

Vitenskapelig ansattes refleksjoner om utvikling av egen undervisning

Ragnhild Sandvoll

Ressurssenter for undervisning, læring og teknologi
UiT Norges arktiske universitet
ragnhild.sandvoll@uit.no

Kine Dørum

Ressurssenter for undervisning, læring og teknologi
UiT Norges arktiske universitet
kine.dorum@uit.no

Mariann Solberg

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk
UiT Norges arktiske universitet
mariann.solberg@uit.no

SAMMENDRAG

I denne studien utforsket vi et utvalg «Min undervisningsfilosofi»-tekster for å søke svar på hva vitenskapelig ansatte trekker frem når de reflekterer over egen undervisning.

Arbeidet tok utgangspunkt i idéen om at for å utvikle og øke kvaliteten på sin undervisning er det nødvendig at vitenskapelig ansatte for det første tilegner seg teoretisk kunnskap om undervisning og læring (Handal, 2006), og for det andre utfordres og settes i stand til å utforske egne holdninger og verdier gjennom kritisk refleksjon (Rowland, Byron, Furedi, Padfield & Smyth, 1998). Teori og refleksjon utgjør, sammen med praksis, stammen i Program for pedagogisk basiskompetanse. I teksten «Min undervisningsfilosofi» artikulere og drøfter de vitenskapelig ansatte sitt personlige perspektiv på nettopp dette. Gjennom vår analyse fant vi at om lag halvparten av tekstene beskrev det vi valgte å kalle for omslag, det vil si en sammenligning av tidligere og nåværende egenskaper, oppfatninger og tanker om egen undervisning. Disse omslagene var knyttet til tre områder: hva de tidligere gjorde som undervisere, sammenlignet med hva de i dag gjør; hva de tidligere visste om undervisning, sammenlignet med hva de i dag vet; og hvem de anså seg for å være som undervisere mot hvem de opplever at de i dag er som undervisere.

Nøkkelord

kritisk refleksjon, undervisningsfilosofi, systematisk tekstkondensering, pedagogisk basiskompetanse, undervisningsutvikling, identitet

ABSTRACT

In the present study, we explored a sample of teaching philosophy texts, seeking to identify what faculty members highlight when reflecting on their own teaching. The work was based on the idea that developing and enhancing the quality of teaching requires faculty to firstly, acquire theoretical knowledge about teaching and learning (Handal, 2006); and secondly, to be challenged and encouraged to explore their own attitudes and values through critical reflection (Rowland, 1998). Theory and reflection are, alongside practice, the main components of the Programme for Basic Pedagogical Competence. In the teaching philosophy texts, the faculty members articulate and discuss their personal perspectives on these aspects. Our analysis revealed that about half the texts described what we chose to call “shifts”, i.e. a comparison of previous and present characteristics, beliefs, and thoughts about own teaching. These shifts related to three domains: what they previously did as teachers compared to what they do now; what they previously knew about teaching compared to what they know now; and how they saw themselves as teachers compared to how they currently see themselves.

Keywords

critical reflection, teaching philosophy, systematic text condensation, basic pedagogical competence, teaching development, identity

INTRODUKSJON

Hva er innholdet i vitenskapelig ansattes refleksjoner over egen undervisningspraksis? «Min undervisningsfilosofi» er et skriftlig notat som inngår i dokumentasjonen av pedagogisk basiskompetanse ved UiT Norges arktiske universitetet. I «Min undervisningsfilosofi» beskriver og drøfter vitenskapelig ansatte sin undervisningspraksis i lys av teorier om undervisning og læring. Arbeidet som presenteres i denne artikkelen er en studie der vi identifiserer fremtredende tema i et utvalg av disse tekstene.

Mange vitenskapelig ansatte starter sitt arbeid med undervisning som noviser med liten eller ingen pedagogisk skoloring. Undervisning er imidlertid en egen type virksomhet som prinsipielt krever profesjonalisering (Handal, 2006). En nødvendig «grunnlagsinvestering» (Handal, 2006, s. 239) er at det legges til rette for at vitenskapelig ansatte skal kunne tilegne seg teorier, modeller og begreper om undervisning og læring i høyere utdanning. Dette kan bidra til at det utvikles et felles språk, forankret i systematisk kunnskap (Handal, 2006, s. 239). Rowland et al. (1998) peker imidlertid på at det å kjenne til teorier om undervisning og læring er ikke nok, lærere må utfordres til å utforske egne holdninger og verdier så disse kan utvides, kritiseres og justeres. Nettopp en slik tenkning utgjør også rasjonale bak arbeidet med teksten «Min undervisningsfilosofi». I skriveprosessen vektlegges det at de vitenskapelig ansatte skal bringe inn sine egne undervisningserfaringer i refleksjonen, og at de skal være eller bli seg bevisst sine egne oppfatninger og verdier om undervisning. Videre blir de introdusert for ulike læringsteorier, normative perspektiver og effektstudier innen universitetspedagogikk. Målet med prosessen er at egne implisitte forestillinger om undervisning og læring artikuleres og vurderes, samtidig som man gjennom å ta i bruk teori, modeller eller begreper utfordres til å videreutvikle egne tanker om hva man vil skal styre egen undervisning.

I løpet av de åtte årene Program for pedagogisk basiskompetanse har eksistert har vi som ansvarlige for programmet vurdert og godkjent i overkant av 190 «Min undervisningsfilosofi»-tekster der vitenskapelig ansatte reflekterer over egen utvikling som undervisere i høyere utdanning. Gjennom en eksplorativ analyse har vi tatt for oss et utvalg av tekstene med utgangspunkt i følgende spørsmål: hva forteller vitenskapelig ansatte om sin egen undervisning når denne skal ses i sammenheng med relevante teorier, modeller og begreper?

