

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)¹ ved Universitetet i Tromsø² (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 vurderingsformer³.

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

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

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

³ 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 universitetslæreres⁴ 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 - medstudentvurdering⁵-, 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 mapper⁶ 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.

⁴ Med “universitetslærer” mener jeg vitenskapelige ansatte som underviser i høyere utdanning. Videre i avhandlingen brukes også begrepene “lærer”, “faglig ansatte” og “akademiker” om universitetslæreren.

⁵ 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).

⁶ 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-erklæringen⁷, 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 utdanning⁸, 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

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

⁸ 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 MOOCs⁹ (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-utvalget¹⁰ 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). Rapporten¹¹ 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

⁹ Massive Open Online Courses.

¹⁰ 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*.

¹¹ 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 dannelsesperspektivet. 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 kvalitetsbarometer¹² 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

¹² 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 Studiekvalitetsutvalgets¹³ 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

¹³ 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 (Witteck & 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, Katajauvori, 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 rammeverket 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.

	Artikkel I:	Artikkel II:	Artikkel III:
Tittel	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?
Tema / spørsmål	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?
Empirisk materiale	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.
Teoretisk innramming	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)¹⁴. 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

¹⁴ 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 etterpåkløskap (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 innholdsforbundet 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 kapittelet 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 kapittelet 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 Guneriussen (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 kapitlet 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 seminarene 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 seminar gruppene.

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 seminarne, 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 seminarne 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 seminar gruppene 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 seminarne 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.

Intervjuene¹⁵ 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

¹⁵ 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 læringsfokuset 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 refleksive 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 skolering. 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"¹⁶ (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

¹⁶ 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 høyskolepedagogisk basiskompetanse - en utredning fra en arbeidsgruppe under UHped-nettet* (Norsk nettverk for universitets- og høyskolepedagogikk).
- 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: Akademika 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
- 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
- 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

Title page:

Article title:

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

Author:

Ragnhild Sandvoll

Associated Professor,

**Centre for teaching, learning and technology, University of Tromsø, 9037 Tromsø,
Norway, Phone: 004777645909**

Email: ragnhild.sandvoll@uit.no

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

Ragnhild Sandvoll

Faculty of Humanities, Social Sciences and Education, University of Tromsø, Norway

Abstract:

Three years after introduction of a strategic plan for teaching and learning within a Norwegian university faculty, ten stakeholders (e.g. heads of departments, administrative leaders) were interviewed about how they understood and endorsed the strategy, aiming to identify and analyse factors that hindered and/or facilitated its successful adoption.

Findings indicate that the strategy had little impact on teaching and learning activities, but it triggered some pedagogical discussion. The study explores the nature of these discussions and considers whether discussion fostered significant networks which have the potential to enhance teaching and learning. Implications for the implementation of teaching and learning policies are discussed.

Keywords: strategic plans for teaching and learning, changing teaching and learning, significant networks

Introduction

Strategic plans for teaching and learning underpin what senior managers and decision makers think should be given priority at an institution, and will often include recommendations for changes in the organisation and practice of teaching. Gibbs, Habeshaw, and York (2000) claim that by developing and implementing a teaching and learning strategy, universities have the ability to steer learning and teaching strategically. However, the danger with this “steering” metaphor is assuming that people who enact the strategy, that is the teachers, their managers and the learners, are passive participants, they are being steered. Though this may work for some people some of the time, change can be achieved more effectively when people are engaged. They need to understand what they are doing, be committed to achieving the stated ends, and gather and use resources actively. Teachers, their managers, and the

students all need to think, plan, decide, reject and “own” what they do (Newton, 2003; Swenk, 1999).

How academics understand a strategy, the degree to which they endorse it and how they actually use it in practice can vary (Gibbs, 2000; Newton, 2003). Newton (2000, 2003) argues that a strategy that clearly relates to practitioners’ day-to-day activities, will encourage academics to attach meaning to various aspects of policy as they interact with it. It follows, therefore, that it is useful to focus on the meanings academics attach to policy. How do those who are implementing the policy work with, change, or perhaps “work around” it? Despite the clear utility of asking such questions, Clegg and Smith (2010) claim there has been relatively little written about how teaching and learning strategies are viewed and actively reinterpreted by staff in the decade since Newton’s call for investigating staff perceptions (2000, 2003). This paper addresses Newton’s concern by concentrating on stakeholders’ perceptions of one university’ policy.

Strategic plans for teaching and learning in higher education

Trowler defines strategic plans as “the explicit articulation of current actions or preferred actions undertaken in pursuit of a stated objective” (Trowler, 2002, p.2). The general intention of actions in relation to teaching and learning is to develop and change teaching, and thereby to enhance student learning. Teaching and learning strategies often arise from a central initiative, usually modified through consultation and redrafting over time. Once agreed, it is usually up to different groups of people e.g. heads of departments (HoD), administrators and teachers, to implement strategies as they see fit (Gibbs, 2000).

Gibbs (2003) notes an increased emphasis on strategic educational development compared with what was in place in the 1990s. In Norway the emphasis on strategy-work was amplified after the implementation of a national Quality Reform in 2003 (Michelsen & Aamodt, 2007), as part of an expanded focus on decentralisation and autonomy in the sector (Stensaker, 2008). This increased emphasis can be explained as universities’ attempts to deal with changes in higher education (Larsen & Langfeldt, 2005; Stensaker 2006), such as massification, a more diverse student cohort and the need to provide support throughout students’ studies to give all a fair chance to succeed (Kreber, 2007). A strategic plan can be both desirable and advantageous in that it provides a focal point for teaching and learning

within the institution; it enhance the university's chances for effectively meeting rapid changes (Rowley & Sherman, 2001).

Despite an increased emphasis on strategic plans for teaching and learning, there is little evidence that strategies derived from the best intentions of those who draft them actually are implemented as planned (Gibbs, Habeshaw, & Yorke, 2000; Newton, 2003). Newton (2000, p.162) notes that "policy implementation is complex and uneven", and several factors will have an impact on how a strategy is understood, enacted and endorsed.

Rowley and Sherman (2002) claim that the main reason for why a university failure in implementing a strategy is that it miscalculates the willingness at the local level to accept the plan. A strategic plan for teaching and learning has transfer value and a life expectancy directly proportional to its "fit" and/or mismatch with the local culture (Gibbs, Knapper, & Piccinin, 2008). Culture is here understood to mean "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" (Becher & Trowler, 2001, p.23). The interaction of strategic steer and local culture can explain why strategic priorities and suggestions for development and change often have limited influence on teachers' classroom practices. Another reason for strategic plans being contested is because different actors and interest groups have different perspectives on what is important for policy making and on the implementation process. Those who dissent often represent competing interests, voices and discourses (Larsen & Langfeldt, 2005; Newton, 2003). Initiatives and suggestions will be filtered and adopted by individual teachers or/and workgroups who follow different rules, conventions and have different discourse preferences (Trowler, Fanghanel, & Wareham, 2005).

Moreover, a strategy will probably have limited impact on teaching practice if sufficient direction, support and resources are not provided for the academics who are implementing the strategy. Finally, there is a strong tradition among academic staff of autonomy and individualism in working practices (Bryman, 2007). This, too, might account for why teachers do not respond well to teaching and learning initiatives perceived as coming from the managers. The practice of teaching and learning remains remarkably traditional.

With all these hindrance for implementation of strategies, it is reasonable to ask whether it is possible to implement a strategy for teaching and learning that will have any positive impact on the development of teaching and learning. There is, of course, no single model for

successful implementation of a strategy. However, leadership seems one critical element. Leaders need to support and value the implementation of changes, and see to it that innovations and developments are sustained (Gibbs, Knapper, & Piccinin, 2009; Rowley & Sherman, 2002). All levels of leadership seem to be important, from the Vice Chancellor to the heads of departments (HoD) and program co-ordinators. Though, Trowler (2002) is critical of an over-simplistic adoption of management models by academic organisations, because these management models are based on a rational-purposive account of policy-making and implementation. These models presume that to achieve the desired goals, behaviour is purposive and consistent, and that action can be prescribed by managers for those required to act in order to reach the goals. In such systems, where contradictory goals exist, it is assumed that there is enough authority invested in the manager to resolve the contradictions (Swenk, 1999, p.2). Swenk (1999) argues that these assumptions are the underlying conceptual basis for strategic planning, and points out that the assumptions do not match the culture among academics in higher education. One significant characteristic of the culture of universities is that the relationship between policy initiatives at the upper level of the “implementation staircase” seems to be loosely coupled with outcomes achieved by front line academics (Swenk, 1999; Trowler 2002). What topics are focused and discussed in the context of a particular decision depends less on the specific decision than on “the timing of their joint arrivals and the existence of alternative arenas for exercising problems” (Cohen and March, 1986, p. 206). One reason for academic preferences for “loose coupling” is that it gives a flexibility that is congruent with academic autonomy and freedom (Swenk, 1999). Trowler (2002) concludes that this “loose coupling” makes policy processes organic and complex.

Change processes also involve important social interactions at the level of workgroups (Trowler et al., 2005). These workgroups are involved in the social construction of realities related to their areas of common engagement. In this way, they develop a shared discourse and a unique way of using the tools available to them. The result is a context-specific understanding of the particular teaching and learning issues with which they are engaged. The social structure of practice, its power relations, and conditions for legitimacy define the kinds of possibilities that are created for learning in the collegiate network (Lave & Wenger, 1991). The implementation processes need to address the particular circumstances of the specific university/faculty where the strategy is going to be embedded (Rowley and Sherman 2002). If the local culture is not acknowledged, it can be a barrier to change (ibid.).

In sum, in a climate of increased strategic planning in higher education, this article contributes to the research on strategic planning by focusing on how key persons, named as stakeholders in this study, viewed and interpreted a recently approved strategy for teaching and learning in one faculty of a Norwegian university. These stakeholders were involved in the development of the strategy and in its implementation. Two overall research questions are addressed in the study, first: what are the consequences for teaching practice at the local level when an institutional strategic plan for teaching and learning is implemented? Second: what factors facilitate and hinder successful adoption of strategic plans for teaching and learning? Based on stakeholders' perceptions of the strategy, the discussion focuses mainly on hindrances for adoption of the strategy and on what can be done to facilitate implementation in order to develop and change teaching within higher education.

Method

The institutional context of the study

A strategic plan for teaching and learning was approved by the board at the Faculty of Social Science at a Norwegian university for the period from 2006 to 2010. The university was established in 1968 and has a strong regional, innovative and transdisciplinary profile (Stensaker 2006). In 2009, when the interview study was conducted, 7911 students were enrolled at the university and 2389 of these were at the Faculty of Social Science where the study was sited. The number of academic positions at the faculty was 465. The university had previously adopted a strategic plan for research and now, for the first time, was doing so for teaching and learning using a process that required faculties to approve the plan. This strategy for teaching and learning came in the wake of a nation-wide Quality Reform that, amongst other factors, emphasised a student-centered approach. The faculty-level committee of Academic Affairs had the responsibility for developing the strategy, and all departments within the Faculty were invited to contribute to its development. Five of nine departments in the Faculty where the study was conducted contributed to the discussions and development of the faculty strategy.

The overall aim of the 2006 strategic plan was to increase the quality of teaching and learning. The plan had four priority areas, which were operationalised through concrete subgoals. These priorities and subgoals are presented below with a selection of Faculty-level actions taken. Note that the actions taken at the Faculty level are illustrated with brief but representative examples.

1. Learning activities and assessment.

Subgoals: all departments should develop students' skills in oral and written communication, from bachelor-level to PhD. The departments should test and evaluate different types of assessments and the use of external examiners.

Examples of measures taken:

- All new students were offered a 4-hour seminar about “learning-habits and learning strategies”, in order to strengthen their learning. This seminar was organised by the Faculty, and was carried out in the autumn 2007. The experiences from these seminars were used to develop the course “Analysing and writing of academic texts”.
- A first semester course in “Analysing and writing of academic texts” was established in 2009, as part of the first semester studies. A committee prepared the proposal, and the departments were given responsibility for running the course.

2. Develop an ICT infra-structure and its use as a learning tool.

Subgoals: all departments should use ICT as a way of organising and communicating information and as a learning tool. The departments should also develop students' skills in information literacy.

Examples of measures taken:

- A survey was initiated in 2006 across the Faculty to assess the use of portfolio assessment among teachers, linked to digital learning platforms. The survey concluded that the teachers had different understandings and practices related to academic portfolios, and few used digital learning platforms as support. After this survey, all departments were invited to participate in a project for developing digital competence related to use of electronic portfolio for learning and assessment. Academics from 5 different modules at 3 different departments participated. The experiences from the project were summarized in a report.
- Information literacy was included as a topic in the course “Analysing and writing of academic texts”, autumn 2009.

3. Develop academic pedagogical competence.

Subgoals: the Faculty will clarify requirements for formalised pedagogical competence for all teachers at the university. The Faculty should initiate peer review of teaching among academics.

Examples of measures taken:

- With external funding, a project regarding peer review of teaching among colleagues was initiated by the Faculty in 2008. Six teachers participated giving and receiving feedback on each other's teaching. The conclusion from this project was that teachers found peer review very useful for developing their teaching, and it was recommended as part of the courses offered in teaching and learning at the whole university.

4. Evaluation of teaching.

Subgoals: all departments should develop better ways to evaluate student learning outcomes. It was emphasised that the evaluation of teaching needed to include students own achievements in the studies, and midterm evaluation was underscored as important. All departments should evaluate alignment between learning outcomes and course content and learning activities.

Examples of measures taken:

- The departments revised their program and module descriptions (curricula / and syllabi) in 2007, based on a template the Faculty had developed as part of implementing the qualification framework.

Within this context of strategic goals, specified subgoals, departmental initiatives and local interpretations of top-down requirements, an interview study was conducted in 2009.

