkensgard Hoel, B. Hanssen & D. Husebø (Red.), *Utdanningskvalitet og undervisningskvalitet og undervisningskvalitet under press?* Bergen: Fagbokforlaget.
- Karseth, B. (2008). Qualifications frameworks for the European higher education area. A new instrumentalism or «much ado about nothing»? *Utbildning & Demokrati*, (2), 51–72.
- Karseth, B. & Solbrekke, T. (2016). Curriculum Trends in European Higher Education: The Pursuit of the Humboldtian University Ideas. *Higher Education, Stratification, and Workforce Development*, 45, 215–233.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse. Insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løkensgard Hoel, T., Hanssen, B. & Husebø, D. (red.). (2012). *Utdanningskvalitet og undervisningskvalitet under press?* Bergen: Fagbokforlaget.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design; An interactive approach*. California: SAGE Publications, Inc.
- Prøitz, T. S. (2015). *Læringsutbytte*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjervheim, H. (1976). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Tanum-Norli.
- Stenhouse, L. A. (1989). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Strømsø, H. I., Lycke, K. H. & Lauvås, P. (2016). *Når læring er det viktigste*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tyler, R. W. (1988) [1975]. Specific approaches to curriculum development. I J. R. Gress & D. E. Purpel (Red.), *Curriculum: An Introduction to the Field*. 2nd ed. (s. 219–234). Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
- Ulvik, M. & Smith, K. (2016). Å undervise om å undervise. *Uniped*, 1, 61–77.
- Østrem, S. (2011). Den nye grammatikken i høyere utdanning. Med læringsutbytte som eksempel. *Uniped*, 1, 34–43.