SENTRALE BEGREPER OG TEORI

De sentrale begrepene og teoriene vi bygger vår forståelse av det empiriske materialet på, ble utviklet som en konsekvens av den eksplorative prosessen der vi vekslet mellom analyse og teoriarbeid. I tråd med den analytiske metoden vi har valgt, tar vi utgangspunkt i et par overordnede nøkkelbegreper: identitet (blant annet Erikson, 1968; Tajfel & Turner, 1986) og refleksjon (Mezirow, 1990; 1991). Disse begrepene mener vi er sentrale fordi det er forfatterens egen rolle som underviser som er i fokus, og det er nærliggende å koble det til egen identitet som underviser. I teksten «Min undervisningsfilosofi» skal forfatteren hente fram egne oppfatninger og verdier, og ved hjelp av teori, modeller og begreper utforske disse, eller med andre ord: reflektere over seg selv som underviser. Deretter plasserer vi materialet innenfor et mer spesifikt rammeverk, nemlig den amerikanske sosiologen og voksenpedagogen Jack Mezirows (1990; 1991) teori om kritisk refleksjon og hans tre ulike former for refleksjon. Denne teorien setter vi i sammenheng med innspill fra Carolin Kreber (Kreber & Cranton, 2000; Kreber, 2004) hva angår ulike områder for undervisningskunnskap.

Tekstene i undervisningsfilosofi er personlige i den grad at man beskriver tanker, meninger og oppfatninger om egen virksomhet. Vi kan derfor anta at de i en eller annen grad må være knyttet til forfatterens identitet. I dagligtalen kan begrepet «identitet» gjerne forstås som en persons svar på spørsmålet «hvem er du?» (Taylor, 1989). I akademisk forstand kan begrepet, avhengig av faglig ståsted, defineres og forstås på mange ulike måter. I en samfunnsvitenskapelig kontekst referer man gjerne i hovedsak til «sosial» og «personlig» identitet. Førstnevnte henspiller på sosiale kategorier og gruppetilhørighet (for eksempel Tajfel & Turner, 1986; Eriksen, 1997). Sistnevnte kan sies å ha røtter i eriksoniansk identitetsteori (Erikson, 1968), der identitet bindes opp mot en persons definisjon av selvet, det vil si tanker og følelser man har om seg selv, egne karaktertrekk, målsettinger, ønsker og prinsipper for handling. Identitet kan slik ses som et dobbelt begrep, en kombinasjon av det sosiale og det personlige. I psykologisk forstand er identitet noe som gjennom hele livet er under kontinuerlig konstruksjon. I organisasjonspsykologien vektlegger man spesielt at deltakelse i aktiviteter bidrar til denne identitetskonstruksjonen. Kielhofner (2010) bruker begrepet *aktivitetsidentitet* for å beskrive hvordan yrkesmessige aktiviteter former følelsen av hvem man er og ønsker å være som yrkesutøver. Vår identitet konstrueres altså gjennom et yrke i en prosess som involverer sosial interaksjon, virke/handlinger og refleksiv selvbevissthet (Christiansen, 1999). Tradisjonelt kjennetegnes vitenskapelig ansatte i høyere utdanning av at de først og fremst identifiserer seg som forskere, ikke undervisere (Knight, 2002). «Å være lærer» inngår som oftest ikke som en særlig viktig del

av vitenskapelig ansattes ambisjoner, og er heller ikke noe de primært har utdannet seg til (Nevgi & Löfström, 2015). Dette kan ses i sammenheng med strukturelle trekk i sektoren, nasjonalt og internasjonalt. Undervisning inngår riktignok som en av arbeidsoppgavene i stillingen som vitenskapelig ansatt, men de fleste rekrutteres inn i slike stillinger hovedsakelig på bakgrunn av forskningskompetanse og -prestasjon. Forskning er det som gir anerkjennelse og uttelling (Henkel, 2000), og som dermed også har sterkest innvirkning på identitetsdannelsen hos de vitenskapelig ansatte.

I teori om utvikling av undervisning har det vært en utbredt antakelse at en trenger å reflektere over egen praksis for å utvikle seg som underviser. Hva ligger det så i begrepet «refleksjon»? Det kommer av latin «reflectere», der «re» betyr tilbake og «flectere» betyr å bøye eller å vende. Slik vi bruker begrepet i dagligtale dreier det seg om å tenke over noe, gjerne noe vi har tenkt eller sagt, eller noe som har skjedd tidligere. Altså; i tankene vende tilbake. Mezirow (1991) hevder at for å kunne endre seg, må man reflektere *kritisk* over egne erfaringer, enten dette dreier seg om oppfatninger, holdninger eller emosjonelle reaksjoner. «Critical reflection addresses the question of the justification for the very premises on which problems are posed or defined in the first place» (Mezirow, 1990, s. 8). Han bygger på John Deweys forståelse av refleksjon som problemløsning, et blikk på refleksjon som vi også finner hos Donald Schön.

Mezirow (1991) skiller mellom tre ulike former for refleksjon, det kan enten dreie seg om at vi reflekterer over innholdet i et problem (content), at vi reflekterer over prosessen for problemløsning (process) eller at vi reflekterer over premissene som ligger til grunn for problemet (premises). Relatert til utvikling av undervisning vil det å reflektere over innhold bety at fokuset rettes mot beskrivelse av egen undervisningspraksis; «hva underviser jeg i, og hva gjør jeg i min undervisning?» Når vi reflekterer over prosess, spør vi «hvordan underviser jeg, og hvor effektiv er måten jeg underviser på», mens å reflektere over premisser vil si at søkelyset rettes mot premissene for egen undervisningspraksis: «hvorfor underviser jeg slik jeg gjør, hvilke forutsetninger ligger til grunn for egen undervisning?» (Kreber, 2004). Kreber og Cranton (2000) definerer tre forskjellige kunnskapsområder som sentrale når individer lærer om undervisning. Disse tre områdene for undervisningskunnskap kalles henholdsvis «instructional», «pedagogical» og «curricular» kunnskap. På norsk kan vi kalle disse tre områdene for «praktisk undervisningskunnskap», som involverer strategier for undervisning, «pedagogisk kunnskap», som involverer teorier for å forstå studenters læring, og «læreplankunnskap» eller også «formålskunnskap», som involverer kunnskap om hvorfor vi underviser som vi gjør. Ved å sette disse tre kunnskapsområdene i systematisk sammenheng med Mezirows (1991) tre former for refleksjon, argumenterer de så for at man kan engasjere seg i ulike former for refleksjon innenfor hvert av de gitte kunnskapsområdene.