Data collection and informants of the study

A total of ten semi-structured interviews were conducted. Interviewees were chosen because they held positions that had been involved in the development of the strategy, and/or those who had strategic positions related to the implementation process and/or had been a part of influencing Faculty teaching activity. Interviewees had the following Faculty roles:

- Faculty administrative leaders (2)
- Heads of department (HoD) and members of the Faculty Board (the Faculty Board consisted of all heads of departments for the faculty, all of whom were also teachers) (6)
- Members of the Committee of Academic Affairs (both were also teachers) (2)

The interviews were conducted by a researcher who had also been the Vice-dean for education from 2005-2009; interviews did not involve the author. The interviewer had been involved in the development of the strategy, and she focused interviews on identifying how

stakeholders constructed their own understanding of the strategic plan. Interview questions were derived from research questions that were elaborated in an interview guide. She asked questions designed to discover what respondents regarded as the opportunities and challenges in implementing the plan. Due to other demands the interviewer could not work with the data and was not involved in the drafting of this article.

For this study, the focus of the analysis will be based on three of the seven interview questions from that the interviewer's guide: (1) How do you perceive the approved strategic plan for teaching and learning?, (2) What do you regard as the primary opportunities and challenges of this strategy?, and (3) How was this plan enacted in the departments?

The interviews lasted about 60 minutes, were audio taped and later transcribed. Quotations used in this article have been translated from Norwegian.

Analyses

A content analysis method derived from Flick (2002) was applied for analysing the interviews. Analysis alternated between reading the transcripts, categorizing, reading relevant literature, returning back to the transcript, and so on, in an interactive process that allowed issues and experiences to be identified and categorised.

In the first phase of the analysis the responses for each question were categorised under headings as follows: the way the stakeholders' talked about how the plan was enacted, their perceptions of whether the strategic plan had any implications on teaching practice, and the types of opportunities and challenges they identified with the strategic plan of teaching and learning. The second phase in data analysis involved a specific focus on the statements to decide whether or not stakeholders referred to factors that facilitated or hindered the implementation process. It turned out that they were mostly concerned about factors that hindered the implementation of the strategy, so the analysis, too, concentrated on hindering factors. Statements were classified as hindrances when the comments referred to struggles to embed the strategy in the different departments. The third phase involved looking for similarities and consistencies with previously published and relevant research. Through iteration between the transcript, prior research and theories, findings became evident. The analysis can be seen as a dynamic process because it remained open towards incorporating data- and theory driven modification throughout the process.

To validate the findings, the analysis was discussed with and verified by the researcher who had conducted the interviews.

Ethical considerations

The participants in the study were informed in the same way and all were informed that they could withdraw at any time. When the decision was made to use interview data for a purpose other than that described at the time of data collection, that is to use data for this study, participants were contacted and asked whether they accepted alternative use of their responses. One participant did not want her interview used because she had, as already mentioned, changed her mind. This interview was not included.

The interviewer's close involvement with the strategy can be considered both as an advantage and a challenge for validity of the interview data. One strong advantage is her "insider" knowledge of the process of the development of the plan and its content. One possible challenge is that such closeness can function as a hindrance to exploring all facets of the plan. Additionally, the interviewees might have found it challenging to be direct and honest since the interviewer was known to be strongly involved in its development. On the other hand, the author who was analysing and reporting the results was not involved in the development of the strategic plan for teaching and learning.

Findings

The main questions addressed in the study are: what are the consequences for teaching practice at the local level when an institutional strategic plan for teaching and learning is implemented, and what factors can facilitate and hinder successful adoption of the strategy of teaching and learning. The findings revealed diversity and complexities in the perceptions of the strategic plan among stakeholders. However, three areas of discussion were identified and serve as section headings in the presentation below. The areas of discussion are: the consequences of the strategic plan for teaching practice, factors that facilitated and factors that hindered successful adoption of the strategic plan.

Consequences of the strategic plan

When describing their reactions and ideas related to the new strategic plan, 8 of 10 interviewees were mainly positive. They saw the plan as usefully shaping and influencing their actions. One HoD said:

When different issues get formalised in a plan, your awareness increases, you get to know what you have to focus on. This plan has contributed to an increased awareness of teaching. It has affected what steps we have taken in our teaching, the way we have been thinking, and it has affected what we have initiated. It has been a steering tool for the department.

Another HoD emphasised the positive aspects and concurred that the policy worked well at guiding decisions:

It's about having a bigger picture of what we do, and a long term perspective. You need a strategy that tells you where to go, why you should "go there" and how to do it. Having a strategy is important.

A faculty administrator claimed the plan made her work more meaningful:

The work suddenly became totally different. We got a new focus when the heads of the Faculty became so clear about what to prioritise. And we could also require what needed to be followed up on. Before the strategy was approved, I felt lonely in my work. The administration that I dealt with did not have any agenda. They said that the agenda should be up to the academic leadership take care of. But the agenda came with the plan.

The above quotes show that the plan was for some an effective trigger for setting priorities, giving action a shape and focus, and making clear how one's own work fit into the "bigger picture".

Two of ten interviewees, both HoDs, ignored the plan completely. One said:

I have not had any relation to this plan as HoD, because nobody has communicated with me about it, not even at the Faculty HoD-meetings. I feel that it has not been requested that there are some main challenges that we as HoDs should pay attention to. But, well this is maybe just because of my bad memory.

The other commented:

I think I'm fairly indifferent to it, simply because it is an obligation that just got forced upon us. So there is no need to either accept or fight against it. To ask about this plan, well the Faculty leadership didn't even manage to help us with the overload of work

we have at our department. They didn't even dare to lift a finger to help us figure stuff out, so for us, we're all about just doing the teaching we have to do. We have our own plan, and we teach according to that. It's business as usual.

Neither of the last two HoDs described impacts on teaching and learning in their departments, characterising the policy as a "policy on the shelf".

In all interviews, few remarks were about the content of the strategy, but those who did mention it were mainly positive, noting opportunities that the strategy had created and pointing to how the strategy increased people's awareness of different teaching and learning issues. In the view of 8/10 interviewees, it gave the development of teaching a push in a positive direction.

Facilitators for implementing the strategy

Several cited instances where the strategy had led to a concrete change in practice. One example was the establishment of a course in academic writing for first semester students, with the intention of increasing students' skills in academic writing and reading. This goal addressed a main area in the strategy. Comments provide evidence that several stakeholders agreed with the underpinning goals and values of the strategy, exemplified by a member of the Committee of Academic Affairs:

I really supported the plan. There is too much traditional teaching being used in the various departments, so a new plan was necessary. This plan helped people to rethink; it helped people to be aware of what kinds of possibilities there are. Not to just focus on all the work that must be done.

As already mentioned, change processes in teaching and learning involve social interactions within workgroups. The interviewees were not directly asked to describe the social interactions in different workgroups, but while talking about the strategy, they all brought up different facets of how the strategy affected interactions among teachers. Based on these statements, it was possible to draw a picture of their local culture(s).

One HoD, saw the strategic plan as a steering tool at "his" department and described the way teachers at "his" department dealt with teaching:

In a way there is a good climate in the department; people try out different things in their teaching. I mean it is important to do something basic with the pedagogical

foundation. Not least of all because we have different types of students now than before. These students need more structure in the teaching, not because they are lazy and do not want to work, but because they are studying wrong.

This head emphasised that it is important to have a structure within the department that provides a space for discussing and developing teaching. There seemed to be a network among “his” teachers that enhanced teaching and learning in that department. Another head also claimed that they spent time discussing different issues about teaching at a formal meeting in “his” department that took place once or twice a semester. However, this head seemed not to connect these discussions to the approved strategic plan. He said: “but how much we connected these discussions to the strategy? I really don’t remember”.

Within these two departments there seemed to be a local culture that emphasised teaching and learning.

Hindrances for implementing the strategy

Even though the majority the stakeholders were mainly positive towards the strategic plan for teaching and learning, they underscored that it had been challenging to get the strategy accepted among the teachers. Several reasons were mentioned, presented below.

The main challenge for getting the strategy implemented and accepted was explained by the status which research activities have over teaching. Research is typically defined as the main activity among academics. One faculty administrator said:

My experience was that the plan competed with the strategic plan for research. When we started to work with the different departments, it was a bit difficult to get it accepted.

Others stressed the imbalance between teaching and research, exemplified by a member of the Committee of Academic Affairs:

It’s about status. The university is mainly about research and then teaching. The strategic plan for teaching suffers under that regime. I think that’s very clear. Those who really want to work with teaching do not get much support. It is not linked to any status or money. There is pressure from the administration in the organisation to publish in important journals. Everything else falls outside as not important.

While a HoD emphasised:

Teaching is often invisible, aside from those who are involved. If something new is implemented, it needs to be communicated. My experiences from my own field, is that we do not discuss teaching, it's more like, - well, not a private duty, but a task every employee does and then in a manner that is not as communal as research. So there is a need to go public about what is going on. We have research seminars, but we do not have seminars where teaching and learning activities are discussed, you know. This is a missing link in the organisation.

Another hindrance for implementing the strategy was that there had been many reforms at the university: a comprehensive structural reform that caused changes in the organisation structure, an educational reform that entailed major shifts in teaching priorities, and a budget reform that among other things caused changes in funding structures. A member of the Committee of Academic Affairs said:

This strategic plan for teaching and learning came on top of several other changes and reforms. In a way it almost drowned in these other massive reform-movements that just took over. The big reform (the educational reform) that came before this strategy, we did a lot of work related to that big reform. We are a new and young community at my department. I just felt that I got so tired of everything. There were so many, also in my department, who just closed their eyes and said: "we never do this anyway. And why should we keep changing the wrapping when we already have the content?" This was the atmosphere at my department, a general tiredness of reforms. This had impact on how this strategic plan got implemented. It was put in the background and got little attention.

While a HoD stated:

We have had several reforms. [...] People are very tired of changes.

Several of the stakeholders mentioned that after the strategy was approved, teachers resisted it. This resistance was not directed towards the content in the plan, but it was a more general scepticism of having a plan for teaching at all. Two HoDs underlined that:

When strategic plans like this plan are going to be implemented, there is sabotage and a new round of discussions. When it came to the department level, the strategy was

counteracted. We need to be better at identifying the arenas of dissent towards new strategies. And we need to be tougher. At my department, the strategy has had no impact. Pedagogy in general is met with contempt.

Many on the academic staff regard a decision from the Faculty board as an invitation to a rematch. They start to haggle again. It is obvious that several of the academics have trouble accepting these decisions.

This resistance was described as a consequence of the private character that teaching has in higher education. One HoD stated:

There is always somebody who sabotages plans like this. They think that the department has no business meddling with what they are into or how they do things in their teaching.

Discussing and developing teaching seemed not common, as exemplified by a quotation from a HoD:

Generally, I think we do not discuss teaching enough. But I believe this is the standard, my department is not different. We have this annual evaluation from the students, but it is the administration and the department board who look at these reports. There is not a systematic discussion of these reports. Maybe some small changes are done based on these evaluations, but not much.

While a member of the Committee of Academic Affairs said:

We don't have discussions about teaching, only about research in the different research groups.

Changes and development seemed often to depend on enthusiastic individuals. A member of the Committee of Academic Affairs expressed it like this:

At our department, we have the head of the department, and we have a vice-chair who has the main responsibility for research and a vice-chair for teaching. Well, this vice-chair for teaching is not included in the conversations about teaching. She felt ignored, and like she had responsibility for something she was not allowed to take responsibility for. So the dialogue and discussions, which should have happened about teaching and learning, did not happen. Nevertheless, several things related to teaching

are happening in our department, for example formative assessment. However, it was not the leaders of the department who initiated. These are more individual projects. That doesn't help us to build a good community around teaching.

Several of the stakeholders reinforced that the institution needed to develop and change teaching practice, as exemplified by one HoD:

We need to do something; it is not enough to just say that teaching is second priority. It needs to be valued in the organisation. It needs to be visible.

The local culture within the departments seemed mainly to regard teaching as a private and personal domain. Some instruments, for example student evaluations, that are designed to trigger reflection and discussion in teaching and learning were reported to be ineffective. However, several of the stakeholders underscored that there is a need to strengthen the workgroups in order to enhance development and change in teaching and student learning.

Discussion

The research questions asked in this study are: what consequences can a strategic plan for teaching and learning have on teaching practice, and what factors facilitate and hinder successful implementation of the strategy? The above findings provide insight into how this strategic plan for teaching and learning was understood, endorsed and enacted by interviewees as representative voices of the many stakeholders affected by the policy. Factors that hindered and facilitated adaption of the strategy also became evident. However, the findings need to be viewed with some caution as the sample of ten respondents limits any ability to broadly generalise. It does, however offer a fine-grained, close-up analysis of these particular respondents' perceptions of the strategy.

A review of factors and measures which might have had (and might have in future) an impact on the implementation of the strategic plan is discussed below. The stakeholders were mostly concerned about factors that hindered the implementation of the strategy, so the discussion will mainly concentrate on these factors. What facilitated the implementation will be discussed together with what was seen as important to emphasise for successful implementation of the strategy.

Consequences of the strategic plan

By exploring the issues and experiences presented and discussed by these stakeholders, it became apparent that they were mainly positive regarding the aims and subgoals in the approved strategy. Accepting the values in the strategy can, according to Gibbs et al. (2008), have impact on the implementation of the strategy. The stakeholders emphasised that the strategy increased the focus on teaching and learning in their departments, and had been an effective trigger for setting the priorities in some of the departments. At the same time they admitted that the strategy had less impact on practice of teaching than likely intended. As several researchers (Mårtensson, Roxå, & Olsson, 2011; Rowley & Sherman, 2001; Swenk, 1999) have identified: teaching continues in much of the same way as it always has in spite of new strategic plans emphasising development and changes. The loose coupling between the decisions made according to the strategy for teaching and learning, - the political initiatives and the outcome of the strategy, became evident.

