

Kapittel 11. Fra undervisning til læring? Vitenskapelig ansatte reflekterer over egen undervisningshverdag

Sammendrag: *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk* etterspør en overgang fra å vektlegge undervisning til å vektlegge læring i norsk høyere utdanning. Denne studien undersøker forståelse for og eventuell realisasjon av denne overgangen blant norske universitetsansatte. Overgangen operasjonaliseres i tre retninger: bruk av læringsutbytte i planlegging og praksis, studentaktive læringsformer, formativ vurdering. På bakgrunn av 14 forskningsintervjuer diskuteres vitenskapelig ansattes forståelse av overgangen og om den kan sies å ha funnet sted. Studiens funn er negative i den forstand at undervisningsplanlegging og –praksis følger tradisjonelle spor. Planlegging er overveiende pensumbasert. Praksis er overveiende formidlende. Avslutningsvis diskuteres grunner til den manglende overgang og to didaktiske prinsipper presenteres. Artikkelen bidrar også til forståelsen av «formativ vurdering».

Abstract: *The Norwegian Qualifications Framework*, the Norwegian footprint of the EQF, recommends a turn from considering teaching (input) to considering learning (output) in Norwegian higher education. This study investigates the understanding and realization of the turn amongst scientific staff at a Norwegian university. The study defines the turn from teaching to learning in terms of (i) use of learning outcomes in teaching and planning; (ii) use of student-active forms of learning; (iii) formative assessment. Drawing on material consisting of 14 qualitative interviews, the study discusses how staff understands the turn and whether it is taking place. The results of the study is negative in so far that both teaching and the planning of teaching follows a traditional track. Planning is predominantly based on the syllabus. Teaching is predominantly instructional. Possible reasons why the turn is not taking place is considered and two curricular principles presented. The paper also discusses the notion of formative assessment.

Nøkkelord: Undervisning, læring, læringsutbytte, NKR, formativ vurdering

Keywords: Teaching, learning, learning outcome, National Qualifications Framework, formative assessment

1. Fra undervisning til læring i *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk*

I 2011 ble *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring* fastsatt (Kunnskapsdepartementet 2011; NKR heretter). NKR er det nasjonale fotavtrykket av to transeuropeiske utdanningsinitiativer, *Det europeisk kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring* (EQF) og den såkalte Bologna-prosessen (QF-EHEA) (Knudsen 2014). NKR representerer mange og ulike intensjoner. For eksempel skal det lette studie- og jobbmobilitet mellom landene som har ratifisert rammeverket (Kunnskapsdepartementet

2011, 8). NKR skal også bidra til bedre kommunikasjon mellom utdanningsinstitusjoner (tilbydere) og arbeidsmarkedet (brukere) (Kunnskapsdepartementet 2011, 10).

NKR representerer også pedagogiske intensjoner og i denne studien er det disse som undersøkes. Med «pedagogisk intensjon» forstås intensjon knyttet til undervisning og undervisningsutvikling. NKR sier ikke noe om *hva* som skal undervises i norsk høyere utdanning. Derimot er det talsinstans for bestemte oppfatninger når det gjelder *hvordan* undervisning i norsk høyere utdanning skal organiseres.

NKR tar til orde for det de kaller **utbyttebasert** undervisning. Utbyttebasert undervisning står i NKR i motsetning til en undervisning som er **innsatsbasert**. Dette forklares slik: «Det er hva kandidaten kan ved endt utdanning som beskrives [i NKR], og ikke hva vedkommende har måttet gjøre for å komme dit» (Kunnskapsdepartementet 2011, 9). Et av formålene med NKR kan «sies å være følgende: **dreie oppmerksomheten fra undervisning til læring**» (Kunnskapsdepartementet 2011, 9; min utheving). Dette innebærer en ny didaktisk innretning i norsk høyere utdanning, hvor vekten ligger på studentens læring, ikke på underviserens praksis. I forarbeider til NKR heter det at det tradisjonelle «lærer-/kunnskapssentrerte fokuset peker ikke tydelig nok mot resultatene av læringen. [Når] studietilbud [derimot] planlegges og organiseres rundt læringsutbyttebeskrivelser, flyttes vektleggingen **fra innholdet** (hva som undervises) **til resultatet** (hva studenten er i stand til å utføre etter gjennomført kurs)» (Kunnskapsdepartementet 2007, 19; min utheving).

2. Formål

Formålet med denne artikkelen er å presentere, analysere og diskutere et kvalitativt intervjumateriale som angår spørsmålet hvordan vitenskapelig ansatte *begrepsfester* og *handler* i sin egen undervisning og undervisningsplanlegging når det gjelder overgangen fra undervisning til læring. Materialet er høstet ved et av Norges breddeuniversiteter i 2016. Et siktemål med teksten er å presentere et øyeblikksbilde av undervisningspraksis i norsk høyere utdanning, eksemplifisert ved et av landets universiteter. Følgende forskningsspørsmål styrer teksten:

Hvordan forstår og forholder vitenskapelig ansatte ved et av Norges breddeuniversiteter seg til overgangen fra undervisning til læring som NKR tar til orde for?

Før materialet gjennomgås er det imidlertid nødvendig å si mere om overgangen fra undervisning til læring. Hva innebærer denne overgangen? Hvor har den sin bakgrunn?

3. Fra undervisning til læring: teoretisk bakgrunn

I en «seminal paper» (Gibbs 2013, 7) argumenterer Robert Barr og John Tagg for at et nytt paradigme, et *læringsparadigme*, er i ferd med å fortrenge det bestående paradigme, *instruksjonsparadigmet*, innenfor høyere utdanning. Mens utdanningers formål ifølge forfatterne tradisjonelt har vært å tilby undervisning, er formålet under det nye paradigmet studenters læring: «[W]e are beginning to recognize that ... [the instruction paradigm] mistakes a means for an end. It takes the means or method – called ‘instruction’ or ‘teaching’ – and makes it the college’s end or purpose. We now see that our mission is not instruction but rather that of producing *learning* with every student by whatever means work best» (Barr og Tagg 1995, 13). Imidlertid tok allerede Ralph Tyler til orde for at undervisning og læring må holdes atskilt. Mens «undervisning» ifølge Tyler er uttrykk for *intensjoner* om læring, er «læring» uttrykk for *faktisk* kapasitets- eller kompetanseendring. Siden disse to ikke alltid sammenfaller, er det ifølge Tyler læring som må være hovedsak. Når det gjelder *hvordan* læring skal være hovedsak, konkretiserer Tyler dette i retning av studenters aktivitet. Det er fordi «[i]t is what the student does that he learns, not what the teacher says» (Tyler 1949, 63).

Benjamin Blooms gruppe (Bloom et al 1956) er også talsinstans for at undervisning og læring ikke alltid sammenfaller. Siden lærers intensjoner om studenters læring ikke garanterer at faktisk læring finner sted, er Blooms taksonomi utarbeidet for å minske avstanden mellom intensjoner om læring og faktisk læring. De bærende ideene i taksonomien er at hvis studentene

- a) vet hva de skal lære,
- b) får øve på det de skal lære i form av undervisnings- og læringsaktiviteter, og endelig
- c) vurderes i det de har fått øve på,

så vil intensjoner og faktum stemme bedre overens (Bloom et al 1956, 25). Taksonomien er ment å behjelpe dette. De samme ideer videreføres også i den reviderte taksonomien (Anderson et al 2001). Taksonomien forutsetter dermed det didaktisk prinsipp som nå er mest kjent som *constructive alignment*. Ett annet navn for prinsippet er *kongruens* (Krathwohl 2002, 212).

John Biggs er opphavsmann til uttrykket «constructive alignment» (Biggs 1999, 64). Han har sammen med Catherine Tang argumentert for at forskning på studenters læring for alvor innledes med Marton og Säljös arbeider på 1970-tallet. Siden det er «the learner's perspective [that] determines what is learned, not necessarily what the teacher intends» (Biggs og Tang 2011, 23), så følger det at man må planlegge og gjennomføre undervisning ut fra studentens perspektiv. Dette innebærer i første rekke å formulere et «intended learning outcome» for studentene. Dernest må studentene få øve på det som intendert læringsutbytte angir. For å sikre dybdelæring (2011, 26ff) er studentaktive læringsformer anbefalt i denne sammenheng: «Being active while learning is better than being inactive. Activity is good in itself: it hightens physiological arousal in the brain, which makes performance more efficient» (2011, 62). Til slutt, ifølge Biggs og Tang, må lærer gi tilbakemeldinger til studenter når det gjelder om arbeidet de gjør realiserer intensjonen, såkalt formativ vurdering (2011, 59).

