

HIF-Rapport

2004:7

Høgskoledidaktikk

Herbert Zoglowek og Ellen Holum



Høgskolen i Finnmark

	PUBLIKASJON: HiF-Rapport 2004-7 ISBN: 82-7938-107-4 ISSN: 0805-1062
Publikasjonens tittel: Høgskoledidaktikk	Antall sider: 111 Dato: 26. august 2004 Pris: kr 80,- ekskl. mva
Forfattere: Herbert Zoglowek og Ellen Holum	Avdeling: Avdeling for pedagogiske og humanistiske fag
Godkjent av: 1.amanuensis Kolbjørn Rafoss, Høgskolen i Finnmark 1.amaniensis Vappu Inkeri Pyykkö, Høgskolen i Finnmark	
Oppdragsgiver:	Prosjekt:
Utdrag:	
Vi bestiller ____stk av publikasjonen: Navn: _____ Adresse/postnr: _____ Publikasjonen kan også bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Finnmark, tlf 78 45 02 20 (Trykkeriet) / 78 45 05 00 (Servicetorget) eller pr e-post trykkeri@hifm.no	

Herbert Zoglowek

Ellen Holum

Høgskoledidaktikk

- | | |
|--|-----------|
| I. <u>Rapport:</u> | 3 |
| Undervisningskvalitet og lærings
syn
i lys av kvalitetsreformen | |
| En undersøkelse ved Høgskolen i Finnmark 2003 | |
| II. <u>Foredrag</u> | 87 |
| How to Teach in Teacher Education | |
| holdt på 31.NFPF kongress 2003 i København | |
| III. <u>Foredrag</u> | 97 |
| Didactic competence in Teacher Education | |
| holdt på 32.NFPF kongress 2004 i Reykjavik | |

Herbert Zoglowek

Ellen Holum

Undervisningskvalitet og læringssyn i lys av kvalitetsreformen

**En undersøkelse blant fagansatte
ved Høgskolen i Finnmark**

Juli 2004

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	7
2	Teori	9
2.1	Kvalitetsreform, hva – hvordan – hvorfor	9
2.1.1	Om kvalitetsbegrepet	10
2.1.2	Kvalitetsarbeid ved HiF	14
2.1.3	Kvalitet i høyere utdanning	15
2.2	Undervisning – vitenskap eller kunst	18
2.2.1	Høgskoledidaktikk og didaktisk kompetanse	21
2.2.2	Læringsyn og læringsparadigmer	27
2.2.2.1	Behaviorisme	29
2.2.2.2	Konstruktivisme	30
3	Metode	33
3.1	Metode som pragmatisk tilnærming	33
3.2	Gyldighet og pålitelighet	38
3.3	Gangen i undersøkelsesprosess	39
4	Resultater	43
4.1	Bakgrunnsdata	43
4.2	Innholdsdata	43
4.2.1	Om didaktikk	44
4.2.2	Læring og undervisning	52
4.2.3	Om kvalitet	59
5	Analyse og tolkning	67
5.1	Tolkningsramme og kontekst	67
5.2	Resultattolkning	67
6	Konklusjoner og perspektiver	73
	Litteratur	77
	Vedlegg	79

1 Innledning

I over ti år har vi vært fagansatt ved Høgskolen i Finnmark. Utfordringene har vært mange. Spørsmål om hvor fokus på institusjonens virksomhet skal ligge har vært løpende diskutert formelt i styrer og utvalg og uformelt blant ansatte hele denne perioden. Kvalitetsreformen kom med nye tanker om hvordan universitets og høyskoler burde drive virksomheten for å møte de nye krav og utfordringer samfunnet stiller. På denne bakgrunn ønsket vi to fagansatte å undersøke om hva våre kollegaer, d.v.s. fagansatte ved HiF, hadde av tanker om sine kompetanser/kvalifikasjoner i forhold til reformens utfordringer.

Vi oppfatter at en viktig del av kvalitetsreformen tar høyde for studentaktive læringsformer. Vår tolkning er at studentaktive læringsformer innebærer at studentene skal være mer deltakende i læringsprosessene og i større grad ta ansvar for egen utvikling og læring. Vi synes dette bør få konsekvenser for hvordan fagansatte arbeider med undervisning på. Det vil kreve samarbeid mellom fagansatte med felles ansvar for fag og utdanninger. Og det vil etter vår mening også kreve at arbeidsformene endres frem mot mer seminarvirksomhet, gruppearbeid og individuelt arbeid for å kunne oppfylle intensjonen og fokus kvalitetsreformen har på læring. Forutsetningene for å bedre kvaliteten må være at det kontinuerlig foregår veiledning mellom faglærere og mellom studentene i forhold til personlig og faglig utvikling. Vår tolkning blir da at veiledningen blir en sentral del i læringsprosessen og ikke noe som kommer i tillegg. Dette samarbeid mellom fagansatte og studenter, den profesjonelle tenkning i undervisning og læring vil vi kalle "læringsfelleskap". Kjernen i læringsfelleskapet må være at alle er involvert rundt faglige og personlige spørsmål om læring og utvikling og har et felles ansvar for utvikling av god kvalitet.