Hindrances and facilitators for implementing the strategy

One of the hindrances to getting the strategy embedded in the organisation seemed to be a general reform fatigue at the university. Several reforms in recent years had engendered feelings of confusion and resignation. Considerable demands had been placed on teachers by shifting policies and strategies regarding teaching, assessment, quality assurance, funding and organisational structures. In a study of policy reception and implementation among different groups of academics, Newton (2003) also found this feeling of reform and strategy overload to be common among academics. A consequence of this complex and overlapping reform experience might be a feeling of loss of autonomy in front-line academic work. In addition, the increased focus on strategic plans for teaching and learning can be seen as a policy shift towards defining teaching as a legitimate object of scrutiny and improvement (Clegg and Smith 2010). Newton (2003) characterises it as evidence of a rise of an 'audit' culture which those being 'audited' perceive as leading to their deprofessionalisation as academics. Teachers who are engaged in day in, day out teaching and learning activities might experience strategic plans as increased bureaucratisation of higher education which only adds demands on their time (Smith, 2006; Stensaker, 2008).

The stakeholders in this study did support the need of a strategy for teaching and learning, but discussions and reflection about the strategy among those who must put the ideas into practice, the teachers, seemed to be resisted. Teacher resistance may not primarily be due to what is suggested, but can be seen as an automatic, knee-jerk reaction to the process itself,

perceived as managerialism and imposed requirements. As Swenk (1999, p.1) puts it, this resistance can be understood as a “culture clash” between the underlying conceptual basis of the strategic planning and the culture among teachers in higher education. In addition, somewhat pejoratively, Welch (1995, p. 12) refers to academics as, to some degree “lethargic, undynamic, resistant to change”. A more positive explanation would be that teachers’ values are deeply held and their values are linked to their research, their discipline and on preserving their classroom privacy and autonomy. These are long-standing habits and reactions, and might lead to workgroups not being receptive to new ideas and instead adopting conservative stances to maintain well-established practice and remaining insular. A strategic plan for teaching and learning must take into consideration the local culture within the organisation. If these terms are not met, it can be a barrier to change (Rowley and Sherman, 2002).

The primary explanation for why the policy was considered to have less impact on teaching and learning activities than desired is linked to the status accorded to research activities. One of the two HoDs who openly sabotaged the strategy, said that research was more important than teaching and that he did not prioritize teaching reforms in “his” department. The perceived worthiness of the strategy itself may, according to Rowley and Sherman (2002), affect its implementation. In this study, some stakeholders saw the imbalance as more problematic and reflected on the status of research in relation to development and changes of teaching and learning. These stakeholders described the local culture of their departments as places wherein academics engaged in both research and teaching, although research activity remained the main priority. Research was regarded as a collegial and shared domain that operates within a framework that involves shared ideas, information, norms, documents and tools. All were specific to research activities. In some departments, the prioritisation and value of research was exemplified by research seminars that fostered research-related interactions and relationships, and offered opportunities for sharing ideas, for helping each other, and for getting involved in each other’s research-related work. It was also reflected in the existence of a strategic plan for research that was in active use, several of the stakeholders said they actively used it for planning research activity. This, in turn affected the discussion of how departmental priorities were determined. In relation to research, one could perceive workgroups operating as true communities (cf. Lave & Wenger, 1991) and their work in communities was effective in enhancing research. Impact was, to a certain extent, reinforced by the fact that awards and promotions for academics depend largely on research activities. With demanding workload pressures, research often gets first priority in any “spare” time.

Anything that is not explicitly specified in one's responsibilities seems to be squeezed out. Gibbs (2005) claims that while teaching at the university is touted as an integral part of one's duties, teachers do not feel responsible for developing teaching.

The majority of the interviewees stressed that there were few possibilities to share ideas, ask questions and develop knowledge and skills around teaching and learning. The practice of teaching was viewed as a private duty. Organisational structures and culture in higher education create a situation where teachers often become isolated and are unaware of the practices of others. There is a lack of formal opportunities to discuss and share teaching and learning experiences. This is confirmed in a study of Roxå and Mårtensson (2009), who conclude that individual teachers rarely talk about teaching in larger and more public settings. However, they act in accordance to small "significant networks" where they have private and sincere conversations about teaching. Mårtensson et al. (2011) claim that these networks are mainly based on personal experience and therefore often run out of ideas and new perspectives. Since these conversations mainly take place backstage without any documentation, they often have little impact on the overt and "public" local culture at the departments. Talking about teaching and learning in these small networks might raise awareness of teaching and learning, but does not automatically lead to action and change. It might just confirm and maintain established practice.

In this study, the local culture fostered little interactions connected to teaching. Lack of engagement and interaction at the grass roots level makes it challenging if not impossible, to get a strategic plan for teaching and learning approved and enacted among academics. Universities, as examples of loosely coupled organisations, have a strong hierarchy of teachers operating in the ethos of academic freedom, with little effective leadership (Swenk 1999). The leaders do not supervise, control or award teachers for being willing to align their teaching to a strategy; instead, it is up to the individual teacher to decide whether or not to engage with the approved strategy. However, by putting an issue on the agenda and focusing on it, Laksov, Mann and Dahlgren (2008) claim that lack of interest or motivation can shift – teachers can become interested. By developing and implementing a strategy, teaching and learning issues might be put on the formal and the informal agenda of a workgroup or department. Policy implementation can then become a trigger for interaction and discussion which, in turn, can lead to academics negotiating meaning and becoming aware of their own and others' understanding of teaching and learning.

In some cases, the introduction of the strategy at the Faculty of Social Science did increase the focus on teaching and learning. It generated debate and engagement around different topics in the strategy, and the strategy led to action, one example being the course in analysing and writing academic texts for all first-semester students. Additionally, the approved strategy was used by one of the HoDs as an opportunity to initiate development of a specific strategic plan for teaching and learning within “his” department. This particular HoD claimed that departmental strategy gave priority to changes and developments which academics themselves had determined to be important. This exemplifies Gibbs’ (2003) point that successful implementation of a strategy requires that departments develop a local version of the central strategy that takes the institutional priorities as a starting point, and customizes them so that they make sense within their discipline and environment.

At best, strategies for teaching and learning can generate a defined “space” for teachers to share and develop practice and to build personal and professional knowledge and expertise. Once established, knowledge and expertise can enable them to address practical problems (Gibbs et al., 2009; Wenger 1998). The goal is not engendering conformity, but rather, participating in a process that emphasises reflection, discussions and sharing different teaching and learning issues for the purpose of enhancing students learning in specific ways. This might be a step in the direction of building workgroups that continue to strengthen and clarify shared values placed on teaching and students learning.

There is a need to nurture and strengthen networks / workgroups of teachers in order to structure spaces for teachers to debate and discuss teaching and learning. Bryman (2007, p.27) calls it the “significance of collegiality”. By not taking an active step in this direction, communities are unlikely to achieve their full potential (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002). However, relying too heavily on locally developed activities may result in reproduction of “dysfunctional local traditions that needs to be confronted” (Boud, 2000, p. 9). In line with the scholarship of teaching and learning approaches (Boyer, 1990; Kreber, 2002) development and change of teaching practices should draw actively from pedagogical literature and theory in order to deepen and broaden teacher’s understanding (Roxå & Mårtensson, 2009).

Conclusion

This small scale study gave a fine-grained picture of stakeholders' perceptions of a faculty-wide strategic plan for teaching and learning. Only two of the interviewees ignored the plan, while the other stakeholders emphasised that the strategy was important. It is, however, impossible to say, based on this small survey, which reaction is the more "typical".

Nevertheless, all respondents admitted that the strategy had less impact on teaching practice than likely intended, yet where it was more successful, there was more work done to integrate the ideas of the strategies into the priorities of the local departmental culture. The dominant and shared values for all interviewees nonetheless seemed to emphasise research activities over teaching activities.

The study confirms the characteristics of strategy implementations as a complex, non-linear process where the local culture has the power to define the effect of the strategy. The study also confirms the importance of nurturing networks that encourage sharing, reflection and risk-taking, all of which are necessary to change teaching and learning. As Bryman (2007) asserts; it is critical to foster a collegial climate of mutual supportiveness in order to develop and change teaching. However, without intentional structuring and cultivation of spaces for that kind of work, the networks that do develop will be dependent upon people's goodwill and use of their spare time. Participation in such unstructured settings is more likely to be partial (Wenger et al., 2002). Developing these kinds of spaces is not done easily and quickly, and there is a need for long-term planning when implementing a strategy designed to (Rowley and Sherman, 2002). As Knight and Trowler (2000) remind their readers, it is one thing to *say* that departments need to develop communities that enhance teaching and learning, but another to actually *make it happen*. In future studies, it would be interesting to explore effective ways to reinforce and nurture networks that rally around shared values related to teaching.

Even though the strategic plan for teaching and learning in this study had less impact on teaching practice than intended, it seems to have contributed to increased focus on teaching and learning in other ways. That can be seen as an important trigger for fruitful pedagogical discourse, which remains a key ingredient for nurturing a community's commitment to enhancing teaching and learning for all.

Acknowledgements

I am grateful to Marit Allern and Tove I. Dahl, both at University of Tromsø, Norway and Jude Carroll, independent educational researcher UK, for their valuable comments and

discussions on previous drafts. Marit Allern was decisive in creating this paper, conducting interviews and generously sharing her data for this work.

References:

- 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.
- Boud, D. (2000). Situating academic development in professional work: using peer learning. *The International Journal of Academic Development*, 4(1), 3-10.
- Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered. Priorities of the professoriate*. Lawrenceville, NJ: Princeton University Press.
- Bryman, A. (2007). Effective leadership in Higher Education. Summary of findings. *Research and Development series*. London UK: Leadership Foundation for higher education.
- 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.
- Cohen, M.D. & March, J.G. (1986). *Leadership and ambiguity* (2d ed.). Cambridge, MA: Harvard Business School Press.
- Flick, U. (2002). *An introduction to qualitative research*. London: Sage Publications.
- Gibbs, G. (2000). *Implementing Learning and Teaching Strategy: a guide to good practice*. Milton Keynes: The Open University.
- Gibbs, G. (2003). *Improving university teaching and learning through institution-wide strategies*. Paper presented at the Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations, University of Aveiro.
- Gibbs, G. (2005). *Being strategic about improving teaching and learning in research-intensive environments*. Paper presented at the Higher Education in a changing World, University in Sydney.
- 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.
- Gibbs, G., Knapper, C. & Piccinin, S. (2009). Departmental leadership of teaching in research-intensive environment. Final report. *Research and Development series*. London UK: Leadership Foundation for higher education.
- 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. (2002). Teaching Excellence, Teaching Expertise, and the Scholarship of Teaching. *Innovative Higher Education*, 20(1), 5-23.
- 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.
- 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.
- Larsen, M. I. & Langfeldt, L. (2005). Profiling Comprehensiveness? Strategy Formulation and Effects of Strategic Programmes at Traditional Universities. In Å. Gornitzka, M. Kogan & A. Amaral (Eds.), *Reform and Change in Higher Education : Analysing Policy Implementation* (p. 343-361). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Michelsen, S. & Aamodt, P. O. (2007). Evaluering av Kvalitetsreformen. Sluttrapport. Oslo: Norges Forskningsråd.
- 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.
- 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.
- Rowley, D. J. & Sherman, H. (2001). *From strategy to change. Implementing the plan in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 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.
- Smith, K. (2006). The conflicts and contradictions of working in a mass education system. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 10(3), 97-101.
- Stensaker, B. (2006). Governmental policy, organisational ideals and institutional adaption in Norwegian higher education. *Studies in Higher Education*, 31(1), 43-56.
- Stensaker, B. (2008). Endringsarbeid i høyere utdanning: nye konfliktlinjer og nye muligheter. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 6, 417-426.
- Swenk, J. (1999). Planning failures: decision cultural clashes. *The Review of Higher Education*, 23(1), 1-21.
- Trowler, P. (2002). Introduction: Higher Education Policy, Institutional Change. In P. Trowler (Ed.), *Policy and Institutional Change. Intentions and outcomes in turbulent environments* (pp. 1-23). Buckingham UK and Philadelphia USA: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- 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.
- Welch, R. (1995). Rise of the managerial cadre. *Times Higher Education Supplement*, 16 June.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Cambridge, USA: Harvard Business School Press.

ARTIKKEL II

When intentions meet reality: Consonance and dissonance in teacher approaches to peer assessment

Ragnhild Sandvoll

University of Tromsø - The Arctic University of Norway

Abstract

This article focuses on teachers' experiences in implementing peer assessment with first semester students. It explores the relationship between teachers' conceptions of teaching and their approach to peer assessment, where both conceptions and approaches are described as being either learning focused or content focused. Drawing upon analysis of interviews with eight teachers, the study found that one had a consonant view of the interrelationship between conceptions of teaching and approaches to peer assessment, while the remaining seven described their conceptions of teaching and their approaches to peer assessment with a combination of learning-focused and content-focused statements. These statements are labelled as dissonant. Discussion focuses on implications of consonant and dissonant relationships between conceptions of teaching and approaches to peer assessment for implementation of peer assessment; it also addresses academic development issues. The study reveals that when implementing new methods (here, peer assessment), underlying assumptions will impact on the nature of teacher engagement.