4. Konkretisering

Litteraturen diskutert over representerer toneangivende bidrag når det gjelder overgangen fra undervisning til læring. Noen av bidragene er videre eksplisitt referert i forarbeider til NKR. De er derfor godt egnet til å konkretisere de pedagogiske intensjonene i *Rammeverket*. På denne bakgrunn: den utbyttebaserte undervisning som NKR tar til orde for, innebærer å basere sin undervisning og undervisningsplanlegging på **læringsutbytte** (-formuleringer). Ifølge NOKUT er et læringsutbytte «en beskrivelse av hva en person vet, kan og er i stand til å gjøre som et resultat av en læringsprosess» (NOKUT 2017). En slik beskrivelse skal altså være utgangspunkt for så vel planlegging som praksis. Beskrivelsen må videre gjøres kjent for studenten. Først da kan hun vite hva hun skal lære.

Imidlertid er betydningen av «læringsutbytte» omstridt i forskningslitteraturen. Forslag til meningsinnhold spenner fra «lærers plan for en undervisningstime» (Hussey og Smith 2002, 225) til «utvikling av studenters kunnskaps-, ferdighets- og kompetanseregister» (Haakstad 2011, 2). Mellomliggende er betydningen «overordnet utdanningsmessig formål» (Ewell 2005, 7) og «måleinstrument for undervisningskvalitet» (Aamodt 2005, 6). Tine Prøitz sammenfatter en gjennomgang av hvordan «læringsutbytte» (*learning outcome*) brukes i internasjonal forskningslitteraturen ved å skille mellom en didaktisk og en ekstra-didaktisk bruk av betegnelsen. I den didaktiske bruk betegner læringsutbytte læringsresultater som er mer eller mindre prosessorienterte, åpne, og målbare. I den ekstradidaktiske bruken betegner læringsutbytte et mål for bruk i undervisningsutvikling og ansvarliggjøring (*accountability*) vis a vis eksterne aktører (Prøitz 2010, 123ff). Sissel Østrem argumenterer for at bruken av læringsutbytte representerer «en ny grammatikk» (2011, 40) i høyere utdanning, hvor hovedhensikten er «internasjonal mobilitet og konkurranse», ikke undervisningskvalitet (2011, 41). Gustav Karlsen argumenterer for at de europeiske kvalifikasjonsrammeverkene, hvor læringsutbytte er basis, er «nært forbundet med ... det nyliberale styringsrasjonalet som med et samlebegrep ofte betegnes som 'New Public Management'» (2010, 12).

Som det fremgår er det lite entydig hva som ligger i «læringsutbytte». Siden det sentrale i denne studien er å undersøke om og hvordan vitenskapelig ansatte gir uttrykk for at de bruker læringsutbytte i sin egen undervisning og –planlegging skal jeg imidlertid ikke problematisere betydningen av læringsutbytte videre i denne sammenheng, men forutsette, i tråd med NOKUT, at læringsutbytte er synonymt med læringsresultat. Hvorvidt faglig ansatte forteller at de planlegger og underviser på bakgrunn av læringsutbytte, er et uttrykk for om en overgang fra undervisning til læring kan sies å finne/ha funnet sted.

Undervisnings- og læringsaktiviteter må planlegges ut fra, tilpasses og være i henhold til intendert læringsutbytte. Først da blir det mulig for studentene å øve på det de skal lære. De må også virke aktiviserende på studentene. Illustrasjon: I motsetning til at studenter skal *lytte* til en forelesning fremhever Biggs og Tang hvordan studentene skal *utføre* det arbeidet som læringsutbytteformuleringen angir: «[T]he intended learning outcomes are written to include an activity, not just a topic: for example to *explain* a particular concept» (2011, 98).

Lærerens oppgave er dermed ikke å forelese over et begrep, så mye som å tilrettelegge for at studentene selv får øve på å forklare begrepet.

Undervisnings- og læringsformer som er ment å aktivisere studentene går under samlebetegnelsen «studentaktive læringsformer». Ifølge Koen Geven og Angele Attard er det «notoriously vague» (2012, 154) hva som ligger i betegnelsen. «[S]tudent-centered learning remains a debated concept for which there is no unambiguous definition» (2012, 155). Scott Freeman og medforfattere har derimot foreslått det de kaller en konsensusdefinisjon av studentaktiv læring: «Active learning engages students in the process of learning through activities and/or discussion in class, as opposed to passively listening to an expert. It emphasizes higher-order thinking and often involves group work» (2014, 8413f). Sistnevnte fremhever hvordan en konstruktivistisk epistemologi ligger til grunn for studentaktive læringsformer – at studenten lærer ved de aktiviteter hun foretar. Som diskutert over er både Tyler og Biggs/Tang inne på denne ideen, men ifølge forfatterne går oppfatningen tilbake til Vygotskij og Piaget (2014, 8410n2, 3).

Hvis spørsmålet er hva studentaktive læringsformer innebærer i praksis har Mick Healey fremhevet at «inquiry-based learning, which refers to forms of learning driven by a process of inquiry» er et eksempel på en studentaktiv læringsform (2005, 75). Kirsten Thorsen fremholder gruppearbeid og bruk av vurderingslogg som eksempler (2012, 46). Disse læringsformene står ifølge forfatteren i motsetning til «å lytte, lese og skrive» (2012, 50) og bidrar til «engasjement og interesse» (2012, 49). Helge Strømsø (2014) har undersøkt hvorvidt «klikkere», det vil si sanntid studentresponsystemer for å besvare flervalgsoppgaver, bidrar til studenters læring. Han finner positive resultater ved bruk av denne type aktivitet, om enn betinget av hvordan oppgavespørsmålene er utformet og respons til studentene utover beskjed om hvilke svaralternativer som er riktige/gale. Finn-Steinar Heimly og Bernt Arne Bertheussen (2016) har argumentert for at speiling av klasserommet (*flipped classroom*) kan innebære større studentaktivitet. I en undersøkelse av sammenhengen mellom studentaktivitet og eksamensresultater, studenttilfredshet og strykprosent finner de at «studentene [var] mer tilfredse med det speilvendte emnet enn det tradisjonelle ... [videre] reduserte vi strykprosenten med vel 35% ... [og så] økte vi snittkarakteren med nesten 1/3 bokstavkarakter» (2016, 58).

Knud Illeris skiller mellom fag-, problem-, opplevelses- og praksisorienterte fremgangsmåter i undervisningssammenheng (2012, 294f). Hvor studentaktiv en undervisningsform er, kan dermed skaleres langs denne linjen. I sammenheng med denne studien er det sentrale å undersøke hvordan vitenskapelig ansatte tenker om, forholder seg til og anvender studentaktive undervisnings- og læringsaktiviteter. Svaret på dette er igjen et uttrykk for om en overgang fra undervisning til læring kan sies å finne/ha funnet sted.

Vurdering bør i sin tur være kongruent med både intendert læringsutbytte og anvendte undervisnings- og læringsaktiviteter. I den sammenheng er **formativ vurdering** vesentlig siden dette vil være en tilbakemelding til studenten når det gjelder om måten hun øver er hensiktsmessig.

Formativ vurdering står i motsetning til summativ vurdering og betegner vurderingspraksis som består i å gi studentene løpende eller underveisvurderinger av sine prestasjoner, den «foretas altså i veiledende øyemed» (Lauvås, 2006, 93). Roar Pettersen har påtalt hvordan «det kan være vanskelig å få et godt grep om hva formativ vurdering innebærer [og at det kan være] uklare skiller mellom formativ og summativ vurdering» (2006, 500). Det samme poenget uttrykkes også i toneangivende bidrag i den internasjonale forskningslitteraturen: «the term formative assessment does not have a tightly defined and widely accepted meaning» (Black og William 1998, 7). Randy Bennett diskuterer hvordan formativ vurdering «refers [both] to an instrument ... as in a diagnostic test ... [and] ... a qualitative insight into student understanding» (2011, 6), som kan anvendes for å tilpasse undervisningen til studentenes behov. En felles, om enn minimal, forståelse kommer likevel til uttrykk i følgende definisjon: «formative assessment ... refers to assessment that is specifically intended to provide feedback on performance to improve learning» (Sadler 1998, 77; se også Shute 2008, 154 og Nicol og Macfarlane-Dick 2006, 199). Mens summativ vurdering er en vurdering av et produkt, er formativ vurdering på bakgrunn av denne definisjonen en vurdering av prosessen frem mot produktet.