I teksten «Min undervisningsfilosofi» tar de vitenskapelig ansatte opp sine egne undervisningserfaringer og setter disse i relasjon til teori. I denne konteksten blir Kreber og Crantons tredje kunnskapsområde, «formålskunnskap», spesielt interessant fordi formålskunnskap dreier seg om begrunnelser for hvorfor vi gjør som vi gjør. I arbeidet med teksten ønsker vi at underviserne skal finne fram og vurdere sine egne begrunnelser for hvorfor de underviser som de gjør. Det å være bevisst egne begrunnelser må antas å være viktig for både mulighet og vilje til å gjøre endringer til det bedre. Dette antar vi bidrar til større auto-

nomi for underviserne. Det er også innenfor området formålskunnskap vi kan trekke de klareste parallellene til Mezirows (1991) idé om kritisk refleksjon. Ifølge Mezirow er det først når vi reflekterer over premisser at vi reflekterer kritisk og dermed har et potensial for endring. Også prosessrefleksjon kan imidlertid potensielt lede til utvikling. Med andre ord, for at vi skal utvikle oss videre når vi skal reflektere over undervisning, må vi se på *hvordan* vi gjør ting, og ikke minst, vi må stille spørsmål ved premissene for det vi gjør, altså *hvorfor* vi gjør det. Denne typen spørsmål fordrer at vi vet eller mener noe om hva som er foringene for vår undervisning. Kreber og Crantons rammeverk, der også Mezirows tre ulike former for refleksjon inngår, gir dermed et godt utgangspunkt for å analysere refleksjon over undervisning.

STUDIEN

For å søke svar på spørsmålet «Hva forteller vitenskapelig ansatte om sin egen undervisning når denne skal ses i sammenheng med relevante teorier, modeller og begreper?» tok vi utgangspunkt i en eksplorativ analyse av et utvalg av «Min undervisningsfilosofi»-tekster. Som vi skal se i den videre beskrivelsen av studien, tok forskningsprosessen oss fra dette åpne spørsmålet til et mer spisset forskningsspørsmål.

METODE

I studien gjennomførte vi en systematisk tekstkondensering basert på 60 tidligere innleverte og godkjente «Min undervisningsfilosofi»-tekster.

MATERIALE

Arbeidet med teksten «Min undervisningsfilosofi» inngår som en sentral del av kurset «Ulike perspektiver på læring» i Program for pedagogisk basiskompetanse. Intensjonen med kurset er at deltakerne skal artikulere og utvikle sitt pedagogiske grunnsyn og relatere det til egen undervisningspraksis.

Deltakerne ledes gjennom en prosess der de blir introdusert for ulike perspektiver, teorier og modeller for læring. De skal så formulere hva som er viktig for dem selv når de underviser, hva de tenker om undervisning og læring i høyere utdanning, og de skal beskrive noen trekk ved eller eksempler fra sin egen praktiske undervisning. De skal sette dette i sammenheng med teorier, modeller, prinsipper for læring, eller eventuelt med universitetspedagogisk eller fagdidaktisk forskningslitteratur. I kurset understrekes det at vi ikke er ute etter å fremelske noen bestemte forestillinger, og heller ikke noen bestemte praksiser. Det er imidlertid et ideal at praktisk undervisning bør bygge på forskningsbasert kunnskap om undervisning og læring. Tanken er at de selv skal ta føringen og navigere i dette landskapet, med støtte fra fasiliterte prosesser i fellesskapet med de andre deltakerne og fra mentor. Vi er opptatt av å stimulere deltakernes tenkning om hvem de er og hvem de vil være, samtidig som det er den praktiske undervisningskompetansen, hva de gjør og vil gjøre, som dette sikter seg inn mot.

Deltakerne leverer endelig utkast cirka tre måneder etter at prosessen med teksten startet.

Kriterier for godkjent tekst er:

- Tittel som gir tydelig signal om tematisk innhold
- Klart fokus
- Teorien(e) som brukes er forstått og godt fremstilt
- Refleksjonen/ drøftingen knytter sammen teorien med egen praksis/ konkrete erfaringer/ eksempler og viser sammenheng
- Relevant litteraturliste
- Struktur: Oppbygning med innledning, hoveddel og avslutning.
- Lengde: 3–5 sider

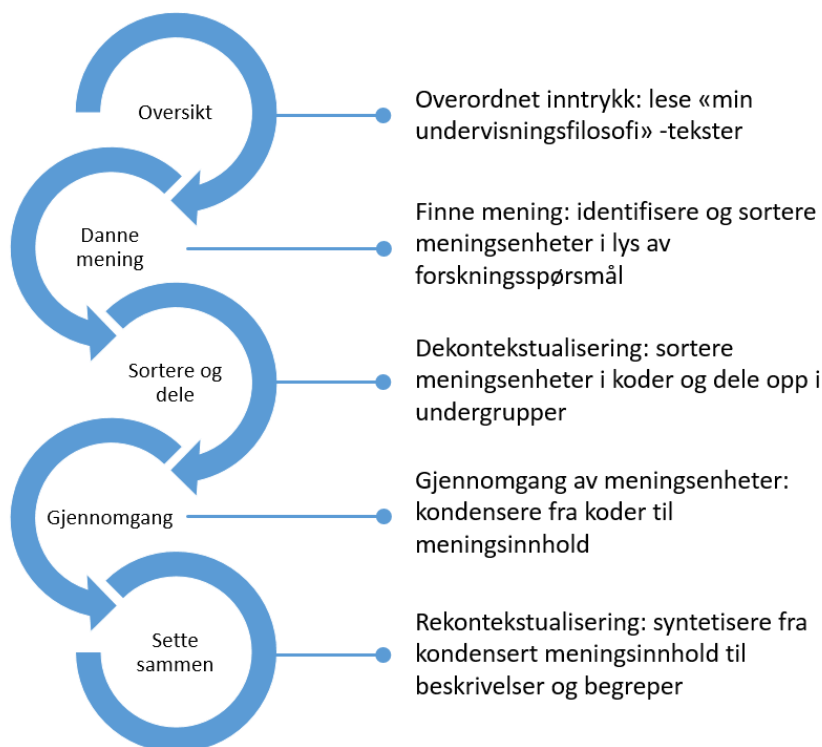
Pedagogisk basiskompetanse blir ved UiT dokumentert i form av en pedagogisk mappe, og undervisningsfilosofiteksten er et av hovedelementene i denne.