Résumé

Cet article porte sur les expériences d'enseignants qui mettent en œuvre l'évaluation par les pairs avec des étudiants du premier semestre. On y explore la relation entre les conceptions des enseignants sur l'enseignement et leur approche envers l'évaluation par les pairs, ces deux conceptions et approches étant axées soit sur l'apprentissage, soit sur le contenu. En s'appuyant sur l'analyse d'entretiens avec huit enseignants, l'étude a révélé que seul un d'entre eux était favorable à la relation entre les conceptions de l'enseignement et

les méthodes d'évaluation par les pairs, tandis que les sept autres ont décrit leurs conceptions de l'enseignement et leurs méthodes d'évaluation par les pairs avec des déclarations axées sur l'apprentissage et le contenu. Ces déclarations sont étiquetées comme discordantes. La discussion porte sur les implications des relations concordantes et discordantes entre les conceptions de l'enseignement et les méthodes d'évaluation par les pairs, pour la mise en œuvre de l'évaluation par ceux-ci; elle aborde également les questions de perfectionnement scolaire. D'après l'étude, lorsqu'on applique de nouvelles méthodes, les hypothèses sous-jacentes ont des répercussions sur la qualité de l'engagement des enseignants.

Introduction

Increased attention has been paid to the concept of peer assessment in recent years; Gielen, Dochy, and Onghena (2010) found the number of studies almost tripled since Topping published his review on peer assessment in 1998. Peer assessment can be defined as a form of participative assessment where students grade and/or provide feedback on the works of their peers (Topping, 2009; Vu & Dall'Alba, 2007).

Studies have shown that the way in which peer assessment is prepared and implemented has an impact on the extent to which students engage with and learn from this process (e.g., Black & William, 1998; Gielen et al., 2010). Therefore, the role of the teacher in the peer assessment system is important and worthy of more attention (Van den Berg, Admiraal, & Pilot, 2006). How teachers conduct peer assessment will depend on several factors, but one factor with a distinct impact is how teachers conceive of their role and how they enact their conceptions in practice. Several researchers have highlighted the relationship between teachers' conceptions of teaching (i.e., their rationale for teaching) and their approaches to teaching (i.e., how they teach) (Kember & Kwan, 2000; Postareff, Katajavuori, Lindblom-Ylänne, & Trigwell, 2008; Richardson, 2005).

This article is based on a qualitative study that aimed to capture the relationship between teachers' conceptions of teaching and their approaches to peer assessment, in order to explore the impact of these relationships for the implementation and orchestration of peer assessment. The study contributes to the wider discussion on implementing peer assessment by focusing on the important role of teachers in any decision to introduce peer assessment. It confirms the significance of training and professional development that includes opportunities to discuss and review conceptions of teaching. The study demonstrates the impact of asking teachers to implement new learning activities, here peer assessment, in situations where they apparently do not fully embrace the underpinning rationale and purpose of the new activity.

Benefits and Challenges of Peer Assessment

It is well acknowledged that assessment has a strong influence on how teachers teach and how students learn (Sambell, McDowell, & Montgomery, 2013). This backwash effect of assessment makes assessment a crucial topic in higher education (Dysthe, 2008). However, most people seem to think of assessment as a form of testing or evaluation of what students have achieved throughout a course, with learning marked in the form of

a grade (Sambell et al., 2013). This type of assessment, referred to as summative, allows subsequent access to further stages of education or employment. However, assessment fulfils more than one role. Assessment conceived as a formative process can help students to identify their strengths and weakness in order to guide them toward the achievement of learning goals during the learning process (Boud & Falchikov, 2005).

Birenbaum (2003) claims that higher education has experienced a shift from a testing culture to an assessment culture, while Gardner (2006) refers to the process as evolving from assessment *of* learning to assessment *for* learning. According to Sambell et al. (2013) assessment for learning encompasses both formative and summative assessment, but what underpins assessment *for* learning is the principle that all assessment should contribute to students' learning and development. The contributory effect depends upon students becoming actively involved in assessment through negotiation of the criteria, designing the assessment and/or interpretation, and valuing assessment for performance improvement (Van Zundert, Sluijsmans, & Van Merriënboer, 2010). As the movement toward assessment for learning has developed, innovative forms have emerged such as self-assessment, co-assessment, and peer assessment. This article focuses on peer assessment.

In the present study, peer assessment was intended to be used for formative purposes and focused on providing feedback on fellow students' work. The goal was to promote improved learning outcomes and to engage students in the learning process. Whenever the term "peer assessment" is used in this paper, formative assessment is implied.

The benefits of peer assessment have been widely discussed and they include an increased likelihood of learning from the assessment process (Vu & Dall'Alba, 2007). Peer assessment requires students to closely scrutinize work generated by their peers, guided by criteria and based on agreed standards of desired performance. The ideal is for both assessor and assessee to actively work with the criteria of desired performance (Van den Berg et al., 2006), thereby deepening their understanding of high and low performance (Vu & Dall'Alba, 2007). The students act as agents in the assessment process, not as passive recipients of feedback. An additional benefit is that students can receive more immediate feedback from peers than when they are dependent upon their teachers (Gibbs, 1999). Examining the work of peers also offers meaningful opportunities for articulating discipline-specific knowledge (Liu & Carless, 2006).

Countering these benefits are possible limitations. Peer assessment involves students with a complex challenge, typically requiring them to reference peers' work against assessment criteria in a domain they have not yet mastered. Falchikov (2003) claims that students often dislike either the idea or the experience of being involved in assessment. The reasons for this resistance may be that some students doubt their ability to assess others' work, meaning they lack confidence as judges. Additionally, social effects such as friendship or hostility can be perceived as influencing the outcomes. Some students might argue that assessment is their teachers' job. Falchikov (2003) discusses limitations for teachers since teachers, too, can be suspicious of, or even hostile to, the idea of peer assessment. They may focus on students' lack of necessary experience to do the job, or they may be uncomfortable with the change of their own role necessary to cede some control to the student.

Peer assessment may involve increased time and workload for both students and teachers, and assessors may lack familiarity with necessary procedures and skill (Vu & Dall'Alba, 2007). Sluijsmans and Prins (2006) stress that peer assessment skills are not

easily and automatically acquired. They are complex skills and hence, adequate time is needed to prepare, train, and monitor assessors in order to foster adequate mastery (Sadler, 1998; Sluijsmans, Brand-Gruwel, van Merriënboer, & Martens, 2004). Vu and Dall'Alba (2007) have argued that preparation should include providing both a rationale and skills training. Rationale should stress the values and benefits of peer assessment and underscore its potential outcomes on the learning process, while training should prepare peer assessors to use criteria and to develop their skills in judging standards and in giving and receiving feedback (Sambell et al., 2013; Sluijsmans et al., 2004; Sluijsmans & Prins, 2006). Students, when they take on the assessment role, need to be familiarized with assessment criteria, either through training or through involvement in developing and negotiating these criteria (Sluijsmans et al., 2004), and they will need practice in and feedback on how to use the standards and criteria. The referred peer assessment literature seems mainly to focus on training students as part of implementing peer assessment. However, it is reasonable to assume that teachers also need preparation before implementing peer assessment, preparation focusing on the rationale behind both the activity and the skills related to peer assessment orchestration.

To sum up, there are strong grounds for assuming that formative peer assessment has the potential for being a robust and rich educational experience for students. However, it requires the use of special knowledge and skills, which are difficult to acquire and are an effort to practise. Teachers can therefore be confident of its place in the educational process, but it cannot be assumed that teachers automatically regard the process as beneficial nor can teachers assume the benefits are accepted by students. Students and teachers will need to be presented with and embrace its rationale and will need active training to use the necessary skills in order for peer assessment to work optimally.

Conceptions of Teaching and Approaches to Teaching

In general, different studies have distinguished between conceptions of teaching that on the one hand, emphasize teaching as imparting information and transmitting structured knowledge, and on the other, describe teaching as facilitating understanding and conceptual change. Teaching as knowledge transmission is typically linked with a content-focused approach, with students regarded as passive receivers of knowledge. Learning is about remembering and reproducing the right answers or solutions and/or memorizing facts. In contrast, teaching as knowledge facilitation is typically linked with a learning-focused approach to teaching (Kember, 1997; Kember & Kwan, 2000). In this type of approach, the aim is to change and challenge students' conceptions of learning and is seen as a process in which students construct understanding. The focus in the latter is on insight, critical thinking, and application of knowledge.

Postareff, Virtanen, Katajavuori, and Lindblom-Ylänne (2012) claim that assessment practice is not emphasized in the many studies of teaching conceptions and practices. This seems to be because teachers in higher education are usually focused on the content and the teaching methods, while assessment is often taken for granted (Boud and Falchikov, 2006; Postareff et al., 2012). In the present study, when focusing on teachers' approaches to teaching the attention is on how teachers approach peer assessment. Teachers' conceptions of teaching are linked to what they emphasized as important in their teaching more generally.

Teachers who hold similar theoretical underpinnings to their approach to peer assessment and their conceptions of teaching can be labelled as consonant. On the other hand, if teachers have approaches to peer assessment and conceptions of teaching that do not match, then these teachers are labelled as having a dissonant relationship. This categorizing is inspired by Postareff et al. (2008), who uses the terms “dissonant” and “consonant” to describe teacher profiles. The profiles refer to a teacher as a whole and include different aspects of teaching practice as well as a teacher’s differing approaches to peer assessment. In this study, the focus is not on the “whole” teacher, but on analyzing that part concerned with peer assessment.

Alignment and coherence are significant because it seems to have a positive influence on the quality of student learning. Higher qualitative learning outcomes can be expected in classes where teachers have consonant teacher profiles, whereas lower qualitative learning outcomes can be expected where teachers have dissonant teacher profiles (Prosser, Ramdsen, Trigwell, & Martin, 2003).

It is reasonable to assume that capturing the relationships between teachers’ conceptions of teaching and their approaches to peer assessment can help to explore the implementation and orchestration of peer assessment. The study below set out to explore this assumption.

Materials and Methods

The Context

The study was carried out in an authentic setting within a newly designed compulsory course called “Analyzing and Writing Academic Texts,” which was offered at a Norwegian university. The course took place in an introductory semester, alongside other introductory courses in philosophy, all of which were intended to prepare newly enrolled students for tertiary study. The course was introduced as part of a strategic university-approved plan to move from teacher-directed instruction toward more peer learning, to more self- and peer assessment, and hopefully, to more effective learning. Course designers had included a learning goal, “the development of basic skills in peer assessment,” to be achieved, in this case, through reviewing fellow students’ draft texts in groups of three or four.

To prepare teachers for delivering seminars on the course, all were invited to a one-day seminar, primarily on how to introduce students to academic reading and writing, but they were also presented with a 30-minute input on peer assessment. This portion of the seminar set out the rationale and provided brief advice about how to orchestrate the activity. However, of the eight designated seminar leaders interviewed for this study, each of whom was allocated a student group during the course, only three had participated in the pre-course event. The low participation rate was probably due to timing, since the seminar happened at the end of the spring semester, but the course started at the beginning of the autumn semester. As well as the one-day seminar, the teachers were given a semester-long step-by-step plan that included some instruction on managing peer assessment. They were instructed to ask students to analyze different assigned articles four times during the course, based on specific criteria for analyzing academic texts. Each time, students would be told to prepare their analysis in writing and to make sufficient copies to distribute to a subgroup of the seminar (3–4 students). The students were then

asked to take turns giving feedback on their peers' texts in the subgroups. There was no further guidance or instruction in the syllabus on how to give and receive feedback. The eight seminar groups ranged in size from 9 to 20.

Designated seminar leaders normally taught in the social sciences or the humanities, and their teaching experience varied from novice (under two years) to veterans with ten or more years of teaching experience. Three of the eight had participated in previous pedagogical courses for university teachers.

The researcher was not involved in planning or organizing this compulsory course for the students and refers to all participants and material gathered during the study as "she," regardless of actual gender.

Interviews and Analysis

Eight in-depth, semi-structured interviews were conducted with seminar leaders at the end of the semester. The usual matters of gaining participants' informed consent and informing them that they could withdraw at any time were completed in line with university research protocols. Interviews lasted from 45 to 90 minutes; they were audio taped and later transcribed. Quotations used in this article have been translated from Norwegian.

The teachers were asked to reflect and describe their work in the seminars and describe how they orchestrated peer assessment activities. They were also asked to reflect on issues related to their teaching in general. The following interview questions guided subsequent analysis: (1) how did you organize the peer assessment activities? (2) Why did you organize the peer assessment as you did? (3) What kinds of challenges or advantages did you experience with this learning activity? (4) How, in general, would you describe your teaching? (5) What is important in your teaching?

A content analysis method derived from Flick (2002) was applied for analyzing the interviews. Analysis alternated between reading the transcripts, categorizing, reading relevant literature, returning back to the transcript, and so on, in an iterative process that allowed issues and experiences to be identified and categorized.

In the first phase of the analysis, statements about peer assessment and conceptions of teaching were identified. The next step was to analyze statements that referred to peer assessment, and for each one, taken in isolation, to determine whether it illustrated a content-focus or learning-focus approach. To differentiate approaches, particular attention was paid to any description of purpose. If the purpose of peer assessment was described as actively involving students, as facilitating their understanding, and as supporting conceptual change, then the statement was labelled as learning focused. On the other hand, where statements referred to teachers' efforts to demonstrate their own expertise and/or transmit course content, even in the case where they were using peer assessment, then statements were categorized as a content-focused approach. Categorization is in line with Postareff and Lindblom-Ylänne's (2008) description of the two approaches to teaching.

The next step in data analysis concerned categorizing statements about conceptions of teaching in general. Did the teachers emphasize knowledge transmission or knowledge facilitation when they were asked to describe what was important in their teaching? This categorization was challenging because some teachers emphasized both as important. However, after deeper analysis categorization was based on the most frequently used conceptions. Once conceptions of teaching and approaches to peer assessment were listed,

the next step was to recombine statements for each individual teacher. This allowed inspection of each collection of statements to look for overall consistency or inconsistency between their conceptions of teaching and approaches to peer assessment. Teachers, who included elements in their approaches to peer assessment and in their conceptions of teaching that were theoretically inconsistent, were labelled as having a dissonant relationship. Teachers who used elements that were theoretically consistent were labelled as having a consonant relationship.