Når det gjelder effekter av formativ vurdering fremhever John Hattie og Helen Timperley at «Feedback is one of the most powerful influences on learning and achievement» (2007,

81). Sadler, i en diskusjon av Black og William sine arbeider, hevder at de to avdekket at «formative assessment is effective in virtually all educational settings: content areas, knowledge and skills types and levels of education» (1998, 77). Når det gjelder effekter av formativ vurdering i mer konkret forstand kan to eksempler anføres. (i) Knut Bjørkli og Ketil Arnesen har undersøkt læringseffekten av et undervisningsopplegg hvor formativ vurdering (i betydningen instrument/diagnostisk test; se over) var et vesentlig element. På tross av enkelte forbehold, konkluderer forfatterne med at «testgruppas resultater [altså gruppen hvor formativ vurdering fant sted, var] signifikant bedre enn kontrollgruppas». (2015, 343). (ii) Bernt Arne Bertheussen har utviklet interaktive regnearkbaserte oppgaver til et emne i finans. Fordi «[v]i har skrevet en tilbakemeldingsalgoritme ... [blir oppgavene] rettet automatisk og de gir individuelle formative tilbakemeldinger til en student når hun selv ønsker det» (2014, 62). Også Bertheussen konkluderer med at formativ vurdering har positive effekter: «formative tilbakemeldinger som gis automatisk kan bidra til mestringsfølelse og motivasjon hos studentene» (2014, 69).

Maddelena Taras har påpekt at formativ vurdering innebærer ikke bare at det foreligger et sprik mellom det arbeid som vurderes og en standard, men også at det angis overfor studenten hvordan standarden kan nås (2005, 468). Den formative vurderingen kan komme både fra underviser, medstudent eller studenten selv. Hovedsaken er at det fremtidige læringsarbeidet endres som en følge av vurderingen (Black og Williams 2009, 9). For studentens del vil formativ vurdering dermed kunne innebære at hun må legge om måten hun arbeider på. For lærerens del vil det kunne bety at undervisningsplanlegging og/eller praksis må forandres.

Et norsk ord for formativ vurdering er tilbakemelding. I sammenheng med denne studien er det sentrale å undersøke om og hvordan vitenskapelig ansatte gir formative tilbakemeldinger på studenters arbeid. Svaret på dette er et uttrykk for om en overgang fra undervisning til læring kan sies å finne/ha funnet sted.

5. Fremgangsmåte – studiens analytiske begreper

Fremgangsmåten i studien kan kalles for en *indirekte strategi*. Siden det er umulig å undersøke «overgangen fra undervisning til læring» direkte er «overgangen fra undervisning

til læring» operasjonelt definert i retning av læringsutbytte, studentaktive læringsformer og formativ vurdering (konkretisering; se 4 over). Dette er noe som lar seg undersøke i form av hva ansatte sier om hva de tenker og gjør. Etter undersøkelsen må så «beviskjeden» reverseres: fra «hva de ansatte sier om hva de tenker og gjør», til konkretiseringen og til «overgang fra undervisning til læring». Da har man et svar på hvordan vitenskapelig ansatte forholder seg til overgangen fra undervisning til læring. Denne logikken er godt beskrevet av Robert Yin (2014).

«Overgangen fra undervisning til læring» er altså analyseenhet (Grønmo 2015, 79) i denne studien. Hva vitenskapelig ansatte sier og gjør når det gjelder egen undervisning og undervisningsplanlegging er studiens undersøkelsesenhet (Grønmo 2015, 83).

Undersøkelsesenheten undersøkes ved kvalitative forskningsintervjuer.

6. Metode

14 vitenskapelig ansatte er intervjuet i forbindelse med studien. 7 ulike fag er representert, både profesjonsfag og såkalte frie fag, med to respondenter fra hvert fag. Intervjuene hadde en varighet på mellom 60 og 90 minutter og resulterte, etter transkripsjon, i cirka 500 sider tekst. Om lag en tredjedel av denne tekstmassen utgjør det empiriske materialet for denne studien. Kjønnbalansen i utvalget er med minst mulig margin i favør kvinner mens aldersspennet er fra sist i 20-årene til sist i 60-årene. Med unntak for dosent er alle stillingskategorier representert (se «Tillegg» for en oversikt over respondenter.) Intervjuene kan karakteriseres som semi-strukturerte kvalitative forskningsintervjuer (King og Harrocks 2010, 2; Kvale og Brinkmann 2014, *passim*). En nærmere bestemmelse kan være at de er *begrepsintervjuer* siden en hovedinteresse i studien er å «kartlegge begrepsstrukturen i en person eller gruppes oppfatning» (Kvale og Brinkmann 2014, 163). At intervjuene er semi-strukturerte innebærer at det var mulig å forfølge «oppdykkende tema» i intervjusammenheng; dessuten at sammenhenger også kunne *utvikles* i intervjusituasjonen.

De transkriberte intervjuene er analysert og deretter sammenfattet i form av en karakteristikk av den enkelte respondent. Analysen har bestått i, først, at jeg har *meningskodet* transkripsjonene (Kvale og Brinkmann 2014, 208). Meningskodningen er foretatt langs to dimensjoner. Den ene dimensjonen har jeg kalt en *kognitiv* dimensjon. Det

sentrale her er hva vitenskapelig ansatte *kan, vet og forstår* om overgangen fra undervisning til læring (slik dette er konkretisert over). Den andre dimensjonen har jeg kalt en *affektiv* dimensjon. Det sentrale her er hvordan vitenskapelig ansatte *forholder seg til, begrunner og vurderer* den samme overgangen (igjen slik dette er konkretisert). Dette svarer til de sentrale termene i studiens forskningsspørsmål, *forstår og forholder seg til*. Dernest har analysen bestått i at respondentenes utsagn er *meningsfortettet* (Kvale og Brinkmann 2014, 212). Det innebærer at det de sier har blitt sammenfattet i kortform og med fokus på den mening som uttrykkes. Dette har så resultert i karakteristikkene av de enkelte respondentene. I karakteristikkene har kategoriene praksis og planlegging fungert som overskrifter.

I tråd med konkretiseringen av forskningsspørsmålet har tre overordnede tematikker vært fremtredende i intervjuene: forståelse for og bruk av læringsutbytte i egen undervisning og – planlegging; forståelse for og anvendelse av studentaktive læringsformer; forståelse for og eventuell bruk av (formativ) tilbakemelding i undervisningen. Spørsmålene jeg har stilt har vært av «trakt-varianten», først vide innenfor hver tematikk, så stadig mer spesifikke (King og Harrocks 2010, 40). Eksempler på innledende, vide spørsmål er følgende: «Kan du si litt om hvordan du planlegger din egen undervisning?», «Kan du beskrive din undervisningsstil?», «Er det mye dialog i undervisningen din?» Eksempler på spørsmål som er mere spesifikke er: «Hva tar du utgangspunkt i når du planlegger din egen undervisning?», «Kan du beskrive hva du gjør, helt konkret, når du kommer inn i forelesningsalen?», «Hvordan går du frem når du skal gi tilbakemeldinger til studentene?»

7. Resultater

Analyser av materialet etterlater det inntrykk at det ikke er store forskjeller å spore når det gjelder hvordan vitenskapelig ansatte ved undersøkte institusjon tenker om sin egen undervisning – sin planlegging og praksis.

Når det gjelder planlegging er det overordnede inntrykket at denne skjer ut fra *tema* eller *pensum*, ikke på bakgrunn av læringsutbytte. På bakgrunn av en oversikt over det kunnskapsinnhold som et kurs eller emne representerer, fordeler undervisere typisk de ulike tema utover i semesteret. Ideer om logisk oppbygning er da fremtredende: det elementære

stoff må komme før det avanserte, forståelse må komme før anvendelse, *et grunnlag* må etableres før studentene kan tenke faglig. Amalie sier det slik:

Man tenker jo en progresjon, det er jo ikke sånn at man starter bakerst, men man tenker jo at, kanskje at kapittel 1-4 gir en god start til å begynne med, den dekker *basic* og det er plass til den på dag 1 og 2.

Terje:

Jeg lager jo alltid en overordnet plan for hele semesteret først ... og så bryter jeg det opp da i hva man skal gjennomgå på de enkelte seminarene eller forelesningene ... Planleggingen er veldig sånn *straight-forward*, tenker jeg ... Jeg vet hva jeg skal igjennom og så må du bryte det ned på antall ganger du har til rådighet.

At det er få av mine respondenter som baserer sin undervisningsplanlegging på læringsutbytte betyr likevel ikke at *ingen* av dem gjør det. Jonas og Rigmor er eksplisitt talspersoner for hensiktsmessigheten i planlegging på bakgrunn av læringsutbytte. Jonas:

Jeg ville ta utgangspunkt [i læringsmålene som står] i emnebeskrivelsen også ville jeg si at, at pensumet er én måte å fange opp, opp, det som står i emnebeskrivelse, så emnebeskrivelsen har på en måte, på en måte, der står læringsmålene ... og pensum er et av flere muligheter for å realisere det som er [målet].