UTVALG OG DATAINNSAMLING

For å innhente informert samtykke, ble eposter sendt ut til 100 tidligere deltakere på Program for pedagogisk basiskompetanse, som alle hadde fått godkjent teksten «min undervisningsfilosofi» i løpet av de siste 5 årene. 60 av deltakerne ga sitt samtykke innen svarfristen. En administrativt ansatt hentet tekstene ut fra enhetens arkiver. Hun stod også for anonymisering, det vil si fjerning av navn og annen informasjon som kunne avsløre forfatternes identitet. Tekstene var av varierende lengde, de fleste mellom 1500 og 2500 ord.

FREMGANGSMÅTE OG ANALYSE

For å undersøke tekstene og identifisere tema som trådte frem, valgte vi å gjøre bruk av systematisk tekstkondensering (Malterud, 2012). Dette er en deskriptiv og eksplorativ metode for tematisk analyse på tvers av ulike typer kvalitative datamaterialer. Metoden, som riktignok har sitt grunnlag i fenomenologisk tenkning (for eksempel Giorgi, 2009), representerer en pragmatisk fremgangsmåte godt egnet for vårt formål. Prosedyren består av en serie steg, som illustrert og beskrevet i figur 1.



Figur 1. Oversikt over analyseprosessen

Den første fasen av dataanalysen bestod i å lese tekstene for å skaffe en oversikt over materialet og lete etter preliminnære tema. For å samkjøre vår forståelse og utførelse av analyseprosessen, valgte vi innledningsvis ut fem tilfeldige tekster. Forfatterne leste disse hver for seg, sammenlignet notater og kom til en felles forståelse av den videre behandlingen av datamaterialet. Tekstene ble deretter fordelt, slik at hver forfatter leste 20 tekster. Hovedtemaene som trådte frem var: beskrivelser og drøftinger relatert til i) personlige erfaringer og oppfatninger, ii) teori og empiri og iii) utvikling eller transformasjon. I det andre steget av tekstkondenseringen identifiserte vi tekstfragmenter med ulik mening og organiserte dem i koder. Vi genererte i alt 16 ulike koder, herunder: erfaringsbeskrivelser, praksisbeskrivelser, holdninger/verdier/oppfatninger, eget fag, fagdidaktikk, rollebegrep, lærings-teorier, kunnskapstyper, danning, kritisk tenkning, begrepsdistinksjoner, metaforer, didaktiske prinsipper, verktøybruk, ambisjoner og omslag.

Disse kodingsenhetene ble igjen delt opp i undergrupper, slik at vi endte opp med 29 unike koder som i varierende grad sorterte under de initielle hovedkategoriene. Eksempler på disse er: egen undervisningshistorie, private erfaringer, generalisert praksisbeskrivelse, konkret og teoretisk fagdidaktikk, betydningen av fagets egenart, bruk, kritikk og diskusjon av didaktiske prinsipper og kognitive, affektive og atferdsmessige holdninger, ambisjoner og omslag.

Herfra gikk vi over til å dekontekstualisere de ulike kodene på tvers av alle tekstene ved å gruppere dem i større enheter med felles tematikk, herunder beskrivelser av: egen praksis, egne erfaringer, holdninger/verdier, teori/empiri/didaktikk, kunnskapssyn og transformasjon.

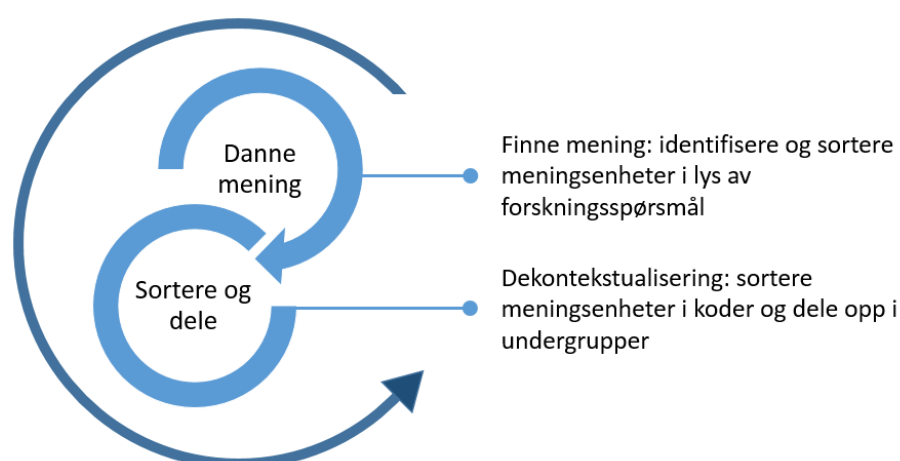
I det siste steget gikk vi igjennom disse enhetene og oppsummerte og kondenserte materialet fra rene koder og tema til mer spesifikt meningsinnhold. I det siste steget rekontekstualiserte vi dataene. Her belyste vi forskningsspørsmålene gjennom på sett og vis å «sette puslebitene sammen igjen» ved å generalisere fra meningsinnhold til mer sammenhengende beskrivelser. Analyseprosessen er eksemplifisert i tabell 1, som viser hvordan ett enkelt sitat ble kodet fra det første til det siste steget i analysen.