Further analysis of the data was undertaken, looking at factors such as the age of the teachers, their teaching experiences, and any previous pedagogical training. In the analysis, these variables were analyzed in relation to the teachers' conceptions of teaching and approaches to peer assessment, and there seemed to be no correlation between them. These variables will therefore not be presented in the findings. There is also an ethical consideration behind this decision; with such a small sample in this study there is a risk of identifying each teacher if too many details are presented.

A final stage in the data analysis consisted of inspecting comments on the challenges and advantages associated with peer assessment and how each individual dealt with them.

The author was largely responsible for transcript analysis, but to validate the categorization of the relationship between conceptions of teaching and approaches to peer assessment, the analysis was discussed with a second researcher who had been involved in planning the study and who was familiar with the data set. Following minimal discussions, categorization was unchanged.

Findings

When the eight interviewed teachers talked about peer assessment, they all spoke positively about this learning activity and confirmed that they had implemented it. However, further analysis showed that teachers differed in their description of the activity itself and on the place of peer assessment in relation to their conception of their role as teacher. Mainly, it appears that the practice of peer assessment seemed not in line with the widely cited good practice guidelines for peer assessment practice. The following presentation of the findings gives an overall view of what the teachers emphasized when they were asked about their conceptions of teaching and how they had orchestrated the peer assessment activity. Statements from interviews are used to illustrate each point.

Consonant Learning-Focus Relationship

Only one of the teachers had a relationship between conceptions of teaching and approaches to peer assessment that reflected a logical combination of learning-focus conceptions of teaching and learning-focus approaches to peer assessment. When describing her approaches to peer assessment, she said:

You can't expect that the students know how to give a professional response, where to start, what the criteria are, what to say, and so on. To become a good response-giver, they need to get the opportunity to practise. They also need to know that their response is important for their peers' learning; the purpose behind this activity. That's what I emphasize when I'm planning peer assessment (consonant learning focus teacher).

Her responses and explanations focused on students' learning. She underscored the importance of ensuring use of strong organizational structures, including providing training in giving and receiving feedback. She said she repeated the principles at every seminar, and she kept an eye on activities to help students follow the structure and the rules. At the same time, she highlighted the need to be flexible. She also claimed that experience from using peer assessment in other contexts had given her confidence in orchestrating peer assessment in this course.

When describing her conceptions of teaching, she stated: "For me as the teacher, it is important to inspire the students, to arouse curiosity. The students have to do the work. I don't have all the answers; they have to work and find the answers by themselves."

In other statements, she underscored the need for student activity with learning seen as a constructive process. She reflected on her teaching and showed a pedagogical awareness related to her practice of peer assessment and her conceptions of teaching, meaning that she spoke reflexively about her own teaching, her interaction with students, and teaching improvements. When referring to challenges, such as those outlined in peer assessment literature and which also occurred during her teaching practice, she focused mainly on her responsibility to find solutions.

Her consonant learning-focused (CLF) relationship between approaches to peer assessment and conception of teaching is exemplified by the clear, student-focused elements in her teaching.

Dissonant Relationship

The other seven teachers interviewed for this study used a combination of learning-focused and content-focused expressions when they described their approaches to peer assessment and their conceptions of teaching. These combinations are mutually incompatible as they arise from competing theoretical frameworks, and as a result, teachers holding these conceptions are categorized as dissonant. However, the seven dissonant relationships fell into two subgroups:

(1) A systematically dissonant relationship (labelled as SD teachers).

Three teachers used both learning- and content-focused terms when describing their approaches to peer assessment and their conceptions of teaching. They were placed in this category because their practice around assessment remained overwhelmingly content-focused.

(2) A relationship that moved toward learning-focused teaching (labelled as TLF teachers).

Four teachers were described to moving towards a *learning-focus relationship* in both their conceptions of teaching and in their approach to peer assessment. These teachers' conceptions of teaching were categorized as being mostly learning focused, but when they talked about their practice of peer assessment, they combined learning-focused and content-focused approaches.

Systematically dissonant relationship. Teachers with a SD relationship between their approaches to peer assessment and conceptions of teaching were, in general, critical of peer assessment as a learning activity and critical of how students used it, as illustrated by the following:

Well, the students should give and receive responses on each other's texts, but I am not sure how much they learn from that. The best would have been to get response from me. Many of the students have not got a clue about what they are into—they need to be controlled by the teacher.

The three teachers in the SD group were concerned about their own competence and about how they could transmit knowledge. None of these SD teachers described in detail how they had implemented and orchestrated peer assessment, but they emphasized that they had to give students feedback about strengths and weaknesses in their academic work so that the students could make subsequent improvements: "I need to tell the students what is good and what is bad in their draft, and tell them how to improve it. It can't be overlooked that I'm the one with most competence in the seminar room."

This teacher also stressed that she had followed the plan for the seminar, and she assumed that students had sufficient prior experience from upper secondary school in how to assess fellow students' work. She said, "I have done what I should according to the plan for the seminar. If some students haven't learned enough about peer assessment, it must be their own problem. They are probably just lazy or dumb."

The other two SD teachers also emphasized that they had followed the plan in response to the interviewer's question about their approach to peer assessment. One teacher said: "I'm not sure what the students have learnt, but we have done what the plan told us to do." Another said, "I have followed the plan. There was however nothing in the plan that said students needed to learn how to give feedback or how to get a response on a draft, so I didn't emphasize that at all."

When asked to describe what was generally important in their teaching, all three who were categorized as SD, spoke about both knowledge facilitation and knowledge transmission. One SD teacher stated: "I do believe that students learn more from working in groups and in seminars, compared to lectures; they learn when they discuss concrete problems and use theories and concepts to find a solution." Later in the interview, she added, "Seminars and groups do not work. The students do not show up when they know that they need to do something."

Another quotation also illustrates the mix of conceptions on facilitation and transmission: "In my teaching, well—I'm not so concerned about the methods. I'm the expert in my subject, so I need to lecture, I need to give the students the knowledge." Later she claimed: "Working together is a strength. The students should work together."

Limitations frequently surfaced in SD teachers' comments. Some mentioned time limitations, while others implied that the assigned student readings were too difficult. One teacher questioned the effectiveness of peer assessment in practice because students lacked understanding and prerequisite skills to read and write academic texts; nor, in her view, could they give and receive feedback well enough. This group of SD teachers offered few reflections about what they as teachers could have done differently in managing peer assessment. They seemed less aware of themselves as teachers.

In summary, these three SD teachers seemed more concerned about what they had done as teachers and notably less concerned about what the students had learned from the peer assessment. Yet, when they spoke about their conceptions, they expressed both learning-focused and content-focused rationales for what they claimed to be doing. It is this consistent and generalized dissonance between conceptions and actions that the interviews confirmed.

Toward a learning-focused relationship. The second subgroup of dissonant responses could be said to be moving toward a more learning-focused approach. The TLF subgroup of four consistently used learning-focused descriptions of teaching. However, the descriptions of their approaches to peer assessment were more mixed: learning-focused and content-focused approaches both appeared. This can be illustrated with statements of purpose for peer assessment: “It’s about activating the students, to get them involved in the teaching by inviting them to read and assess their fellows’ texts. That can enhance their learning.” Another TFL teacher said, “The students get the possibility to be active. It’s about facilitation learning.” However, both teachers admitted that they had struggled with the peer assessment activity and sometimes used more content-focused approaches:

My own role got too dominant, I talked too much, and then, of course, the students didn’t talk. What happened was that they just sat there waiting for my lecture, and I took the instructor role and gave them response on some of the drafts.

I’m not sure the students learned anything about the content by using peer assessment, I did assess some of the drafts in order to control what students had understood.

Three of the four TLF teachers referred to the step-by-step plan; however, they considered the plan to be more like a tool they needed to adjust and develop: “The plan for the course was a good support in the orchestration of the peer assessment, but I made some changes so it became more suitable for the group of students I had.”

In line with their conceptions of teaching, all four emphasized teaching as a process in which students construct understanding. They underlined their roles as facilitators for these processes, with the aim to challenge and change students’ understanding. The following extracts illustrate this subgroup’s conceptions of teaching:

You need to do something for learning, you need to be active. I try to involve the students in my teaching; I see teaching and learning as an interaction.

As I see it, the learning environment is important for students’ ability to learn. They need to feel safe and to know that it is okay to ask all kind of questions, also the stupid ones. That nobody laughs at them. As teacher, I aim to create—together with the students—a learning environment like this. For facilitating their learning.

These teachers who were assigned the TLF subgroup probably used a mix of approaches to peer assessment because they simply did not know how to implement effective peer assessment activities. The TLF subgroup of teachers showed some measure of reflection in their approach to peer assessment. They could explain why they had organized and accomplished activities as they had, and they reflected on how it had worked out. They acknowledged that they needed to develop skills about how to orchestrate peer assessment in order to change their practice, as exemplified by one participant’s quotation: “I need more training,” thereby underscoring her wish to develop as a teacher.

Discussion

The findings need to be viewed with some caution as the analysis focuses on teachers' subjective reports of their practice of peer assessment. Teachers' self-reported practice in the classroom does not always match their actual action (Murray & MacDonald, 1997). Additionally, academics are well schooled in presenting internally consistent, coherent arguments (Eley, 2006). Did they give an adequate picture about their implementation of peer assessment in relation to their conceptions to teaching? The hope in this study was that by creating a close link to a particular practice, that is, the peer-assessment activities in a specific seminar, questioning would elicit a more authentic account of their use of peer assessment. It must also acknowledge that the sample size of eight teachers is small, even for qualitative studies of this sort. The conclusions drawn from the data need to be considered in the context of this small group of informants, and generalization remains problematic. However, variations of approaches to peer assessment, the purpose behind these approaches, and teachers' general conceptions of teaching became evident.

Many innovations in higher education are, according to Lea, Stephenson, and Troy (2003), inspired by a learning-focused perspective on teaching. In any attempt to implement these innovations, as was the case with peer assessment in this study, the role of the teacher is important. By focusing on how teachers perceived their practice of peer assessment and their conceptions of teaching in this particular course, the relationship between teachers' approaches to peer assessment and their conceptions of teaching were identified. However, the implications of these different relationships are not clear-cut, nor are the causes.

In this study, only one teacher expressed a logical relationship between her conceptions of teaching and her approaches to peer assessment (the CLF relationship). Some methodological elements might explain why almost all of the teachers were categorized as having a dissonant relationship. Each relationship was analyzed individually using a qualitative method, and in addition the criteria according to which relationships were analyzed were strictly defined. It required only one nonaligned criteria to have the teacher's approach categorized as dissonant. This is in line with Postareff et al. (2008) research on teachers' profiles.

These dissonant relationships seemed either dominated by a content-focused orientation (the Systematically Dissonant relationship) or a learning-focused orientation that was not fully enacted in practice (the Towards Learning-focused relationship). Based on previous research, we could expect that successful adoption of peer assessment would only take place if there was congruence between the underlying meaning inherent in the peer assessment activity and the teachers' conceptions of teaching (Samuelowicz & Bain, 2001). However, by focusing on what teachers described as the purpose of the peer assessment practice, a more detailed and nuanced picture was revealed. All teachers reported that they had implemented peer assessment, but those with a Systematically Dissonant relationship seemed to modify the peer assessment activity from being a learning-focused activity into one which was more content-focused. Teachers with the latter approach emphasised both teaching as facilitation of learning and transforming knowledge when they described what they meant was important in their teaching, but when they talked about the purpose of peer assessment, a dominant content-focused approach became evident.

They talked about how to cover the content and felt that they, rather than students, needed to give feedback. They focused more on their own expertise and their responsibility to transmit knowledge to the students rather than on student opportunities to engage more actively in the learning process, of which peer assessment is one exemplar.

At one level, this failure is not surprising. Kember (2009) notes difficulties in persuading teachers to promote active student engagement because it can be experienced as giving up some of their authority and power. Assessment generally is an area that fosters conservative and defensive behaviours (Gibbs, 2006) and where gaining approval for changes is often more difficult and time consuming than for other aspects of course design.

In this investigation, the teachers with a systematic dissonant relationship seemed to distinctly influence the peer assessment approach and in some cases, peer assessment activities felt like an artificial add-on rather than a purposeful learning activity with a clear pedagogical intent. The result was a limited adoption of peer assessment activities by the subgroup of SD teachers.

This finding supports previous claims (Kember, 1997) that introducing new approaches without a corresponding change in beliefs may seriously challenge learning-centred educational initiatives. Academic developers often assume that changing teacher conceptions toward more learning-focused approaches will enhance students learning (Ho, Watkins, & Kelly, 2001). This study reveals that it will take more to change some teachers' conceptions than strategically implemented curricular change and a one-day didactic event related to its implementation.

Teachers who showed signs of moving towards a learning focus did find peer assessment challenging and attributed difficulties to lack of implementation skills. This subgroup expressed some confusion with the institutional change in strategy. Their dissonance may have been short-lived because TLF teachers could and did describe learning-focused conceptions of teaching and stated a motivation to develop a more learning-focused approach in their teaching (though we have no data on them doing so for this study). Newly developed conceptions may exist in the first instance only as espoused conceptions, and it can take some time before teachers become fully comfortable with them or develop sufficient skills to put new conceptions into actual practice (Ho et al., 2001).

Nevertheless, researchers have argued that there is not always an automatic relationship between underlying conceptions and observable teaching approaches (e.g., Devlin, 2006; McLean & Bullard, 2000). Contextual variables have also an impact. These include institutional influence, student characteristics, and the nature of curricula and subject (Murray & MacDonald, 1997; Trigwell, Prosser, & Waterhouse, 1999). Conceptions interact with the context, with variable impact on the choice of specific teaching approach (Roxå & Mårtensson, 2009). In this study, the teachers were also clearly underprepared and the one-day seminar, where three of eight participated, seemed insufficient to ensure competence in peer assessment activities. The findings indicate however that the three who did attend, had a broader understanding of the rationale behind the peer assessment activity. Nevertheless, they reported that lack of skills was a problem. Falchikov (2003) underscores that preparation is a vital component of any innovation.