Rigmor fremhever også hvordan hun bruker læringsmål når hun planlegger undervisning:

Det må man jo gjøre ... man kan jo ikke drive å kjøre sitt eget løp ... hvis jeg bare skulle plukket det jeg synes er interessant – hvor er kvaliteten i den utdannelsen?

Oscar og Terje fremhever hvordan planlegging på bakgrunn av læringsutbytte oppleves som hensiktsmessig når *nye* emner skal planlegges, men at det kan være uhensiktsmessig å tenke i form av læringsutbytte når de skal planlegge undervisning på emner som de allerede underviser på. Oscar:

Det er to sider av historien der ... [på den ene siden] kurs som jeg utarbeider fra starten av ... [på den andre siden] kurs som man bare har en forelesning i eller to og da er det så å si, altså da er det ikke noe jeg tenker over en gang.

Oscar skiller også mellom ulike utdanningsnivåer når han reflekterer over læringsutbytte og mener at på innføringskurs, selv om de lages fra bunn, så er tema-omfang mere gitt enn på høyere nivå og i forskerutdanninger. I innføringskurs opplever han at å planlegge på bakgrunn av læringsmål er lite hensiktsmessig.

Blant de som *avviser* at de planlegger på bakgrunn av læringsutbytte er det ulike begrunnelser å spore. Anna er for eksempel eksplisitt på at læringsmål er uhensiktsmessig som didaktisk kategori. I stedet for å planlegge på bakgrunn av mål fremhever hun hvordan (det hun kaller) aktivitets- og eksamensprinsippet er styrende når hun planlegger.

Aktivitetsprinsippet innebærer å planlegge for både best og mest mulig studentaktivisering, særlig i seminar, men også i forelesning. Anna forteller om hvordan undervisningslokalet ofte ommøbleres for å sikre dette, og at hun ofte ber studentene diskutere i grupper i forelesning:

Jeg deler inn gruppa i 4 ... og så tar dere og redegjør for hans 4 hovedideer og da arbeider vi i 4 timer ... da går jeg fra gruppe til gruppe hele tiden også legger de frem i plenum ... Jeg kan organisere undervisningen sånn at, at, studentaktiviteten blir, altså, blir veldig høy, sånn at de får oppleve for eksempel hvor mye de kan få ut av å arbeide sammen.

Eksamensprinsippet innebærer at planlegging av undervisning skjer på bakgrunn av hva studentene kommer til å bli eksaminert i:

Jeg ville vel ha tenkt meg – hvordan kan det være mulig å prøve seg til dette? Det er jo en av de tingene jeg må ha i bakhodet fordi at når vi har gjort noe så dumt som å utelukke muntlig ... så må vi kunne prøve dem både på skoleeksamen og på hjemmeeksamen.

Solveig er også blant dem som *avviser* at hun planlegger på bakgrunn av læringsmål. Hennes begrunnelse er at «læringsmål» er en for snever kategori når man skal planlegge undervisning:

Du leser jo emneplanbeskrivelsen ... og da går jo tankene mine i gang med – hvordan kan jeg konkretisere dette her ned, altså bryte det ned til didaktikk, altså, til formidling av ... hvordan skal jeg formidle, hva skal jeg formidle, og hva er innenfor og hva er utenfor den rammen. Så det jeg begynner med er å tenke hva er det denne emnebeskrivelsen innrammer.

Et videre inntrykk ut fra materialet er at respondentene forholder seg til ulike utdanningsnivåer når de planlegger egen undervisning. Når det gjelder planlegging av undervisning på 1. syklus fremheves det for eksempel hvordan det her må planlegges for etableringen av et grunnlag som studenten senere, det vil si under 2. og/eller 3. syklus, skal kunne bruke. Tom:

Hovedoppgaven min som underviser [på bachelor] er å lære studentene ... nok til at de kan gå videre i studiet og ha en god plattform for å gå videre ... hvordan jeg gjør det er litt likegyldig ... Når vi kommer over på masternivå ... så har du en litt bredere oppgave for da er det å lære dem en tankemåte. Da er det min hovedoppgave å lære dem en tankemåte for å drive forskning.

En tendens i materialet i denne sammenheng er at profesjonsfagene og de såkalte frie fagene skiller seg noe fra hverandre. I motsetning til Tom, som er fra et av helsefagene, fremhever for eksempel Rigmor (samfunnsvitenskap) hvordan kritisk tenkning

er en del av grunnutdanningen som de skal ha, og får ... Hele faget står på en sånn grunnmur [av kritisk tenkning], da ... det er en av de viktigste tingene de skal lære seg.

Her er det ikke snakk om at et grunnlag skal etableres for så å anvendes senere. Snarere er tanken at anvendelse av (visse analytiske) begreper er fagets kjerne.

4 av respondentene forteller at de presenterer emnets læringsutbytter for studentene som en del av sin praksis. Dette skjer på to ulike måter: enten a) i begynnelsen av semestret, eller b) i begynnelsen av semestret *og i tillegg* i begynnelsen av hver undervisningstime. Som representant for de som presenterer læringsutbytte på begynnelsen av semesteret fremhever Jonas at siden det er læringsutbytte som uttrykker hva studentene skal lære, så er det vesentlig at dette gjøres kjent for studentene:

Jeg går igjennom studieplanen, eller den emnebeskrivelsen, mener jeg ... for studentene, første, første, timen så går jeg igjennom den ... og sier at her skal vi lære sånn og sånn ... jeg ville ta utgangspunkt i emnebeskrivelsen ... der står læringsmålene.

Når han blir bedt om å forklare hvorfor han gjør dette svarer Jonas at

Når jeg var instituttleder så, så var jeg på kurs med ... [navn fjernet for å sikre anonymitet] og hun, hun var veldig opptatt av at den eneste grunnen vi hadde til å skrive, å lage emnebeskrivelser var å bruke de aktivt i forhold til studentene.

Oscar fremhever hvordan det å presentere læringsutbytte for studentene

[virker til å] bevisstgjør[e] studentene for hvorfor de faktisk er der ... det hjelper nok studentene til å vite, altså, ok, hva er, hvor skal jeg holde fokus her, rett og slett.

Han understreker i denne sammenheng hvordan det er viktig at læringsmålene er konkrete nok til å være begripelige fra studentperspektiv.

Som representant for de som presenterer læringsutbytte både ved starten av semesteret og ved starten av hver time, fremhever Rigmor hvordan dette er en god anledning til å konkretisere og aktualisere pensum for studentene.

Det tenker jeg er viktig for, det er jo viktig å ha en, på en måte en rød tråd i den undervisningen som man har ... i mange fag må man på en måte gjette seg til hva som er ... ansett for å være gode på en måte ferdigheter, eller hva er det egentlig man skal lære i de ulike fagene.

Når det gjelder de som ikke presenterer læringsutbytte for sine studenter er det ulike begrunnelser å spore i materialet. Arnstein hevder at læringsutbyttene for de emnene han underviser ville være vanskelig å forstå for studentene fordi de mangler nødvendige faglige forutsetninger:

Læringsmålene må nødvendigvis bli i litt overordnede termer. Å få dem da forståelig på det nivået er litt utfordrende ... det ville ikke en student forstå.

Han fremhever derimot hvordan en liste med «læringspåstander» ville kunne være hensiktsmessig fra studentperspektiv. En slik liste ville inneholde emnets fakta og dermed, ifølge Arnstein, være et konkret uttrykk for hva studentene forventes å skulle lære seg:

Hvis det skulle være forståelig for studentene da tror jeg, ja, da tror jeg vi var tilbake til at du måtte ha, den listen måtte være mye, mye lenger fordi at du måtte være, bruke mer spesifikke termer.

Basse poengterer hvordan han foretar det han kaller en tematisk gjennomgang med studentene ved semesterstart, hvilket innebærer å presentere de ulike tema som skal gjennomgås. Flere av de andre respondentene sier også at de presenterer emnebeskrivelsen for studentene ved starten av semesteret. Selv om det er vanskelig å vite nøyaktig både hva «tematisk gjennomgang» og «emnepresentasjon» innebærer synes de begge å overensstemme godt med tematisk undervisningsplanlegging diskutert over. Den tematisk organiserte og logisk strukturerte planen for semesteret presenteres for studentene ved semesterstart. Så gjennomgår man denne med studentene. Et utsagn fra Amanda kan tas til inntekt for dette:

[de har] fått beskjed om alle forelesningene helt i begynnelsen så de vet hvilke tema som tas opp hvilke ganger, de får vite hvilken del av pensum som tas opp hvilke ganger, det ligger ute [på nett] så dem kan forbedrede seg.