Tabell 1. Eksempel på koding av sitat gjennom alle stegene i analyseprosessen

Eksempelsitat	Steg	Kodetittel
«Som student på psykologi var jeg kritisk til alle forelesere som ... jeg lovte meg selv at hvis jeg noen gang ...»	1) Hovedtema	«Personlige erfaringer og oppfatninger»
	2) Meningsenheter	«Erfaringsbeskrivelser»
	3) Dekontekstualisering	«Private erfaringer»
	4) Kondensering	«Egne erfaringer»
	5) Rekontekstualisering	«Omslag»

VIDERE ANALYSE

Alle tekstene inneholdt beskrivelser og drøftinger av personlige erfaringer og oppfatninger om undervisning og læring, samt teori og forskning som i mer eller mindre grad ble relatert til den enkeltes undervisning. Dette er i tråd med kriteriene for teksten. Samtlige tekster inneholdt refleksjoner rundt endringsprosesser knyttet til egen undervisning, gjerne uttrykt i form av ambisjoner eller ønsker om å forandre aspekter ved egen praksis og tilnærming. 29 av de 60 tekstene gikk imidlertid et steg videre ved at de beskrev det vi valgte å kategorisere som «omslag», det vil si at de gjennom en eksplisitt sammenligning av før og nå beskrev en pågående eller allerede gjennomført endringsprosess. Dette er et element som ikke blir vektlagt i kriteriene for teksten, og som derfor gjorde at disse tekstene ble grunnlag for videre analyse. I denne prosessen repeterte vi steg 2 og 3 i tekstkondenseringsanalysen (se figur 2).



Figur 2. Repetisjon av de to siste stegene i analysen

Kategorien «Omslag» inneholdt tekst der tidligere tanker, oppfatninger og praksis ble holdt opp mot, og gjerne sammenlignet med, det nåværende. Disse omslagene viser dermed en rapportert utvikling og endring i det å være underviser. I den videre analysen av kategorien identifiserte vi tre undergrupper av omslag. Mens vi tidligere spurte «Hva forteller vitenskapelig ansatte om sin egen undervisning når denne skal ses i sammenheng med relevante teorier, modeller og begreper?», spurte vi nå «Hva forteller vitenskapelig ansatte om sin egen utvikling som undervisere?»

FUNN

Følgende tre undergrupper av omslag, det vil si kategorier av utvikling og endring av undervisning, var sentrale i 29 av 60 tekster:

- Noe de ikke tidligere gjorde, men nå gjør. Denne typen omslag dreier seg om praktiske ferdigheter og aktiviteter knyttet til hvordan de underviser. Denne meningsenheten valgte vi å kalle «Gjorde – gjør».
- Noe man ikke tidligere visste, men nå vet. Denne typen omslag handler om en tilegnet kunnskapsbasis, det vil si en type kognitiv størrelse som har undervisning som innhold. Denne meningsenheten valgte vi å kalle «Visste – vet».
- Noe eller noen man har vært, til noe eller noen man nå har blitt. Denne typen omslag dreier seg om en endring i identitet eller i rolle, det kan være snakk om en endring i holdninger eller verdier, eller en emosjonell opplevelse knyttet til det å undervise. Denne meningsenheten valgte vi å kalle «Var – er».

Eksempelsitatet (se tabell 1) «Som student på psykologi var jeg kritisk til alle forelesere som ... jeg lovt meg selv at hvis jeg noen gang ...» ble nå kategorisert under meningsenheten «Var – er».

I den følgende presentasjonen av funnene, løfter vi frem tekstutdrag som karakteriserer disse tre omslagene. Det er imidlertid viktig å understreke at disse kategoriene ikke er gjensidig utelukkende. Noen av tekstutdragene inneholder derfor elementer av flere typer omslag.

Noe man ikke tidligere gjorde, men nå gjør

I flere av tekstene sammenligner deltakerne hva de tidligere gjorde i egen undervisning, med hva de nå gjør. Denne type omslag handler om endringer i ferdigheter knyttet til selve undervisningen. Disse omslagene begynner gjerne med et fokus på hvordan de tidligere underviste:

Tekst 18: 9: Undervisningens form, innhold og eksamensvurdering ble sterkt påvirket av studieplaner og pensum. Dette ga oversikt og tydelighet, og jeg var dyktig til denne formen for undervisning, men svakheten var at det pedagogiske arbeidet i for stor grad ble dominert av pensum. Dette fungerte i og for seg greit så lenge formålet er at studentene skal tilegne seg grunnleggende innsikter i en fagdisiplin, men det er ikke tilstrekkelig dersom man ønsker å utvikle handlingskompetanse for arbeidslivets utfordringer. [...] I neste omgang førte dette til at jeg kom til å stille kritiske spørsmål ved egen didaktisk praksis.

Disse refleksjonene over omslaget i egen undervisning, relateres ofte til sentrale pedagogiske og didaktiske prinsipper, som eksempelvis å samstemme undervisningsaktiviteter med læringsutbyttebeskrivelsene (constructive alignment):

Tekst 10: 7: Jeg har allerede begynt tilnærmingen ved å fokusere på å jobbe målrettet og å samstemme undervisningsaktiviteter med målene.

Andre deltakere løfter fram at de i større grad vektlegger læringsutbyttebeskrivelsene:

Tekst 4: 34: For at studentene og jeg som lærer skal ha et bevisst fokus på læring, har jeg nå i mye større grad introdusert læringsmålene for studentene. Ved at studentene er kjent med disse, kan vi samarbeide for å nå de ulike læringsmålene.

Hvordan de ser på innholdet og stoffmengden er også et omslag vi finner i tekstene:

Tekst 27: 5: En endring som kanskje kan virke noe bagatellmessig, men som jeg føler er en viktig forutsetning for mer substansielle tiltak, er at jeg har forsøkt å være litt nøyer med å ikke putte for mye inn i en forelesning, og med å holde litt lavere tempo når jeg underviser. Dersom det skal være rom for tankefullhet i form av dyp læringstilnærming og kumulativ konstruksjonisme, så må det være glipper, eller pauser, i strømmen eller narrativet.

I mange av tekstene sammenligner deltakerne hvordan de tidligere har gjennomført forelesninger, sammenlignet med hvordan de nå gjennomfører denne type undervisning:

Tekst 21:7: Jeg satset stort sett på veldig teoretiske tavleforelesninger, i tråd med det jeg var vant til. Forelesningene tok heller ikke hensyn til bakgrunnen studentene har her (...) Jeg la veldig lite vekt på formative vurderingsmåter idet min undervisning som regel var ensrettet: kunnskap ville overføres fra lærer til studenter gjennom gode forelesninger. (...) Jeg har derfor bestemt meg for å innføre de følgende tiltakene [beskriver tre konkrete tiltak som involverer nivåtilpassing basert på formativ vurdering og økt studentaktivitet og -deltakelse].