Identification of dissonant relationships led to speculation about their cause. According to Postareff et al. (2008), dissonant relationship between approaches to teaching and conception of teaching can be explained by teachers' failure to reflect on their own teach-

ing and on how they could develop as teachers. In this study, teachers' ability to reflect became evident in their descriptions of implementing peer assessment. Regardless of the conceptions of teaching held, all teachers could cite instances where implementation proved challenging. However, the type of challenges and ways of dealing with them varied within teaching relationship. The one teacher with a consonant learning-focused relationship and the four teachers with towards learning-focused relationship used clear learning-focused conceptions of teaching when describing intended actions yet admitted they struggled to translate this way of thinking into practice, apparently because a learning-focused conception challenged the more traditional teacher-role which they had used previously, both as students and now as teachers. They questioned whether limitations in their own approaches to peer assessment had links to students' development of peer assessment skills and could name issues, which stood in the way of implementing peer assessment in practice. Their focus was on skill development and on tackling challenges, given their teaching parameters.

The subgroup of Systematically Dissonant teachers mainly saw problems with the implementation of peer assessment as beyond their control. They focused on issues like time constraints and the characteristics of the students and the syllabus. However, they did not reflect on what they could do with these limitations. As an example, one of these teachers emphasised that the strict syllabus did not tell them how to carry out peer assessment properly, and then she admitted that she did not know it was a learning outcome for the course. Nobody had told her, she said. She offered no view as to whether reading the course description was her responsibility. The teachers with a systematically dissonant relationship perceived constraints as limiting further reflection and preventing change in practices unless other obstacles, too, were changed. Hence, constraints themselves may not be a barrier to developing one's teaching, but rather person's interpretations of barriers. Development stops, it seems, where constraints seem immutable, leading to withdrawal from further reflection and from endeavours to develop one's teaching (Mälkki & Lindblom-Ylänne, 2011). These teachers described context as being more limiting than the teachers who had a relationship defined as developing a TLF and the teacher with a consonant learning-focus.

Conclusion

The intention behind implementation of peer assessment is the belief that it can accelerate and improve students' learning. Implementation of formative assessment practice requires, according to Black and William (1998), a deep alteration in teachers' perceptions of their own role in the relation to their students and to the teacher's teaching practice. If underlying teacher conceptions are inconsistent with the conceptual framework of the initiatives, outcomes can be limited (Kember, 1997). Implementation of a new approach seems to require that teachers understand the rationale behind the new approach, in this case learner focused, and a development in their own conceptions towards that approach, in this case from content focused to learner focused. Nevertheless, conceptual change is a challenge because conceptions of teaching are based on experience, knowledge, and feelings, often collected over a long period. According to Entwistle and Walker (2000), conceptual change may only take place if the existing conceptions are felt to be inadequate. Hence, in teaching development, a sense of dissonance is likely to be a necessary but not

sufficient prerequisite to conceptual change (Entwistle & Walker, 2000). In this study, the teachers with an SD-focused relationship did not seem to experience their conceptions as inadequate. Rather, they emphasized environmental constraints as the most limiting factors for peer assessment activities. Developing and changing their teaching practice in this subset may therefore be more challenging than for teachers who are more aware of the dissonance between their conceptions and the requirements for enacting successful peer assessment practice.

The teachers who were moving toward a more learning-focused approach seemed to have conceptions of teaching that were consistent with the underlying conceptions supporting peer assessment. These teachers emphasized a need to develop skills in organizing peer assessment. Where this skill development happens, it needs to be related to the teachers' conceptions of teaching in order for the relationship between conceptions and approaches to teaching to be more consonant.

The study highlights that any development of teaching skills such as the implementation of peer assessment needs to be based on an awareness of the range of meanings that these activities hold for those engaged in them. Curricular instruction or imposition by outsiders or by those regarded as "other" may even be disruptive if a teacher does not understand the principles underlying any instructions. Teachers seem to need the same kind of rationale and skill training for supporting peer assessment as the students' need for engaging in it. For teachers, that involves understanding and effective use of appropriate teaching approaches.

These complexities between approaches to teaching and conceptions of teaching offer fertile fodder for further research. Future research could investigate whether these patterns of dissonant and consonant relationships between conceptions of teaching and approaches to peer assessment hold true for a larger group. In addition, future research should also explore how teachers with a dissonant relationship between their conceptions of teaching and different approaches to teaching have learned to cope with this dissonant relationship. What are their coping mechanisms? And how can educational development better cope with it? 🍁

Acknowledgement

The author would like to thank Marit Allern and Tove Dahl, both University of Tromsø, Norway, and Jude Carroll, from the UK, for their valuable comments on earlier drafts of the manuscript.

References

- Birenbaum, M. (2003). New insight into learning and teaching and their implications for assessment. In M. Segers, F. Dochy & E. Cascallar (Eds.), *Optimising new modes of assessment: In search of qualities and standards* (pp. 13–37). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in education: Principles, policy and practice*, 5(1), 7–74.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2005). *Redesigning assessment for learning beyond higher education, in higher education in a changing world*. Paper presented at the 28th HERDSA Annual Conference, Sydney, AU.

Boud, D., & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(4), 399–413.

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. (2008). The challenges of assessment in a new learning culture. In A. Havnes, & L. McDowell (Eds.), *Balancing dilemmas in assessment and learning in contemporary education* (pp. 15–28). New York: Routledge.

Eley, M. (2006). Teachers' conceptions of teaching, and the making of specific decisions in planning to teach. *Higher Education*, 51(2), 191–214.

Entwistle, N., & Walker, P. (2000). Strategic alertness and expanded awareness within sophisticated conceptions of teaching. *Instructional Science*, 28(5/6), 335–361.

Falchikov, N. (2003). Involving students in assessment. *Psychology Learning and Teaching*, 3(2), 102–108.

Flick, U. (2002). *An introduction to qualitative research*. London, UK: Sage.

Gardner, J. (2006). *Assessment and Learning*. London, UK: SAGE.

Gibbs, G. (1999). Using assessment strategically to change the way students learn. In S. Brown & A. Glasner (Eds.), *Assessment matters in higher education: Choosing and using diverse approaches*. (pp. 41–53). Buckingham, UK & Philadelphia, PA: SRHE & Open University Press.

Gibbs, G. (2006). Why assessment is changing? In K. Clegg & C. Bryan (Eds.), *Innovative assessment in higher education* (pp. 11–22): Routledge.

Gielen, S., Dochy, F., & Onghena, P. (2010). An inventory of peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(2), 137–155.

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.

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.

Lea, S., Stephenson, D. J., & Troy, J. (2003). Higher education students' attitudes to student-centred learning: Beyond 'educational bulimia'? *Studies in Higher Education*, 28(3), 321–334.

Liu, N.-F., & Carless, D. (2006). Peer feedback: The learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279–290.

McLean, M., & Bullard, J. E. (2000). Becoming a university teacher: Evidence from teaching portfolios (how academics learn to teach). *Teacher Development*, 4, 79–101.

Murray, K., & MacDonald, R. (1997). The disjunction between lecturers' conceptions of teaching and their claimed educational practice. *Higher Education*, 33, 331–349.

Mälkki, K., & Lindblom-Ylänne, S. (2011). From reflection to action? Barriers and bridges between higher education teachers' thoughts and actions. *Studies in Higher Education*, 37(1), 33–50.

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.

Postareff, L., Virtanen, V., Katajavuori, N., & Lindblom-Ylänne, S. (2012). Academics' conceptions of assessment and their assessment practices. *Studies in Educational Evaluation*, 38(3–4), 84–92.

Prosser, M., Ramsden, P., Trigwell, K., & Martin, E. (2003). Dissonance in experience of teaching and its relation to quality of student learning. *Studies in Higher Education*, 28, 37–48.

Richardson, J. T. E. (2005). Students' approaches to learning and teachers' approaches to teaching in higher education. *Educational Psychology*, 25(6), 673–680.

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.

Sadler, D. R. (1998). Formative Assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education*, 5(1), 77–84.

Sambell, K., McDowell, L., & Montgomery, C. (2013). *Assessment for learning in higher education*. London, UK: Routledge.

Samuelowicz, K., & Bain, J. D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41, 299–325.

Sluismans, D., Brand-Gruwel, S., van Merriënboer, J., & Martens, R. (2004). Training teachers in peer assessment skills: Effects on performance and perceptions. *Innovations in Education and Teaching International* 41(1), 59–78.

Sluismans, D., & Prins, F. (2006). A conceptual framework for integrating peer assessment in teacher education. *Studies in Educational Evaluation*, 32, 6–22.

Topping, K. J. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68, 249–276.

Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory into Practice*, 48(1), 20–27.

Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57–70.

Van den Berg, I., Admiraal, W., & Pilot, A. (2006). Design principals and outcomes of peer assessment in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 341–356.

Van Zundert, M., Sluijsmans, D., & Van Merriënboer, S. (2010). Effective peer assessment processes: Research findings and future directions. *Learning and Instruction*, 20, 270–279.

Vu, T. T., & Dall’Alba, G. (2007). Students’ experience of peer assessment in a professional course. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(5), 541–556.

Contact Information

Ragnhild Sandvoll
Center for Teaching, Learning and Technology
University of Tromsø - The Arctic University of Norway
ragnhild.sandvoll@uit.no

Ragnhild Sandvoll is an associate professor in teaching and learning at the Center for Teaching, Learning and Technology, at the University of Tromsø, known as the Arctic University of Norway. She works as an educational developer, and teaches and supervises academic professional development. Her research interests include how to develop and change teaching in higher education, and the importance of teachers’ underlying teaching rationale. She is also interested in how theories of teaching and learning can contribute to the professional development of teachers.

ARTIKKEL III

2014

Feeling good, but missing the mark. What happened to the assessment in peer assessment?

Ragnhild Sandvoll

University in Tromsø, Norway, ragnhild.sandvoll@uit.no

Follow this and additional works at: <http://ro.uow.edu.au/jutlp>

Recommended Citation

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

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

Feeling good, but missing the mark. What happened to the assessment in peer assessment?

Abstract

This qualitative study explores aspects of formative peer assessment through looking at teachers' and students' perceptions and practices. The study takes place in a first semester course, where mastering peer assessment was a learning outcome and where formative peer assessment was designed into the course plan as a learning activity. Empirical material is derived from observing two seminar groups and from interviewing teachers and students. Findings indicated that whilst all interviewees expressed positive attitudes towards peer assessment, no one seemed to put much effort into doing it. Using Argyris' theories of action as a theoretical framework, the study explores the relationship between realities of practice and espoused theories. Discussion focuses on the apparent paradox of positive expressed views and minimal effort. Additionally, the role of the teachers in managing peer assessment will be discussed, linked to the development of their teaching.

Keywords

Espoused theory, peer assessment, professional development, theories-in-use, theories of action

Cover Page Footnote

Acknowledgement: The author would like to thank Marit Allern and Tove Dahl, both University of Tromsø, Norway and Jude Carroll, UK, for their valuable comments on earlier drafts of the manuscript.

Introduction

This article focuses on both the espoused theories and the practice of formative peer assessment among students and teachers. It contributes to the relative dearth of studies that make explicit links between teachers' espoused theories and their actual teaching practice (Kane, Sandretto & Heath 2002, p204). The impetus for this study grew out of a previous one, conducted by the author, which found significant dissonance between teachers' statements about teaching and their descriptions of their own practice (in submission). The current study is an attempt to further clarify the relation between what students and teachers emphasised as important when talking about peer assessment, in relation to how they actually accomplished it. This current investigation was conducted to increase understanding of how peer assessment is perceived and practiced among teachers and students.

Several studies have shown that the way in which peer assessment is prepared and implemented has an impact on the extent to which students engage in and learn from the process (Gielen, Dochy & Onghena 2010; Black & William 1998). If teachers do not attribute importance to peer assessment, the chances increase that students will consider it inferior to other learning activities (Gielen, Dochy & Onghena 2010). Therefore, the role of the teacher in a peer-assessment system is important and worthy of attention, especially if studies treat teachers and students as co-participants rather than, as they often do, as if they are involved in separate processes (Ashwin 2008). This article analyses both teacher and student practice and perceptions of peer assessment, although more attention is given to teachers because of their central role in orchestrating this learning activity.

Peer assessment

Peer assessment can be defined as a form of participatory assessment where students grade and/or provide feedback on the work of their peers (Topping 2009). Formative assessment refers to midstream assessment that is specifically intended to generate feedback on student performance to promote learning and engage students (Sadler 1998; Black & William 1998). The use of the term "peer assessment" in this paper implies formative assessment. In the present study, peer assessment refers to students providing oral feedback on written drafts from their peers. They were not grading these drafts.

The rationale for involving students in peer assessment is that learning primarily happens through one's own curriculum-based activities. Students have to interact with the content and discuss it with peers or others to optimally internalise meaning and connect it to what they already know (Nicol & Macfarlane-Dick 2006). Learning is thus seen as a social-constructivist process, distinct from the acquisition of teacher-transmitted knowledge (Lea, Stephenson & Troy 2003).