Blant dem jeg har intervjuet er skillet mellom forelesning og seminar svært present når de skal planlegge undervisningen sin. Flere respondenter gjør gjeldende at mens forelesningen har en *introduserende* funksjon, så er seminaret stedet der det *jobbes* med stoff. Rigmor sier det slik:

De forelesningene som jeg har hatt så har det vært mer sånn tradisjonell, nesten sånn monolog, da ... men på seminaret er det mer sånn uformell stemning, da. Det er ikke jeg som skal stå der og prate [i seminaret], det er mere studentene som skal kunne diskutere ...

Amanda har gjort et av sine seminarer *prosjektbasert*, hvilket innebærer at hun sammen med studentene jobber seg igjennom de ulike trinnene i å skrive en oppgave – fra å tenke på

og formulere en problemstilling til å skrive en litteraturliste og vaske språk. Til de ulike trinnene er det knyttet arbeidskrav. Hun sier at hun

Prøve[r] å få dem til å komme med noen forslag, sånn at vi kan på en måte se hvordan de tenker, sant, det er jo det du prøver å nøste i, sånn at de må levere noe hver gang, ... man tenke at hvis du kan forstå hvordan de tenker så er det lettere å målrette responsen også.

Forelesningene sine beskriver hun derimot slik:

Det er vel sikkert litt gammeldags men jeg tenker ... at jobben min i en forelesning er kanskje i hvert fall to ting, at det ene er å prøve å få dem til å synes at dette er interessant, sant, prøve å formidle at dette er spennende da. Og det andre er å prøve å gi dem en oversikt over hva jeg synes er viktig.

Så langt resultatene når det gjelder planlegging. Når det gjelder undervisningspraksis er hovedinntrykket at respondentene forholder seg til skillet mellom forelesning og seminar som de planlegger ut i fra, hvor «forholder seg til» innebærer at skillet ligger fast. Det fremheves av flere at de anser sin oppgave å være fagekspert i forelesningssammenheng, mens de i seminaret er mere av en fagfelle. Kari:

Jeg har vel kanskje mest en, en i utgangspunktet en doserende stil [i forelesningene] ... i små grupper er det [derimot] mulig å ha en dialog.

Trine hevder at

Man må gjøre det på forskjellig måter [i seminaret og i forelesningene, og hvordan man gjør] det kommer an på tema og rommet, selvfølgelig, [og] nivået på studentene ... Min jobb [i forelesningen] er å gi dem perspektiver på pensumet ... [I et seminar vil] jeg bryte den der autopiloten.

I tråd med dette fremhever flere hvordan seminaret, i motsetning til forelesningen, virker aktiviserende på studentene, og noen beklager mangelen på mulighet for å aktivisere studentene i forelesningssammenheng. Noen av respondentene forsøker å motvirke dette. Basse er et eksempel. Han sier det slik:

Jeg bruker mye sånn to og to, jeg bruker mye summegrupper i auditoriet, jeg, jeg, jeg leker litt seminar i auditoriet rett og slett, på forelesningene, og prøver å variere med det.

Den mest fremtredende arbeidsformen i seminarene til mine respondenter er ulike former for gruppearbeid. Men det er også vanlig å ha individuelle arbeidskrav knyttet til seminarene. Flere rapporterer at individuelle arbeidskrav ofte knyttes til fremlegg eller presentasjoner.

Tre av respondentene rapporterer om forsøk på studentaktivisering i egne **forelesninger**. Anna, som antydnet, lar studentene jobbe i grupper i forelesningssalen. Hun benytter også summegrupper i utstrakt grad i forelesningene sine. Som nevnt over gjelder dette også for Basse. Oscar har benyttet «klikkere» i egne forelesninger i et forsøk på å aktivere studentene, men med vekslende hell:

Jeg brukte det her ... eh ... *Socrative* ... jeg hadde noen *multiple choice* sånn at jeg spurte kanskje tre ganger i løpet av forelesningen ... [men] du ser fort at svarandelen går veldig ned ... første gangen synes de det er greit også bruker de litt tid første gangen, så, andre gangen er jo, da går det fortere, men tredje gangen har de begynt å miste interessen for å svare.

Når det gjelder studentaktivisering i **seminar** er som sagt gruppearbeid den mest fremtredende formen. Hvordan gruppearbeid i seminar-sammenheng gjennomføres og begrunnes varierer imidlertid en hel del blant dem jeg har intervjuet. Jonas sier det slik:

Seminarundervisning er jo presentasjon av problemstillinger, så setter de seg ned og går gjennom disse problemstillingene, og diskuterer i gruppe, og så er det plenum etterpå.

Tom vil derimot la utvalgte studenter gjennomføre oppgaveløsningen – på tavlen for resten av gruppen. Basert på erfaring mener Tom at hvis det er han som gjennomgår oppgavene, så følger studentene ikke så godt med som hvis medstudenter foretar gjennomgangen. Hvis det i tillegg er uanmeldt hvem som skal stå for oppgaveløsningen, møter studentene forberedt til seminaret.

Studentene får ikke vite hvilke oppgaver de skal presentere før de kommer ... det vil si at de kommer og de skal ha forberedt seg og så kommer ... jeg til å plukke ut en fire-fem stykker for hver oppgave, og vær så god og presenter. Det kommer nok til å være en litt brutal læring for dem ... Det er å sette litt trykk på dem.

Amanda har som nevnt gjort et av sine seminarer «prosjektbasert». I dette seminaret leder hun studentene gjennom trinnene i oppgaveskriving – med obligatoriske arbeidskrav knyttet til hvert trinn. Trine beskriver en liknende fremgangsmåte i et av sine seminarer.

Solveig og June fremhever hvordan de tilstreber gode plenumsdiskusjoner i sine seminarer, at dette er en hovedsak for dem. Solveig sier det slik:

I praksis så er jeg jo veldig opptatt av å ha en, en, dialog med de som jeg underviser. Jeg tror jeg ofte har en sånn form hvor jeg kan, jeg kan spissformulere ting ... jeg tror at jeg er ganske god til å få diskusjoner opp og stå og kan bruke ulike strategier for det.

Noe som er overraskende i materialet, særlig i lys av praksisen med arbeidskrav i seminarsammenheng, er i hvor liten grad *formativ vurdering* synes å være en operativ kategori blant dem jeg har intervjuet. Flere av respondentene mine hevder riktignok at de gir stadige tilbakemeldinger til studentene. Jonas fremhever for eksempel hvordan han er

Veldig åpen for, for, når som helst innlegg, og diskutere i pausen, og kommunisere, de får kommunisert akkurat så mye de vil ... Og hvis noen har spørsmål de ønsker å diskutere så avbryter jeg det jeg driver med også diskuterer jeg det, så de får diskutert akkurat så mye de vil.

Hovedinntrykket er likevel at formativ vurdering i liten grad finner sted. Jeg skal diskutere uttrykket «formativ vurdering» nedenfor. Jeg vil der komme inn på mulige grunner til at formativ vurdering synes å forekomme i liten grad.

Når det gjelder hvordan mine respondenter i denne studien mere overordnet begrunner egen undervisningsplanlegging og –praksis, er følgende noen av trekkene i materialet: Mine respondenter er opptatt av at studentene skal tilegne seg kunnskaper og ferdigheter som kan *anvendes*. De har litt ulike måter snakke om dette på. Anna:

Det jeg vil ha dem til er å tenke ... og tørre å spørre ... [og] miste redselen for, den feilslåtte respekten for autoriteter ... lære dem å forstå begreper sånn at de kan *bruke* dem.

Solveig fremhever det hun kaller *eid* kunnskap:

Du får ikke noen ting til å sitte igjen som en kunnskap som aktiveres i praktiske handlinger ... hvis du på en måte doserer. Folk kan kanskje gjenfortelle det om en, en stund etterpå, men det blir på en måte ikke *eid*.

Felles her er den oppfatning at det studentene lærer skal kunne brukes til noe, ikke bare i faglige-, men også i videre sammenhenger. Det er ulike måter å snakke også om *innholdet* i det som skal anvendes. Men en pretensjon om anvendbar kunnskap i retning av *kritisk tenkning og et analytisk blikk* er fremtredende. Oscar:

Høyere utdanning ... en modenhet og en, og en evne til å være kritisk og til å, til å resonnerer og de tingene der synes jeg blir veldig sentralt i når det gjelder høyere utdanning ... For at å lære seg å pugge ting, det lærer man jo på barneskolen, så det bør jo ikke være det som er målet.