Omslaget «gjorde-gjør» viser hvordan deltakerne planlegger og gjennomfører undervisning, med fokus på konkrete endringer de har gjort over tid. De reflekterer over innholdet ved at de beskriver sin undervisningspraksis, og trekker på praktisk undervisningskompetanse. Endringene de skriver om kan knyttes til tema som har vært tatt opp på program for pedagogisk basiskompetanse. I noen tilfeller trekker forfatterne inn tanker om hvorfor disse endringene er viktige og beveger seg dermed over i refleksjon over prosess.

Noe man ikke tidligere visste, men nå vet

I flere av tekstene tar deltakerne i bruk teori, begreper og modeller om undervisning og læring som de primært har tilegnet seg gjennom Program for pedagogisk basiskompetanse. Dette gjenspeiles blant annet i at noen bruker begreper i teksten som de nylig har lært:

Tekst 49: 13: I planleggingen av det nye emnet har begrepene [episteme, techne, og fronesis] hjulpet meg til en større bevissthet om hvilke kunnskapsformer jeg vektlegger i de forskjellige undervisningsaktivitetene og hvordan disse med ulike pedagogiske grep kan spille godt sammen.

Tekst 9:53–54: I tillegg må undervisningen legge opp til involvering og aktivisering av studentene. Dette er prinsipper som tilhører «læringsparadigmet» (Barr & Tagg), og som når jeg tenker over det, har ligget latent hos meg hele tiden, men ikke før nå har kommet til overflaten og blitt en bevisst del av mitt syn på undervisning.

I noen av tekstene trekker deltakerne fram spesifikk teori som har hatt betydning for dem selv som undervisere:

Tekst 9:56: Oppsummert, kognitive og sosiokulturelle perspektiver på læring har bidratt til å gi meg et nytt syn på læring [...]. I tillegg har det gjort at jeg ser på kunnskap om læring som nesten like viktig som kunnskap om mitt fag. Jeg har innsett at det ikke holder å basere seg på antakelser om hvordan undervisning bør foregå. Noen former for undervisning er mer effektive enn andre (Hattie, 2014), noe jeg kjenner et økende behov og lyst til å ha kunnskap om.

Tekst 17: 104: Kunnskap om kognitive og sosiokulturelle perspektiver på læring gir en faglig plattform til å foreta kvalifiserte valg.

I enkelte tekster knyttes omslaget til endring i kunnskap, og hvilken betydning det har hatt for den enkeltes undervisning. Med utgangspunkt i refleksjon over innholdet i egen praksis, trekker forfatterne inn teori som viser refleksjon over prosess – det handler både om hvordan de underviser og hvor effektiv undervisningen deres er. Dette omslaget viser også at deltakerne trekker både på praktisk undervisningskunnskap og på pedagogisk kunnskap.

Noe eller noen man har vært, til noe eller noen man nå har blitt

I mange av tekstene finner vi omslag knyttet til holdninger, verdier eller emosjonelle sider ved det å undervise. Dette er omslag som kan knyttes til identitet som underviser, og til følelser av større autentisitet i rollen. For noen handler det om at man tar eierskap i underviserrollen, fra noe man simpelthen utfører uten at det ligger noen særskilt refleksjon til grunn, til noe som har større betydning og ligger tettere knyttet opp mot en selv. I mange av tekstene vektlegges betydningen av å reflektere over egen undervisning og hva det har betydd å skrive om egen undervisningsfilosofi. Dette kan illustreres ved følgende tekstutdrag:

Tekst 47: 6: Uansett har jeg nå fått et slags perspektiv på hva jeg har vært som underviser hittil, hvor jeg står, og hva jeg ønsker å jobbe mot i fremtiden – og bare det i seg selv er et stort skritt i riktig retning.

I flere av tekstene skriver deltakerne om omslag i måten de ser på seg selv som undervisere:

Tekst 47:10: Jeg startet dette arbeidet med min undervisningsfilosofi med stadig å henvise til meg selv som «foreleser». Etter hvert som arbeidet har skredet frem og jeg har lest over teksten gjentatte ganger, har trangen til å endre «foreleser» til «lærer» blitt overveldende. I lys av den beskrevne teorien og mine egne tanker og overbevisninger om pedagogikken, er det innlysende for meg å kalle meg «lærer». Som lærer foreleser jeg over gitte tema, men hovedhensikten med undervisningen er å sikre studentenes læring.

Tekst 9: 56: Fra å være en foreleser som har hatt fokus på det faglige og på overføring av kunnskap, er fokuset mitt i dag på studentene og hvordan jeg kan legge til rette for deres læring. Dette er en transformasjon som har gjort at jeg ikke lenger ser på undervisning som en plikt, men som en aktivitet som gir mestring og glede. I tillegg har det gjort at jeg ser på kunnskap om læring som nesten like viktig som kunnskap om mitt fag.

Tekst 17: 104: [...] har jeg nå ervervet ny kompetanse til å foreta valg av virkemidler basert på en faglig forankring. [...] Dette har også gjort meg mer oppmerksom på hva min rolle som underviser er og gitt en følelse av ydmykhet for den rolle jeg kan spille i studentens opplevelse av læring.

Oppsummert viser omslaget «var – er» primært at det å skulle skrive om egen undervisningsfilosofi har gjort forfatterne mer bevisst på egen undervisningsrolle. Tekstene antyder et utvidet perspektiv fra å først og fremst betrakte seg selv som en foreleser der egen formidling er det sentrale, til å vektlegge et utvidet perspektiv på undervisning med hovedfokus på studenters læring.