Peer assessment has several important benefits and limitations. Among the benefits are an increased likelihood of learning from active peers and the analytical nature of the assessment process (Vu & Dall'alba 2007). Peer assessment requires students to closely scrutinise their fellow students' work, guided by criteria and standards of desired performance. Both assessor and assessee benefit from this process by working actively with the criteria (Van Den Berg, Admiraal & Pilot 2006b); this can deepen the students' understanding of what is considered high and low performance (Vu & Dall'alba 2007). This fosters informed future learning, and may facilitate student development of capacities appropriate for their professional life (Boud & Falchikov 2006). An additional benefit is that students can receive more, and more-immediate, feedback from peers

than when dependent upon their teachers (Gibbs 1999a). Finally, examining the work of peers offers meaningful opportunities for articulating discipline-specific knowledge (Liu & Carless 2006).

Possible limitations are that peer assessment may involve an increased workload and time for both students and teachers, and assessors may lack familiarity with necessary procedures and skill (Vu & Dall'alba 2007). Sluijsmans and Prins (2006) stress that peer assessment involves complex skills that are not easily and automatically acquired. Hence, adequate time is needed to prepare, train and monitor assessors to foster adequate mastery (Sluijsmans et al. 2004; Sadler 1998). Vu and Dall'Alba (2007) have argued that this preparation should include both rationale and training sessions. Rationale sessions focus on the values and benefits of peer assessment and underscore the relevant outcomes this learning activity can have on the learning process. In training sessions, focus is usually on preparing assessors to use the criteria for the task assessed, and developing skills in assessing and in giving and receiving feedback (Sluijsmans & Prins 2006).

Framework for this study

Teachers appear to hold personal conceptions of teaching and learning that presumably have an influence on how they teach, which also influence their students' approach to learning, and in turn affect learning outcomes (Kember 1997; Trigwell, Prosser & Waterhouse 1999). Academic developers therefore often work on the assumption that enhancing students' learning by altering approaches to teaching requires that teachers' conceptions of teaching be changed as well (Ho 2000). A change in approach will not happen without a change in conceptions of teaching (Kember 2009). This implies that the way peer assessment is conducted will depend on the teachers' conceptions of teaching.

A large body of research differentiates between teachers' conceptions of learning. Some conceive of teaching as being about imparting information and transmitting knowledge to their students; these teachers are best characterised as having teacher-centred/content-oriented approaches to teaching. Others conceive of teaching in terms of helping students to develop conceptions, and of helping to facilitate learning. These are said to have student-centred/learning-oriented approaches to teaching. See, for example, Trigwell and Prosser (1996a), Kember (1997), Ho, Watkins and Kelly (2001), and Postareff and Lindblom-Ylänne (2008).

Research into teachers' conceptions of teaching and learning serves to underline the important role that these conceptions have in the development of teaching practice. However, Kane, Sandretto, and Heath (2002, p177) argue that research focussing solely on what teachers say about their practice, and not on direct observation of their teaching, risks capturing "only half the story"; it remains incomplete without systematic examination of the relationship between teachers' beliefs and their practice. What people say is not always the same as what they do. Argyris's "theory of action" provides a useful framework for addressing this mismatch (Argyris, Putnam & Smith 1985).

Theory of action is based on a view of human beings as designers of actions, where people learn from their environment, and then use their learning as the basis for further actions. Humans construct models of their environment, developing theories on how to act to achieve intended consequences (Argyris, Putnam & Smith 1985; Kane, Sandretto & Heath 2002). These theories are "theories of action", and Argyris, Putnam and Smith (1985, p82) distinguish between two types: *espoused theories of action* and *theories-in-use*. Espoused theories are based on what people

claim to follow, while theories-in-use are those that can be inferred from their actual behaviour. When asked about their actions, individuals will often respond with their espoused theory of actions; that is, they say what they think they will do, based on their world views and on the values that they *believe* underpin their behaviour (Argyris, Putnam & Smith 1985). These are the theories "that we use to explain or justify our behaviour" (Schön 1987, p256). Theories-in-use, however, are more closely related to an individual's worldview and values; they are the theories that underpin practice and determine behaviour. They are not easily articulated, since theories-in-use are commonly based on tacit knowledge (Polanyi 1966, p4). Argyris, Putnam and Smith (1985) emphasise that our theories-in-use can nonetheless be constructed from observations and examination of our own practice. As Schön (1987, p256) puts it:

Often we are unable to describe [our theories-in-use], and we are surprised to discover, when we do construct them by reflecting on directly observable data of our actual interpersonal practice, that they are incongruent with the theories of action we espouse.

The utility of this type of awareness is that it can prompt critical examination of approaches to teaching in light of espoused theories, which, in turn, may engage teachers in reflections that let them explicitly analyse their own theories-in-use. Conflicts and dilemmas occurring when theories in action and realities of practice clash may initiate change and development of teaching (Argyris & Schön 1974). Fundamental improvements to the quality of teaching and learning are more likely if teachers have an understanding of the link between espoused theories of action, and can assess whether their espoused theories are congruent, or incongruent, with their actual practice (Kane, Sandretto & Heath 2002).

The study

The context

To explore how students and teachers practice and perceive peer assessment, a qualitative study was conducted that focussed on both their espoused theories and their practice of peer assessment. The study was carried out in an authentic setting within the context of a newly established compulsory subject called "Analysing and writing academic texts" at a Norwegian university. The subject formed part of an introductory semester intended to prepare newly enrolled students for tertiary study. This course aimed to introduce students to the genre of academic articles and to help students develop the necessary skills to read, understand and write academic texts. Another explicit learning outcome was the "development of basic skills in peer assessment", which was taught and practiced by asking students to comment on each other's draft work in groups of three or four, using shared criteria. The emphasis on peer assessment was based on a strategic plan for teaching, which had been newly approved by the faculty board. This plan accentuated a student-centred approach that had the specific goal of moving from teacher-directed instruction towards more peer learning and self- and peer assessment.

Potential teachers of the subject were invited to a one-day seminar primarily focussing on how to introduce students to academic reading and writing, but also containing 45 minutes on peer assessment. This session included a focus on the rationale behind the peer-assessment activities, and some brief advice about how to orchestrate the activity. It did not include anything about the teachers' espoused theories or their theories-in-use. In addition, the teachers were given a semester-long, step-by-step plan that included instructions on peer-assessment activities. Seminar

leaders normally taught in social science or the humanities, and their teaching experience varied from novice (under two years) to veterans with 10 or more years' teaching experience.

The seminar groups ranged between nine and 20 students, and all students were told to prepare for each session by writing an analysis of an assigned article and making copies to distribute to their peers. Instructions to teachers for managing peer assessment were to ask students to analyse given texts four times during the course. Each time, students were asked to prepare their analysis in writing and make enough copies to distribute to a subgroup of the seminar (three to four students). The students were then asked to comment on the analyses. No further guidance or instruction on how to give and receive feedback was provided in the syllabus.

Note: the researcher was not involved in planning or organising the course or the management of peer-assessment activities.

Methods

To capture both students' and teachers' perceptions and practice of peer assessment, the researcher collected empirical material through observation and end-of-semester interviews. The teachers were informed about the project in an email and asked to give access to the researcher during their seminars. Two teachers invited the researcher to attend. In both seminar groups, participants were informed that they could decline or withdraw at any time, and all participants signed consent forms.

Observation was overt, although the researcher did not participate in activities. Both seminar groups were followed at all sessions throughout the semester (except once), for a total of nine meetings. Continuity of observation allowed the researcher to see how patterns developed over the course of the semester.

The intention was to capture authentic practice of peer assessment: how teachers introduced and orchestrated it, how much they interacted with the students when peer feedback was going on, what the students did during the peer-assessment activities, what kind of feedback the students gave each other, how students responded to the feedback they got from their peers, and how peer-assessment activities were wrapped up in the end. Peer assessors always sat in groups, and observation concentrated on one group per session. The choice of group to observe was random, but by the end of the semester all of the students had been observed at least once.

The goal was to get closer to the actual peer-assessment activities, although what is observed will only ever capture a part of what really happens. The many simultaneous activities and rapidly changing dynamics in classrooms naturally make observation challenging (Lindblom-Ylänne 2010). In this study, the focus was on the points listed above, although non-assessment activities were also noticed, such as how the teachers started the seminars, what the students did when the teacher was talking and so on. Field notes were taken, written in descriptive terms (Tjora 2006) that captured what students and teachers did and said. No recording was used.

To supplement observation notes, semi-structured interviews were carried out at the end of the semester. The intention was to capture student and teacher perceptions of peer-assessment activities and to enquire as to their rationale for practice. Thirteen students (four of nine students from one of the seminar group, seven of 12 from the other seminar group and two from a seminar group that was not observed) were interviewed. The two teachers (referred to here as Claire and Jude) were also interviewed. To protect participant identity, teachers and students are referred to in this study as female and by pseudonyms.

Interview questions were derived from research questions elaborated in an interview guide.

Teachers were asked:

- (1) How did you organise the peer-assessment activities?
- (2) Why did you organise the peer assessment as you did?
- (3) What kind of challenges or advantages did you experience with this learning activity?
- (4) How did these peer-assessment activities work out?
- (5) Do you believe that the students have developed adequate skills in peer assessment?

Students were asked:

- (1) How did the peer-assessment activity work out?
- (2) Can you describe how you gave and received feedback on the drafts at the seminars?
- (3) What are the challenges with peer assessment?
- (4) What can you gain from this activity?

In addition, observational data enabled specific incidents to be explored by presenting observations to the participants and noting their responses. Interviews were recorded and transcribed verbatim.

Analytical approach

Data analysis was performed in several steps, starting with descriptions of first impressions and noting what teachers and students did during peer assessment. The intention was to infer their theories-in-use. However, there is a danger in jumping to conclusions, a risk compounded by theory-laden expectations (Tjora 2006). Iterative readings of the whole material mitigated against premature conclusions, encouraging instead inductive identification of key elements, orientations and stated perceptions of practice.

The focus in the interview transcripts was on how participants talked about peer assessment and about teaching and learning in general. What the teachers stressed as the purpose when managing peer assessment was also noted. The aim was to discover their espoused theories, what they claimed to emphasise in their teaching (Postareff & Lindblom-Ylänne 2008). In brief, if the purpose of their teaching mainly seemed to be to facilitate students' learning, then the conception was coded as student-centred. On the other hand, if the purpose was to transmit knowledge, then the conception was coded as teacher-centred.

The next step was to analyse whether there was congruence between students' and teachers' espoused theories and observed practice of peer assessment. Identifying the relation between espoused theories and theories-in-use happened through reading and rereading the transcribed notes. These alternating processes yielded a more nuanced picture of the practice and perceptions of peer-assessment activities among teachers and students.

The triangulation of methods and sources provided a way to validate the findings: the observations helped to develop questions about students' and teachers' practice of peer assessment, and the interviews were used to check the inferences drawn from the observations. For additional validation, another researcher and supervisor on the project read and annotated the field notes, interviews and analysis. Minor adjustments were made based on discussions.

Students' and teachers' practice and understanding of peer assessment

Findings revealed a gap between how students and teachers practiced peer assessment and how they talked about it, and illuminated the teachers' role in peer assessment.

Mind the gap

Observations showed that despite the learning outcome ("mastering peer assessment"), students made little effort to do so. The following exchange from the fifth meeting is typical of their attempts. The teacher had just organised the students into work groups and asked them to provide feedback on each other's drafts:

Four students, Christine, Ruth, Julia and Mary, are sitting in a group and they are quiet. After a short while, Christine says to Ruth: "You seem to have a long written draft?" Ruth answers: "Okay, I can start reading." She starts to read and when she is finished, Julia, sitting next to her, says: "Well, I can continue, but I didn't quite know how to write the introduction." She reads her short text. After finishing her reading, Mary says: "I'm sorry, but I forgot to print out my text. It is still on my computer back home." Then, there are no comments, just silence. Suddenly Christine begins to read her text. After she is finished, there is no feedback and no discussion about the different drafts. Just silence. Then Christine comments on the content in the article on which the draft is based, and they start to discuss the article. There has been no peer assessment.

Many of the peer-assessment activities happened along very similar lines: students read their draft aloud, then there were few comments or questions and no feedback. The comments tended to be vague: "Your text is okay" or "I think your text is too long, and it has to be shortened".

Data from the observations showed that although teachers initiated peer-assessment activities, they provided insufficient structure to guide students towards successful completion. Claire used five minutes during the fifth seminar to talk about how to give constructive feedback, while Jude did not focus on any aspects of peer assessment at any point. The students' behaviour, given this level of instruction and encouragement, is hardly surprising. However, what was a surprise was that interviews showed that students and teachers were mainly positive about peer assessment. Jude said:

There are a lot of good things about working with peer assessment. The students get to know each other, and we create a good starting point for seminars and colloquiums, a start they hopefully will benefit from in their further studies. Maybe it can help them to meet outside the seminars and discuss their subjects. It's simply a way of getting the students on the track of how to study; how to read, write and discuss. Well, I only see good things with this way of working.

Claire stated:

I think peer assessment has a great potential because you can learn a lot about your own work through analysing that of others.

Both teachers acknowledged that peer assessment interrupted the back and forth communication between teacher and students, instead forcing student-student interaction. Students, too, expressed positive views on peer assessment, as illustrated by the following:

Peer assessment is giving and receiving critique in a proper manner. To be constructive, not just sitting there and criticising and putting each other down. We should try to collaborate; we are in a sense a community. Yes, we should be able to help each other [....] I think it worked fine, we had a good atmosphere.

Both students' and teachers' espoused theory of action was that peer assessment is important and can enhance student learning. Based on these positive stances, it would be normal to expect that practice showed equally committed learning behaviour. Yet the opposite was the case. Espoused theories did not match their practice.

How can this enthusiasm be explained? Searching back in the field notes turned up incidents that had previously seemed inconsequential during observation. Here is a typical example, occurring towards the end of the semester:

Student 1: From school I have been used to having just one textbook for each subject for the entire year, and then it was possible to remember almost everything. But that is impossible at university.

Student 2: I almost can't breathe when I'm thinking of everything I need to learn here.

Teacher: But that's why we are having a course like this, in order to learn how to extract the essence.