Både Solveig og June trekker frem hvordan utvikling av skjønn, dømmekraft og etisk bevissthet er vesentlige siktemål og begrunnelser for deres egen undervisning. Samtidig peker de på vanskene med å lære dette til studentene. Solveig:

Du kan ikke lære det bort [etisk skjønn og dømmekraft] i form av at dette er, sånn skal du gjøre det og sånn skal du ikke gjøre det. Men jeg ser det som mitt ansvar å aktivere folks egen refleksjon rundt at dette her er faktisk noe jeg må tenke over.

June fremhever på sin side hvordan denne type læring avhenger av rollemodeller:

Jeg tenker at det å ha noen rollefigurer er en god ting til å begynne med ... det med rollefigurer tenker jeg er en viktig del av det ...

8. Diskusjon

Som det fremgår av resultatene planlegger og gjennomfører mine respondenter i overveiende grad sin undervisning på bakgrunn av pensum eller tema, ikke på bakgrunn av læringsutbytte. Det kan være flere grunner til dette. Nedenfor diskuteres noen av dem.

Betydningen av *skolekultur* når det gjelder læreres praksis er et ofte påpekt tema i deler av forskningslitteraturen. Feiman-Nemser og Floden definerer skolekultur som en praksis som er «embodied in the work-related beliefs and knowledge teachers share – beliefs about appropriate ways of acting on the job ... and knowledge that enables teachers to do their work» (1986, 501). Hargreaves omtaler skolekulturen som «a way of life» (1995, 25). Overført til norsk høyere utdanning kan det være relevant å snakke om en *fagkultur*; visse tause kunnskapsformer som viser seg i praksis på de forskjellige institutter, men som ikke nødvendigvis er tematisert eller bevisst. Som underviser i et bestemt fag underviser man slik det vanligvis gjøres fordi det «sitter i veggene». For så vidt mine respondenters fagkultur innebærer at de ser på undervisning som pensum- eller temabasert, kan det forklare hvorfor planlegging på bakgrunn av læringsutbytte er så lite utbredt.

Trevor Hussey og Patrick Smith har argumentert for at læringsutbyttebegrepet, til tross for et skinn av presisjon, ikke har sakssvarende bruk i overordnet planverk (2002, 222). Hvis man oppfatter læringsutbyttebeskrivelser som administrative pålegg mens man oppfatter fagets tema og pensum som presise uttrykk for det studentene skal lære, kan det forklare hvorfor man forholder seg til sistnevnte. Det finnes belegg for slike oppfatninger i resultatene presentert over. Arnstein oppfatter for eksempel at læringsutbyttene er for overordnede til å ha sakssvarende bruk. Han foreslår altså heller en påstandsliste. Oscar fremhever hvordan det er viktig at læringsutbyttene er konkrete når de presenteres for studentene.

Som diskutert over er videre betydningen til læringsutbytte omstridt i forskningslitteraturen. Ifølge NOKUT betegner læringsutbytte altså «hva en person vet, kan og er i stand til å gjøre som resultat av en læringsprosess» (NOKUT 2017). Ewell forstår derimot læringsutbytte i retning av «overordnet utdanningsmessig formål» (2005, 7). At meningsinnholdet i læringsutbytte er så vidt sprikende kan også bidra til å forklare hvorfor vitenskapelig ansatte

finner det vanskelig å planlegge sin undervisning «læringsutbyttebasert». Man vet ikke hva læringsutbytte betegner og derfor heller ikke hvordan man skal bruke det i egen planlegging. Å planlegge på bakgrunn av læringsutbytte innebærer nødvendigvis to betingelser innfridd: (i) at man planlegger baklengs (f.eks. Wiggins og McTighe 2005); (ii) at man forholder seg til målnedbryting mellom ulike undervisningsnivå (f.eks. Engelsen 2006, 98ff). Ingen av mine respondenter gir uttrykk for at disse prinsippene er noe de kjenner til. Som diskutert over finner riktignok både Oscar og Terje det naturlig å begynne med det presumptive resultatet av læring når de skal planlegge nye emner. Inntrykket er likevel at dette oppfattes som naturlig fordi de har en klar faglig forståelse, ikke fordi de kjenner bestemte didaktiske prinsipper. For så vidt prinsippene som ligger bak en utbyttebasert undervisning er ukjente, kan også dette forklare hvorfor planlegging og gjennomføring av undervisning er på bakgrunn av pensum eller tema blant de jeg har intervjuet.

Et annet trekk i materialet er hvordan få av mine respondenter planlegger for studentaktive undervisnings- og læringsformer. Mens jeg over diskuterte fagkultur som forklaringsfaktor når det gjelder undervisningsplanlegging, kan det også være relevant å trekke frem *organisasjonskultur* i en forklaring. Henning Bang definerer organisasjonskultur som «de sett av felles normer, verdier og virkelighetsoppfatninger som utvikles i en organisasjon ... og som kommer til uttrykk i medlemmenes handlinger og holdninger på jobben» (2013, 327). Det er mulig å tolke den rapporterte oppfatning av en arbeidsdeling mellom forelesning og seminar som et uttrykk for organisasjonskultur i denne forstand. Mine respondenter synes å ta for gitt at aktivitet finner sted i seminaret, at det er her man jobber med stoff, mens forelesningene er for kunnskapsoverføring. Denne oppfatning synes å være så selvsagt blant mine respondenter at den knappest artikuleres. Det finnes riktignok avvikende stemmer i materialet. Annas aktivitetsprinsipp innebærer for eksempel både gruppearbeid og diskusjon i forelesningssalen. Oscar, som beskrevet, har eksperimentert med klikkere i sine forelesninger og Basse forteller at han «leker litt seminar i auditoriet rett og slett». Disse undervisningsformene faller innenfor studentaktive læringsformer som dette er definert innledningsvis. Men disse stemmene er likevel avvikende. Oppfatningen av en arbeidsdeling mellom forelesning og seminar synes på bakgrunn av materialet å være uttrykk for en felles virkelighetsoppfatning, dypt nedfelt i organisasjonens kultur.

En annen forklaringsfaktor når det gjelder mangelen på bruk av studentaktive undervisnings- og læringsformer kan være at universitetsansatte ikke er kjent med hva studentaktive læringsformer innebærer. Som diskutert innledningsvis er det «notoriously vague» (Geven og Attard 2012, 154) hva som ligger i uttrykket, og «there is no unambiguous definition» (2012, 155) av studentaktive undervisnings- og læringsformer. For så vidt som dette er status i forskningslitteraturen synes det kravstort å forvente at vitenskapelig ansatte skulle ha dette som en operativ kategori. Dette må likevel balanseres mot at flere av mine respondenter forteller om gruppediskusjoner, summing og forskningsdrevet undervisning hvilket er eksempler på studentaktive former for læring. Gitt at Illeris' inndeling mellom fag-, problem-, opplevelses- og praksisorienterte fremgangsmåter er et gradvis sterkere uttrykk for stigende studentaktivitet i undervisningssammenheng, er det ikke slik at mine respondenter planlegger og gjennomfører sin undervisning fag- og problembasert. Amanda har som sagt gjort deler av sin undervisning prosjektbasert. Trine fremhever hvordan hun vil «bryte den der autopiloten». Imidlertid er det overordnede inntrykket at dette altså skjer i seminar, ikke i forelesning.

Et annet trekk i materialet er i hvor liten grad formative former for vurdering anvendes blant mine respondenter. Igjen er det mulig at det er ukjent for de ansatte at formativ vurdering er en mulighet og at forskningslitteraturen indikerer nokså entydig at dette er en av de tingene studenter lærer mest av (jf. diskusjonen innledningsvis). At arbeidskrav studentene gjennomfører i så liten grad følges opp av tilbakemelding, er egnet til å styrke denne antagelsen.

Formativ vurdering er en vanskelig kategori av flere grunner. En grunn er at formativ vurdering kan se ulikt ut fra ulike perspektiver og på ulike nivåer. Som diskutert over kan formativ vurdering i utgangspunktet defineres som «tilbakemelding som understøtter videre faglig utvikling». Men for å se problemene med denne definisjonen, er det nok å ta i betraktning at *eksamenskarakterer*, som er proto-eksemplet på summativ vurdering, utmerket godt kan virke formativt, det vil si endre fremtidig læringsarbeid. En førsteårsstudent som for eksempel får **D** på eksamen vet nokså umiddelbart at hun må gjøre ting annerledes til neste år. Innenfor et studieår er det dermed kanskje mulig å holde

formativ og summativ vurdering atskilt. Innenfor et studieforløp kan det være langt vanskeligere.