Det er viktig å understreke at disse kategoriene av ulike omslag er tett koblet sammen og av og til overlappende. Når deltakerne skriver om hva de gjorde og nå gjør, begrunnes dette ofte i hva de tidligere ikke visste, men nå vet. Omslaget som omhandler hvem de nå er, sammenlignet med hvem de før var som underviser, må også ses i sammenheng med de andre to omslagene. I tillegg vektlegges at det å sette av tid til å reflektere og skriftliggjøre hvordan de ser på egen undervisning, har vært viktig for selve omslaget.

DISKUSJON

Vi startet studien med et nokså åpent forskningsspørsmål: hva forteller vitenskapelig ansatte om sin egen undervisning når denne skal ses i sammenheng med relevante teorier, modeller og begreper? Gjennom analysen fant vi at halvparten av tekstene fokuserte på konkrete endringer og utvikling som hadde foregått. Forskningsspørsmålet ble dermed endret til: Hva forteller vitenskapelig ansatte om sin egen utvikling som undervisere? Konkret beskrevet endring og utvikling har vi valgt å kalle «omslag». Omslagene handler som tidligere vist om hva de vitenskapelig ansatte nå gjør som de tidligere ikke gjorde, hva de nå vet som de tidligere ikke visste, og hva og hvem de nå har blitt mot hva og hvem de tidligere var som undervisere.

Omslagene som beskrives kan ses i sammenheng med hvordan den enkeltes identitet har blitt justert fra å hovedsakelig være forsker, til også å inneholde mer eksplisitte (og forhåpentligvis etter hvert integrerte) tanker og emosjoner knyttet til det å undervise (eller «være underviser»). Dersom det er riktig at aktiviteter og refleksiv selvbevissthet bidrar til å forme ens identitet (jf. Christiansen, 1999), vil deres svar på spørsmålet «Hvem er du?» kanskje lyde litt annerledes enn før de fordypet seg i undervisning. Nevgi og Löfström (2015) undersøkte identitetsutvikling hos forskere som over en periode på 5–6 år deltok i et prosjekt der de gjennom ulike tiltak fikk tett oppfølging knyttet til undervisning og pedagogiske problemstillinger. Funnene fra denne studien indikerte at alle deltakerne hadde gått igjennom identitetsutviklingsprosesser av en eller annen form. Et fellestrekk var at de gikk fra et ønske om å være, eller en oppfatning av seg selv som, en «god underviser» uten å kunne artikulere det eksakte meningsinnholdet i dette fra et pedagogisk ståsted, til å være i stand til å tegne et tydelig bilde av seg selv som underviser. Dette inkluderte ulike aspekter ved rollen, fra å kunne redegjøre for pedagogiske valg til å sette fingeren på egne motivasjonsdrivere, noe som kan være et uttrykk for større eierskap i underviserrollen. Denne studien kan dermed gi støtte til vår antagelse om at autonomi og aktive valg i egen undervisningspraksis kan være en følge av bevissthet om hvorfor man underviser som man gjør.

Hvordan kan vi så forstå den utviklingen omslagene representerer? Hvilke refleksjonstyper er det vi ser i de tre formene for omslag som vi finner i vårt materiale? Gjennom å bruke rammeverket bestående av Mezirows (1991) tre refleksjonstyper koblet opp mot Kreber og Crantons (2000) områder av undervisningskunnskap på datamaterialet, mener vi at vi kan være på sporet av en forståelse av underviseres utvikling. Vi ser at deltakerne engasjerer seg i refleksjonstypen innhold. Dette gjør de når de beskriver egen undervisningspraksis, altså hva de underviser i og hva de gjør i undervisningen. At de reflekterer over dette er på ingen måte overraskende, ettersom beskrivelse av egen praksis inngår som et av vurderingskriteriene for teksten. Denne formen for refleksjon knyttes altså til kunnskapsområdet praktisk undervisningskunnskap som omhandler strategier for undervisning. Deltakerne er også engasjert i refleksjonstypen prosess, altså spørsmålet om hvordan de underviser, valg av undervisningsmetoder og hvorvidt undervisningen er effektiv. Denne refleksjonstypen er knyttet til praktisk undervisningskunnskap, men også pedagogisk kunnskap, som involverer teorier for å forstå studenters læring. Begge disse refleksjonstypene, innhold og prosess, finnes i omslagskategorien gjorde – gjør.

Refleksjonstypen premiss reiser spørsmålet om hvorfor vi underviser slik vi gjør, og hvilke forutsetninger som ligger til grunn for egen undervisning. Mezirow (1991) argumenterer for at det i hovedsak er refleksjon over premisser, og til en viss grad prosesser, som potensielt kan lede til utvikling og endring. Denne formen for refleksjon, der deltakerne blant annet stiller spørsmål ved grunnleggende vilkår for egen virksomhet og praksis, forekommer riktignok i tekstene vi undersøkte, men blir i liten eller ingen grad knyttet til beskrivelser av konkrete omslag. Når det gjelder kunnskapsområder, finner vi rikelig av refleksjon relatert til praktisk undervisningskunnskap og pedagogisk kunnskap. På området formåls- eller læreplankunnskap, derimot, finner vi langt færre forekomster uansett refleksjonsform.

Spørsmålet som da oppstår, er hvorvidt vi i det hele tatt finner kritisk refleksjon i Mezirows (1990) forstand i det utvalgte materialet. Ifølge Mezirow er det når vi stiller spørsmål ved hvordan vi underviser, hvorfor vi underviser slik vi gjør og retter fokus på forutsetningene og formålet for det hele, at refleksjon over undervisning har størst potensial som endringsverktøy. Dette finner vi uttrykk for i det følgende utdraget:

Tekst 18: 9: [Det pedagogiske arbeidet ble] i for stor grad dominert av pensum. Dette fungerte i og for seg greit så lenge formålet er at studentene skal tilegne seg grunnleggende innsikter i en fagdisiplin, men det er ikke tilstrekkelig dersom man ønsker å utvikle handlingskompetanse for arbeidslivets utfordringer.