Student 2: But still; it is difficult to get an overview.

Teacher: It's about learning how to study. To work in colloquium, to discuss articles. And sometimes there is a lot of resistance to understanding an article; hard work is needed.

Student 1: I find it difficult to read so much English. Do you have any suggestion for a good dictionary?

Teacher: I just use ordinary dictionaries. For you, now in the beginning, it is important to not look at the details, but to try to extract the meaning. The only thing you can do is to read more, there is no easy way to success. And for the examinations, you are all newcomers and nobody expects you to write like a professor. Well...maybe this isn't so helpful....

Student 1: Oh yes, it's good to have the opportunity to just talk about it.

It seems students appreciated the opportunity to talk about general issues. In interviews, several students admitted feeling insecure and uncertain in their new student role. One stated:

I felt awful for the first months. I was unsure and struggled; I didn't know who to ask and when to ask. I didn't know anybody. I really felt bad and asked myself several times, can I manage studying? I thought about giving up.

Both teachers stressed the course aim of helping newcomers "become students". They assumed that peer assessment was helping develop generic academic skills like critical thinking, text analysis, discussions with peers and presenting one's own or others' work.

In the end, it seemed that activities and interaction *in themselves* were more important than the content or purpose of any particular activity. Activities supported general engagement;

observations confirmed that in this aspect, they did achieve their aim. Teachers' use of these learning activities demonstrated their commitment to student-centred conceptions of teaching.

The role of the teacher and peer-assessment practice

When extracts and observations from field notes were shared with the teachers, both were prompted to reflect on their implementation and practice of peer assessment. Claire suggested that students struggled in the beginning, but they became more active as time went on. In the end, she maintained, they did respond to each other's drafts. Claire's views on increasing activity were in line with my observations, but she failed to spot that student discussions were about the articles and not about each other's drafts. In fact, many students were observed to stop writing drafts altogether. Claire's apparent satisfaction was probably due to her belief that the course was a start: a first step in how to give and receive feedback. At the same time, she admitted doubts as to whether skills were fully achieved. She noted that students arrived unprepared, perhaps, she thought, because the curriculum overloaded students with other activities and demands. However, Claire offered few spontaneous suggestions on her own role in how to implement peer assessment, and seemed to overlook any connection between students' lack of response and her own teaching.

Jude, on the other hand, seemed more aware of her own role and of the interaction between her actions and students' reactions. In the interview, she stressed her responsibility to get the seminars working as intended, and she focussed on what she could or should do better:

My own role became too dominant. I gave the responses, and then of course the students didn't. I first realised this at the end of the semester, then I realised that the students hadn't learnt how to give and receive feedback. And I thought, Oh no! They haven't learnt it. So, I didn't manage this part. I didn't get the hang of it.

Jude saw herself as accountable for how peer assessment happened:

I talked too much. I have to admit that I find it difficult to be quiet when I'm waiting for the students to respond. I feel uncomfortable, and do not like the silence. So I start to talk, and then of course the students can just wait because they know that I am going to talk. But what shall I do when I sit there waiting for them to start talking? I just feel like an idiot.

She admitted to fear of losing control and looking foolish. Jude saw the gap between her espoused theories of peer assessment and theories-in-use, and thought that more training in managing peer assessment was needed.

Discussion

Exploring the practice and perceptions of peer assessment among students and teachers revealed an absence of any emphasis on peer-assessment activity, and revealed students' apparent struggle to assess each other's texts. However, interviews confirmed a general agreement as to the importance of peer assessment and the belief that it enhances learning.

The gaps between what people say and what they actually do are a familiar story (Argyris & Schön 1974). Here, the question is: why so enthusiastic about something that never happens in practice? And the challenge: how to get congruence between teachers' espoused theories and their theories-in-use?

What happened to the assessment in peer assessment?

Repeated analysis of transcripts indicated that activities other than those for peer assessment affected the participants' attitudes towards peer assessment. By making time for discussion, presentation and shared attempts to analyse articles, teachers seemed to give students opportunities to start communicating in the language of academia and to practise acting according to its norms. The students talked about being newcomers, and several admitted to struggling in the new role. This study shows that organising learning activities in a way that demands students take active part may contribute to enculturation into the university. It may also explain positive reactions. They got the "peer", but not the bit about assessment.

Feeling good, but missing the mark

New initiatives for teaching and learning, such as peer assessment, are likely to have quite varied uptake and implementation. One reason is likely to be the meeting of curricular intentions and actual teacher practices and, potentially, any differences between the two (Samuelowicz & Bain 2002). This seems to be what happened in this study. However, lack of peer assessment cannot be explained by incongruence between its inherent values and teachers' conceptions of teaching. Both theories-in-use were expressed through use of peer strategies aligned with student-centeredness; they managed to create a learning community that emphasised the central role that peers can play in providing structured opportunities for discussion and reflection. What they did not manage was to create an automatic link between wishing peer assessment would happen and seeing that it did. Entwistle (2003) stresses that simply holding specific conceptions of teaching does not provide a blueprint for practice.

The teachers admitted weakness in implementation, and that they struggled to make peer assessment effective. Ineffective practice is usually linked to lack of adequate preparation of students (Boud, Cohen & Sampson 2001; Sluijsmans et al. 2004; Sluijsmans & Prins 2006; Sadler 1998), and neither rationale nor training sessions were given at the student seminars. The teachers were also clearly under-prepared, and the one-day seminar beforehand seemed not enough to help them orchestrate peer-assessment activities. Observed teacher practice revealed that where peer assessment is not well understood, and where the skills are not taught and practiced, its implementation is weak. However, what differed between these two teachers was how each talked about their knowledge and skills. Jude was analytical, questioning whether the problem lay with her, or with students' lack of skills. Was the answer, she wondered, new tools and/or methods to better align practice and beliefs? Claire had few reflections about her role in implementing and practicing peer assessment, pointing instead to extrinsic limits beyond her control, such as time constraints, student characteristics and the syllabus. She offered no ideas on how to deal with them.

Kane, Sandretto and Heath (2002) emphasise that it is imperative in the process of developing as a teacher to understand how the links between conceptions and practice are made. How teachers intend to teach (espoused theories) needs to be made congruent with how they actually teach (theories-in-use). If teachers cannot make explicit and interrogate the relationship between their theories-in-use and their espoused theories, problems may arise in practice that may have a negative impact on learning outcomes. As already mentioned, changes and development of teaching can be initiated if there are conflicts and dilemmas in the relationship between espoused theories and the reality of practice. But dilemmas are not enough, as the interview material shows

in this study. Reflection, too, is necessary, especially reflection on mismatches between espoused theories and actual practice. For Kane, Sandretto and Heath (2004, p303), reflection is the "hub of teaching excellence wheel".

As recognised by McLean and Bullard (2000, p85), commitment to reflective practice involves the creation of opportunities for participants to make their experience of practice explicit by talking and discussions. To improve practice, teachers seem to need to examine their theories-in-use (what they actually are doing) in relation to their espoused theories (what they think they are, or should be, doing), and then to be given help to adapt their practice as a consequence of what they have noticed about the mismatch between the two. To support these reflections and to encourage the development of teachers, McLean and Blackwell (1997) stress that offering teachers some formal theory can make teachers' own assumptions and theories-in-use more susceptible to change. Theoretical ideas about teaching and learning sustain reflection and professional conversations by providing a framework for teachers who are attempting to explain what is happening in a teaching/learning interaction. This may reduce the gap between espoused theories and theories-in-use.

Conclusion

The lessons from this study concern what the introduction of peer assessment did and did not achieve, why no assessment occurred and what might make future use of peer assessment more effective. It seems insufficient to rely on teachers' conceptions and underlying assumptions when implementing peer assessment, and it is naive to believe that all will be well if conceptions are aligned with student-centred approaches. Lack of skills and knowledge, as well as contextual factors, are clearly constraints.

However, no change seems likely without prompting teachers' examination of their theories-in-use (what they actually are doing) in the light of their espoused theories (what they think they are doing or should do), then further encouraging them to adapt their practice in light of what they learn. To that end, experiences such as those revealed in this study are a valuable and useful tool, rather than evidence of failure. Teachers can turn frustration into development. However, it is not an automatic process. The research itself appeared to be useful for one of the teachers (Jude). Evidence from observation seemed to enhance her reflection about her practice of peer assessment in relation to her espoused theories.

Black and William (1998, p15) highlight that the improvement of formative assessment cannot be a simple matter. There is no "quick fix" that can be added to existing practice. It happens slowly, and the study indicates that it does not happen at all unless there are chances to stop, reflect and discuss practice in relation to espoused theories.

An understanding of peer assessment solely based on teachers' and students' perceptions may be incomplete without knowledge about the relationship between these perceptions and their actual practice of peer assessment. The combination of observation and interviews in the study did reveal contradictions between espoused theories and the practice of peer assessment. These contradictions are also interesting in relation to academic development. To enhance and develop teaching in higher education, it seems to be insufficient to focus on what teachers actually do, related to their espoused theories. In addition, formal theories about teaching and learning are important for supporting reflections and encouraging development among teachers. It would be useful for future professional development to build on opportunities for collecting genuine observational data. That

will give a glimpse into what is actually going on in university classrooms. If there is a gap between espoused theories and practice, documenting it may encourage change and development.

This small-scale study is based on an authentic account of teachers' and students' practice and understanding, with the intention of offering insights into the variation of approaches to peer assessment and the purpose behind these approaches. It is however, not possible to generalise the particular findings in such a limited and contextualised study (Fitzmaurice 2010). This insight is therefore worthy of investigation in other instructional contexts. The study does also shed light on the importance of being aware of espoused theories and theories-in-use as a regular part of staff development and programme evaluation.

This study's focus on a specific teaching and learning practice at the micro level gives a broad and complex picture of the practice and perceptions of peer assessment among students and teachers. However, practice does not occur in a vacuum. Approaches adopted by teachers are not just a function of the individual teacher, but are also affected by the wider context (Trigwell, Prosser & Taylor 1994). This wider context would be interesting to explore in further studies.

References

- Argyris, C., Putnam, R. & Smith, D. M. (1985). *Action Science. Concepts, Methods and Skills for Research and Intervention*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Argyris, C. & Schön, D. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*, Jossey-Bass, San Francisco.
- 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.
- Black, P. & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5, 7-74.
- Boud, D., Cohen, R. & Sampson, J. (2001). *Peer Learning in Higher Education: Learning From and With Each Other*, Kogan Page, London.
- Boud, D. & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32, 399-413.
- Entwistle, N. (2003). Concepts and conceptual framework underpinning the Enhancing Teaching-Learning Project. *Occasional Report 3*. Edingburgh: Enhancing Teaching-Learning Project.
- Fitzmaurice, M. (2010). Considering teaching in higher education as a practice. *Teaching in Higher Education*, 15, 45-55.
- Gibbs, G. (1999a). Using assessment strategically to change the way students learn. In Brown, S. & Glasner, A. (Eds). *Assessment Matters in Higher Education: Choosing and Using Diverse Approaches*. SRHE & Open University Press, Buckingham and Philadelphia.
- Gielen, S., Dochy, F. & Onghena, P. (2010). An inventory of peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36, 137-155.
- Ho, A. (2000). A conceptual change approach to staff development: A model for programme design. *International Journal of Academic Development*, 5, 30-41.
- 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.
- 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, 177-228.

- Kane, R., Sandretto, S. & Heath, C. (2004). An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasising reflective practice. *Higher Education*, 47, 283-310.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7, 255-275.
- Kember, D. (2009). Promoting student-centred forms of learning across an entire university. *Higher Education*, 58, 1-13.
- Lea, S., Stephenson, D. J. & Troy, J. (2003). Higher education students' attitudes to student-centred learning: beyond "educational bulimia"? *Studies in Higher Education*, 28, 321-334.
- Lindblom-Ylänne, S. (2010). Students' approaches to learning and their perceptions of the teaching and learning environment. In Hughes, J. C. & Mighty, J. (Eds). *Taking stock. Research on teaching and learning in higher education*, McGill-Queen's University Press, Montreal and Kingston.
- Liu, N.-F. & Carless, D. (2006). Peer feedback: The learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11, 279-290.
- McLean, M. & Blackwell, R. (1997). Opportunity knocks? Professionalism and excellence in university teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 3, 85-99.
- McLean, M. & Bullard, J. E. (2000). Becoming a university teacher: Evidence from teaching portfolios (how academics learn to teach). *Teacher Development*, 4, 79-101.
- Nicol, D. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 21, 199-218.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*, Doubleday, New York.
- 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.
- Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education*, 5, 77-84.
- Samuelowicz, K. & Bain, J. D. (2002). Identifying academics' orientations to assessment practice. *Higher Education*, 43, 173-201.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Sluijsmans, D., Brand-Gruwel, S., Van Merriënboer, J. & Martens, R. (2004). Training teachers in peer assessment skills: Effects on performance and perceptions. *Innovations in Education and Teaching International*, 41, 59-78.
- Sluijsmans, D. & Prins, F. (2006). A conceptual framework for integrating peer assessment in teacher education. *Studies in Educational Evaluation*, 32, 6-22.
- Tjora, A. (2006). Writing small discoveries: An exploration of fresh observers' observations. *Qualitative Research*, 6, 429-451.
- Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory into Practice*, 48, 20-27.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (1996a). Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher Education*, 32, 77-87.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Taylor, P. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher Education*, 27, 75-84.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57-70.
- Van Den Berg, I., Admiraal, W. & Pilot, A. (2006b). Design principals and outcomes of peer assessment in higher education. *Studies in Higher Education*, 31, 341-356.
- Vu, T. T. & Dall'alba, G. (2007). Students' experience of peer assessment in a professional course. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32, 541-556.

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 seminarer 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 tilknytning 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” intencivmidler?
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. 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