Formativ vurdering er også en vanskelig kategori fordi lærerperspektivet på formativ vurdering ikke nødvendigvis sammenfaller med studentperspektivet. Som det fremgår av *Studiebarometeret* er tilbakemelding på eget arbeid en av de tingene norske studenter er minst fornøyd med i egne utdanningsløp (Damen et al 2016, 20). Men som det fremgår av resultatene i denne studien fremhever flere av mine respondenter hvordan studentene «får diskutert akkurat så mye de vil» (Jonas) og hvordan det er viktig «se hvordan de tenker, sant» (Amanda) for å kunne gi tilbakemelding. Det virker ikke urimelig å mene at dette er former for formativ vurdering, om enn den tekniske termen «formativ vurdering» ikke er i bruk. Et skille mellom *formalisert formativ vurdering*, på den ene siden, og *løpende formativ vurdering*, på den annen, kan være fruktbart her. Formalisert formativ vurdering er idealtypisk *institusjonalisert individuell tilbakemelding på et arbeid til en avtalt tid*. Det er dette studentene etterspør. Det er interessant i denne sammenheng at Studiebarometeret undersøker «Omfang og tilfredshet med tilbakemeldinger» ved å spørre *hvor mange ganger* studentene har fått tilbakemelding (Damen et al 2016, 16). Løpende formativ vurdering er derimot den *pågående tilbakemelding fra underviser (og andre) til student i forelesning, seminar og ellers*. Det er dette undervisere gir, og forstår, men tilbakemelding. Det er dermed ikke umulig at studenter og undervisere forstår ulike ting med «formativ vurdering» – at det studentene ønsker er formalisert formativ vurdering mens det underviserne gir er av den løpende sorten. I så fall er opplysningsbehovet stort for begge parter. Studentene må forstå at formativ vurdering ikke bare er av den formaliserte sorten. Underviserne må på sin side kommunisere at vurdering ikke er begrenset av tid og sted.

9. Oppsummering og forsøksvise konklusjoner

Hvordan forstår og forholder vitenskapelig ansatte seg til overgangen fra undervisning til læring som NKR tar til orde for? Det er forskningsspørsmålet i denne artikkelen. Svaret, på bakgrunn av analysene over, er at de gjør det i liten grad. Vitenskapelig ansattes **planlegging** er stort sett på bakgrunn av tema/pensum, ikke på bakgrunn av læringsutbytte og deres **praksis** innebærer bare i liten grad studentaktivitet og formalisert formativ vurdering. Som påvist er det unntak fra dette svaret. Oscar kan trekkes frem som et eksempel på en som

foretar læringsutbyttebasert undervisningsplanlegging, om enn dette er begrenset til planleggingen av nye emner. Basse kan trekkes frem som et eksempel på en underviser som forsøker å tilrettelegge forelesningene sine for studentaktivitet. Hovedinntrykket er like fullt at praksis styres av fag- eller organisasjonskultur, hvilket blant annet innebærer en arbeidsdeling mellom seminar og forelesning.

I evalueringen av *Kvalitetsreformen* heter det at i «likhet med andre større utdanningsreformer ... kommer de strukturelle reformene relativt raskt på plass, mens innholdsmessige reformer, for eksempel undervisnings- og vurderingsmåter, går atskillig tregere» (Michelsen og Aamodt 2006, 18). For så vidt som overgangen fra undervisning til læring sees som (et ønske om) en innholdsmessig endring er det på denne bakgrunn lite overraskende at overgangen i liten grad finner sted. På den annen side rapporterer evalueringen om at «[e]n klar endring ... er at studentene får mer tilbakemelding fra lærerne enn tidligere» (Michelsen og Aamodt 2006, 67). Dette rimer dårlig med at formativ vurdering er en tilnærmet ukjent kategori blant mine respondenter.

Vidar Gynnild og Kristin Eide omtaler undervisningskulturen ved et institutt ved NTNU som «preget av mye taus, eller implisitt kunnskap. Vesentlige byggesteiner i kulturen var pensum, undervisningsformer og eksamen» (2015, 235). For så vidt som «undervisningsformer» i sitatet tolkes som en motsetning til *studentaktive læringsformer* og for så vidt som «eksamen» tolkes i retning av *summativ vurdering* overensstemmer dette med mine funn.

Det er et interessant spørsmål *hvorfor* vitenskapelig ansatte sin forståelse og praksis i så liten grad kan sies å manifestere den overgang fra undervisning til læring som NKR tar til orde for. Igjen er flere svar mulige. Kanskje er saken at de i liten grad bryr seg om didaktiske spørsmål. Beslektet, men likevel distinkt: kanskje de bryr seg om faget sitt først og fremst og ikke prioriterer undervisning og undervisningsutvikling i like stor grad. Disse svarene henger sammen med fag- og organisasjonskulturhypotesene diskutert ovenfor. Mere sannsynlig er det kanskje at de er ukjent med prinsippene som en overgang fra undervisning til læring, ja, som hele NKR, bygger på. Dermed skjønner de heller ikke logikken som ligger til grunn for overgangen og kan vanskelig agere i henhold til den. Denne muligheten lar seg skalere både langs en kompetanse- og en holdningsdimensjon.

Som antydnet over er de didaktiske prinsippene som ligger til grunn for NKR enkle og to i tallet. For det første er målnedbryting et nødvendig prinsipp hvis utbyttebasert undervisning skal kunne finne sted. Målnedbryting innebærer at læringsutbytter på overordnet nivå brekkes opp på lavere didaktiske nivåer (f.eks. Engelsen 2006, 98ff). Studieprogrammets læringsutbytter må konkretiseres i form av emnets læringsutbytter som igjen må konkretiseres i form av undervisningens læringsutbytter. Denne logikken er ukjent blant mine respondenter. For det andre er baklengs planlegging et nødvendig prinsipp hvis utbyttebasert undervisning skal finne sted. Baklengs planlegging innebærer at man begynner med resultatet når man planlegger undervisning og deretter avgjør hva som skal til, i form av undervisning- og læringsaktiviteter, for resultatets realisasjon (f.eks. Wiggins og McTighe 2005). Også denne logikken er ukjent blant mine respondenter.

Ut fra materialet kan man dermed argumentere for at grunnen til at en overgang fra undervisning til læring i så liten grad kan sies å ha funnet sted, skyldes at de beskrevne didaktiske prinsippene er ukjente. Det synes i alle fall sannsynlig at sjansen for en slik overgang øker hvis prinsippene gjøres kjent.

Referert litteratur

- Anderson, L., Krathwohl, D., Airasian, P., Cruikshank, K., Mayer, R., Pintrich, P., Rath, J., Wittrock, M. (2001): *A Taxonomy for learning, teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Abridged Edition*, New York: Longman
- Bang, H. (2013): «Organisasjonskultur: En begrepsavklaring». I *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 2013/50, s. 326-336. Tilgjengelig på nett: <http://www.psykologtidsskriftet.no/pdf/2013/326-336.pdf>
- Barr, R. og Tagg, J. (1995): «From Teaching to Learning – A New Paradigm for Undergraduate Education». I *Change* 27/6, s. 12-25. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>
- Bennett, R.E. (2011): «Formative Assessment: A Critical Review». I *Assessment in Education: Principle, Policy & Practice*, 18:1, s. 5-25
- Bertheussen, B.A. (2014): «Automatisk formativ feedback kan gi god motivasjon og læring. Implementering av god tilbakemeldingspraksis i interaktive regnearkopp-gaver». I *Uniped*, årgang 37, 4/2014, s. 58-72
- Biggs, J. (1999): «What the Student Does: Teaching for Enhanced Learning». I *Higher Education Research & Development*, 18(1), s. 57-75. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0729436990180105>
- Biggs, J. og Tang, C. (2011): *Teaching for Quality Learning at University*, 4. Utgave. McGrawHill: Maidenhead, Berkshire
- Bjørkli, K. og Arnesen, K. (2015): «Kombinert summativ og formativ vurdering i matematikk». I *Uniped*, årgang 38, 4/2015, s. 336-344
- Black, P. og William, D. (1998): «Assessment and Classroom Learning». I *Assessment in Education: Principles, Policy & practice*, 5: 1, s. 7-74
- Black, P. og William, D. (2009): «Developing the Theory of Formative Assessment». I *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21:5. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Bloom, B. (red) (1956): *Taxonomy of Educational Objectives. The classification of educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain*. New York: Longman
- Damen, M.-L., Keller, L., Hamberg, S., Bakken, P. (2016): *Studiebarometer 2015: hovedtendenser*. Rapport 1-2016. Oslo: NOKUT. Tilgjengelig på nett: http://www.nokut.no/Documents/Studiebarometeret/2016/Studiebarometeret_2015_hovedtendenser_1-2016.pdf
- Engelsen, B.U. (2006): *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – Hva, hvordan, hvorfor?* 5. utg. Oslo: Gyldendal akademisk