Omslaget som beskrives i dette utdraget, som for øvrig også faller inn under omslagskategorien gjorde – gjør, er imidlertid et av svært få der vi ser refleksjon over premisser knyttet til formålskunnskap. Majoriteten av omslagene vi finner i vårt materiale er basert på innholds- og prosessrefleksjoner innenfor områdene praktisk undervisningskunnskap og pedagogisk kunnskap. Refleksjon over prosesser kan ifølge Mezirow (1991) lede til kritisk refleksjon, om enn mindre direkte enn refleksjon over premisser. Refleksjon over innhold, derimot, innebærer at vi kun trekker på det vi allerede vet og ikke stiller spørsmål ved bakgrunn eller grunner for våre oppfatninger (Kreber, 2004). Refleksjon uten begrunnelse og vurdering kan ikke anses som kritisk refleksjon, og vil slik Mezirow og Kreber tenker det dermed ikke kunne lede til utvikling.

Kort oppsummert viser tekstene at deltakerne engasjerer seg i refleksjon. Dette omfatter primært refleksjonstypene innhold og prosess, og i mindre grad refleksjon over premisene som ligger til grunn for undervisningen. Tekstene viser imidlertid utvikling og endring av deres undervisning, ut fra hva de nå gjør relatert til hva de før gjorde, hva de nå vet i forhold til hva de tidligere viste og hvordan faglig ansatte nå er som underviser sammenlignet med hvem de tidligere var. Det er imidlertid viktig å løfte fram at disse dataene er basert på undervisernes egenrapportering, og det er ikke gitt at dette er i samsvar med deres undervisningspraksis, vi har ingen andre data som speiler deres undervisningspraksis ut over hva de selv skriver i teksten. Flere studier viser dessuten at det ikke nødvendigvis er en sterk kobling mellom undervisernes grunnleggende forståelse av undervisning og deres praksis i møte med studentene (Kane, Sandretto, & Health, 2002; Eley, 2006; Sandvoll, 2014), blant annet peker Eley (2006) på at kontekstuelle forhold har større betydning for hvordan de underviser enn hvilken forståelse de har av egen undervisning. Devlin (2006) utfordrer nettopp det hun kaller «den aksepterte visdom» om at grunnleggende antakelser om undervisning må bevisstgjøres og utfordres for å få til utvikling og endring.

I vårt materiale beskriver halvparten av deltakerne omslag, altså en tydelig utvikling og endring, enten av seg selv eller av egen praksis. Dette tyder på at ikke bare premiss og formålskunnskap kan lede til utvikling. Også refleksjon over innhold kan åpenbart føre til omslag. Kan hende har vårt materiale vist at vi må stille spørsmål ved forutsetningene lagt inn i det analytiske rammeverket vi har anvendt (Kreber, 2004).

AVSLUTTENDE KOMMENTAR

Studien har vist at deltakerne i mindre grad demonstrerer formålskunnskap og også i mindre grad engasjerer seg i premissrefleksjon. I Program for pedagogisk basiskompetanse representerer prosessen med å utarbeide teksten «Min undervisningsfilosofi» et utviklings- og endringspotensiale. Dette potensialet kan styrkes ytterligere gjennom at de ulike formene for refleksjon og undervisningskunnskap vi har benyttet i vårt analytiske rammeverk tematiseres eksplisitt for deltakerne.

Det analytiske rammeverket har gitt oss en større forståelse for hva slags utvikling deltakerne som beskriver omslag har gjennomgått. Vi kan imidlertid ikke forklare den utviklingen som omslagene representerer uten videre undersøkelser. Det vil si, vi har ikke i vår studie foreløpig identifisert de konkrete grunnene som forårsaket de ulike omslagene. Unntaket her er omslagskategorien visste – vet, der tilegnelse av pedagogisk teori rapporteres direkte som grunnen til endring. Dette ønsker vi å følge opp videre. En annen lede-tråd vil være å søke etter formålskunnskap og premissrefleksjon i den delen av materialet som ikke spesifikt omhandler omslag.

LITTERATUR

- Christiansen, C. (1999). Defining Lives: Occupation as Identity: An Essay on Competence, Coherence, and the Creation of Meaning. *American Journal of Occupational Therapy*, 53(6), 547–558.
- 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.

- Eley, M. (2006). Teachers' conceptions of teaching, and the making of specific decisions in planning to teach. *Higher Education*, 51(2), 191–214.
- Eriksen, T. H. (1997). *Flerkulturell forståelse*. Oslo: TANO Aschehoug.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Giorgi, A. (2009). *The Descriptive Phenomenological Method in Psychology: A Modified Husserlian Approach*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- 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.
- Henkel, M. (2000). *Academic Identities and Policy Change in Higher Education*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- 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.
- Kielhofner, G. (2010). *MOHO-modellen: modellen for menneskelig aktivitet*. Munksgaard: Danmark.
- Knight, P. (2002). A systemic approach to professional development: learning as practice. *Teaching and Teacher Education*, 18(3), 229–241.
- Kreber, C. (2004). An analysis of two models of reflection and their implications for educational development. *International Journal for Academic Development*, 9(1), 29–49.
- Kreber, C., & Cranton, P. (2000). Exploring the Scholarship of Teaching. *The Journal of Higher Education*, 71(4), 476–495.
- Malterud, K. (2012). Systematic text condensation: a strategy for qualitative analysis. *Scandinavian Journal of Public Health*, 40(8), 795–805.
- Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. I J. Mezirow (red.), *Fostering Critical Reflection in Adulthood* (s. 1–20). San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Nevgi, A., & Löfström, E. (2015). The development of academics' teacher identity: Enhancing reflection and task perception through a university teacher development programme. *Studies in Educational Evaluation*, 46, 53–60.
- Rowland, S., Byron, C., Furedi, F., Padfield, N., & Smyth, T. (1998). Turning Academics into Teachers? *Teaching in Higher Education*, 3(2), 133–141.
- Sandvoll, R. (2014). When intentions meet reality – consonance and dissonance in teacher conceptions of teaching and teacher approaches to peer assessment. *Canadian Journal of Higher Education*, 44(2), 118–134.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour. I S. Worchel & W. G. Austin (red.), *Psychology of Intergroup Relations* (s. 7–24). Chicago, IL: Nelson-Hall.
- Taylor, C. (1989). *The Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.