- Ewell, P. (2005): «Applying Learning Outcomes Concepts to Higher Education: An Overview». Artikkel forberedt for Hong Kong universitets *grants committee*. Tilgjengelig på nett: http://www.cetl.hku.hk/obas/OBA_1st_report.pdf
- Feiman-Nemser, S. og Floden, R.E. (1986): «The Cultures of Teaching». I Wittock, M.C. (red) (1986): *Handbook of research on teaching*, New York: MacMillan, s. 505-526
- Freeman, S., Eddy, S.L., McDonough, M., Smith, M.K., Okoroafor, N., Jordt, H., Wenderoth, M.P. (2014): «Active Learning Increases Student Performance in Science, Engineering, and Mathematics». I *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States*, PNAS 111 (23), s. 8410-8415
- Geven, K. og Attard, A. (2012): «Time for Student-Centered Learning?» I Curaj A., Scott, P., Vlasceanu, L. (red): *European Higher Education at the Crossroads*. Dordrecht: Springer, s. 153-172
- Gibbs, G. (2013): «Reflections on the Changing Nature of Educational Development». I *International Journal for Academic Development*, 18:1, s 4-14. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1360144x.2013.751691>
- Grønmo, S. (2015): *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Gynnild, V. og Eide, K. (2015): «'Å framføre et velformulert resonnement' – Krav til språkføring og fremstilling i BA nordisk språk og litteratur». I *Uniped*, årgang 38, 3/2015, s. 229-246
- Hargreaves, D.H. (1995): «School Culture, School Effectiveness and School Improvement». I *School Effectiveness and School Improvement. An International Journal of research, Policy and practice*, vol. 6, s. 23-46
- Hattie, J. og Timperley, H. (2007): «The Power of Feedback». I *Review of Educational research*, 77:1, s. 81-112
- Healey, M. (2005): «Linking research and teaching: Exploring Disciplinary Spaces and the Role of Inquiry-based Learning». I Barnett, R. (red) (2005): *Reshaping the University: New relationships between Research, Scholarship and Teaching*. McGraw Hill: Open University Press, s. 67-78
- Heimly, F.-S. og Bertheussen, B.A. (2016): «Speilvendt klasserom kan bidra til bedre akademiske prestasjoner i høyere økonomisk utdanning». I *Uniped*, årgang 39, 1/2016, s. 47-60
- Hussey, T. og Smith, P. (2002): «The Trouble with Learning Outcomes». I *Active Learning in Higher Education*, vol 3 (3), s. 220-233. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1469787402003003003>

Haakstad, J. (2011): «Læringsutbytte: Begrepets anvendelighet i kvalitetsvurdering av høyere utdanning». I *Uniped*, årgang 34, 4/2011, s. 72-81

Illeris, K. (2012): *Læring*. Oslo: Gyldendal akademisk

Karlsen, G. (2010): «Kvalifikasjonsrammeverk – virkemiddel for kvalitet eller ensretting?». I *Uniped*, årgang 33, 3/2010, s. 5-17.

King, N. og Harrocks, C. (2010): *Interviews in Qualitative Research*. Los Angeles: Sage

Knudsen, T. (2014): «Generell innføring i EQF/NKR». Foredrag av rådgiver ved NOKUT under såkalt LUB-turné 2014. Tilgjengelig på nett:

http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_ utdanning/Fagskoler/Pre sentasjoner/Knudsen Tove Lain Generell innf%C3%B8ring i EQF NKR.pdf

Krathwohl, D. (2002): «A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview». I *Theory into Practice*, 41:4, s. 212-218. DOI: http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2

Kunnskapsdepartementet (2007): *Forslag til nasjonalt rammeverk for kvalifikasjoner i høyere utdanning. Rapport fra en arbeidsgruppe*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig på nett:

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2007/200703620/rapport_forslag_til_nasjonalt_ rammeverk_for_kvalifikasjoner_i_hoeyere_ utdanning.pdf.pdf

Kunnskapsdepartementet (2011): *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*.

Oslo: Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig på nett:

<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/kompetanse/nkr2011mvedlegg.pdf>

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2014): *Det kvalitative forskningsintervju*, 2. utg. Oslo: Gyldendal norsk forlag

Lauvås, P. (2006): «Formativ vurdering i undervisningen». I Strømsø, H., Lycke, K.H., Lauvås, P. (red) (2006): *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen akademisk forlag, s. 91-106

Michelsen, S. og Aamodt, P. (red) (2006): *Kvalitetsreformen møter virkeligheten. Evaluering av Kvalitetsreformen. Delrapport 1*. Oslo/Bergen: NIFU STEP/Rokkansenteret. Tilgjengelig på nett: <http://www.nifu.no/files/2013/04/Delrapport10-Kvalitetsreformen10.pdf>

Nicol, D.J. og Macfarlane-Dick, D. (2006): «Formative Assessment and Self-regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice». I *Studies in Higher Education*, 31:2, s. 199-218

NOKUT (2017): «Hva er et læringsutbytte?» Tilgjengelig på nett:

<http://www.nokut.no/no/fagskoler/kvalitetssikring-og--utvikling/godkjenning-av-fagskoetilbud/hva-bor-du-vite-for-du-soker/veiledning-for-sokere/hva-er-et-laringsutbytte/>

- Pettersen, R. (2006): «Bokmelding. Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning». I *Norsk pedagogisk tidsskrift* 6/2006, s. 500-501
- Prøitz, T. (2010): «Learning Outcomes. What are They? Who Defines Them? When and Where are They Defined?» I *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 22:11, s. 119-137
- Sadler, D.R. (1998): «Formative Assessment: Revisiting the Territory». I *Assessment in Education: Principles, Policy & practice*, 5: 1, s. 77-84
- Shute, V.J. (2008): «Focus on Formative Feedback». I *Review of Educational Research*, 78:1, s. 153-189
- Strømsø, H. (2014): «'Klikkere' i forelesningen: Bidrar det til læring eller er det bare morsomt?» I *Uniped*, årgang 37, 2/2014, s. 20-32
- Taras, M. (2005): «Assessment – Summative and Formative – Some Theoretical Reflections». I *British Journal of Educational Studies*, vol 54, no 4, s. 466-478. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00307.x>
- Thorsen, K. (2012): «Læringsaktiviteter og profesjonsorientering – et utviklingsarbeid I ny grunnskolelærerutdanning». I *Uniped*, årgang 35, 2/2012, s. 43-53
- Tyler, R. (1949): *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press
- Wiggins, G. og McTighe, J. (2005): *Understanding by design*, 2. utg. Alexandria (USA): Association for Supervision and Curriculum Development
- Yin, R. (2014): *Case Study Research. Design and Methods*, 5. utg. Los Angeles: Sage
- Østrem, S. (2011): «Den nye grammatikken i høgere utdanning. Med læringsutbytte som eksempel». I *Uniped*, årgang 34, 1/2011, s. 34-43.
- Aamodt, P. (2005): «Learning Outcome in Professional Education: The Influence of Institutional and Student Characteristics». Arbeidsnotat nr. 8/2005. Oslo: Høgskolen i Oslo, senter for profesjonsstudier

TILLEGG

Alias	Stillingskategori	Fakultetstilhørighet	Alder
Amalie	Førstelektor	NT-fakultetet	Ca 30
Amanda	Professor	HSL-fakultetet	Ca 55
Anna	Førsteamanuensis	HSL-fakultetet	Ca 65
Arnstein	Professor	NT-fakultetet	Ca 55
Basse	Førsteamanuensis	BFE-fakultetet	Ca 50
Jonas	Førsteamanuensis	HSL-fakultetet	Ca 55
June	Førstelektor	Helsefakultetet	Ca 40
Kari	Professor	BFE-fakultetet	Ca 60
Oscar	Førsteamanuensis	Helsefakultetet	Ca 40
Rigmor	Universitetslektor	HSL-fakultetet	Ca 30
Solveig	Førsteamanuensis	HSL-fakultetet	Ca 60
Terje	Universitetslektor	HSL-fakultetet	Ca 50
Tom	Førsteamanuensis	Helsefakultetet	Ca 35
Trine	Professor	Helsefakultetet	Ca 55

Tabell 1 – anonymisert alfabetisk oversikt over respondenter