I denne undersøkelsen ønsket vi å finne ut om fagansattes forståelse og syn av egen didaktisk kompetanse, syn på læring og på kvalitetsbegrep. Kvalitetsreformen legger opp til en fornyelse og forbedring av undervisningskvalitet. For å kunne sette i gang denne prosessen anser vi det som en forutsetning først å se og kartlegge hvordan dette læringsfelleskap ved Høgskolen i Finnmark pr. i dag ser ut. Dette kan være et grunnlag for forandringer dersom man ikke er kommet så langt som man ønsket for å

nå målene. Ut fra resultatene i undersøkelsen har vi kommet med forslag om hva som kan forbedres i forhold til kvalitetsreformens intensjoner. Vår tilnærming, analyse og tolkning skjer dermed i henhold til kvalitetsreformen, nærmere bestemt denne delen av kvalitetsreformen som har med læring å gjøre.

Vår tolkning av empirien viser at læringsfellesskapet gjennomføres i liten grad av samarbeid og fagdidaktiske drøftinger mellom de faglig ansatte. Mange har formell didaktisk kompetanse, men opplever seg mest kompetent i forhold til faget sitt. Svarene blant fagansatte viste at det i liten grad finnes en felles forståelse for kvalitetsbegrepet. Det er lite i svarene som tyder på at endring av arbeids- og undervisningsformer har funnet sted etter at reformen ble innført. Synet på læring kan sees på som motsetningsfylt. Allikevel tolker vi svarene som at ansatte er generelt innstilt på fornyelse og har ønsker om å endre undervisning.

Rapporten er bygd opp slik at vi i teoridelen redegjør for de begreper som vi anser som sentrale for prosjektet: kvalitet, didaktikk, undervisning og læring. Generelle tanker om kvalitetsreformen og om høgskoledidaktikk innleder hver hoveddel i kapittel 2.

Kapittel 3 behandler metoden vi har brukt. Ved en teoretisk drøfting av kvantitativ og kvalitativ tilnærming redegjør vi for en pragmatisk og komplementært bruk av begge tilnæringsmåtene.

Resultatframstilling med korte kommentarer presenteres i kapittel 4. I kapittel 5 foretar vi en dypere tolkning av resultater i forhold til de tre sentrale kategorier: syn på didaktikk, kvalitet og undervisning og læring.

På bakgrunn av funna vil vi avslutningsvis komme med noen innspill til veier å gå for å styrke kvaliteten i utdanningen slik vi mener intensjonen i kvalitetsreformen gir signaler om.

2 Teori

2.1 Kvalitetsreform, hva - hvorfor – hvordan

Reformideer og reformprogrammer er ikke noen nytt i offentlig sektor i Norge. Utdanningssektoren har også gjennomgått flere reformforslag og strukturendringer med jevne mellomrom. Den siste reformen innenfor universitets- og høgskolesektoren, kvalitetsreformen, er basert på Mjøs-utvalgets innstilling som kom i 2000. Utvalgets mandat var å gjennomgå og vurdere universitets- og høgskolesektoren i Norge og komme fram til forslag til endringer. Å tilpasse høyere utdanning i Norge til dagens samfunn står sentralt. Målet er å gjøre utdanningssektoren internasjonalt mer konkurransedyktig. Internasjonal gradstilpasning, effektivisering av ressursbruk og kvalitetsheving både på forsknings- og utdanningssiden er viktige nøkkelpbegrep (jfr. NOU 2000:14).

Mjøs-utvalgets innstilling konkluderte med at det var en synkende kvalitet i utdanningen. For få ressurser, dårlig fordeling og utnytting av ressurser, men også en utbredt gammeldags undervisningstradisjon og tenkemåte samt generelt en manglende omstillings- og nytenkningsvilje ble pekt på som barrierer i utdanningssystemet. Det ble også stilt spørsmålstegn med den didaktiske kompetanse, fordi undervisnings- og læringsformer og evalueringsformer ikke var blitt oppdatert. Innstillingen hevdet at disse ikke holdt mål med nyere didaktisk og pedagogisk tenkning, f.eks. burde lærings- og evalueringsformene være mye mer utviklings- og prosessorientert. Utfordringene ”vil måtte møtes med bedre rammebetingelser, økt studentintensitet, nytenkning, omstilling og systematisk kvalitetsutvikling” (NOU 2000:14), men også med høgskoleinterne incitament for å øke og forbedre de fagansattes didaktiske kompetanse.

Mjøs-utvalgets arbeid fant sitt nedslag i stortingsmelding nr.27, 2000-2001 ”Gjør din plikt, krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning”. Kvalitetsreformen ble vedtatt i stortinget 1. juli 2002.

2.1.1 Om kvalitetsbegrepet

Kvalitet i høyere utdanning er siden 90-tallet et sentralt tema både i europeisk og norsk utdanningspolitikk. I Norge opprettet Norgesnettrådet et eget utvalg, som prøvde bl.a. å definere det relativt diffuse og uenhetlige kvalitetsbegrepet. I utvalgets arbeid ligger det noen røtter til kvalitetsreformens intensjoner. For å forstå kvalitetsreformen, dens konsekvenser og incitament, er det viktig å se nærmere på samfunnets syn på høyere utdanning og utdanningskvalitet.

Universitetets og høgskolens opprinnelige og tradisjonelle idealer som plass for (personlig) dannelse gjennom en blanding av faglig tilføring, individuell prøving og ikke minst modning, ble med den nye universitets- og høgskoleloven til dels snudd på hodet. Effektivitet og resultatorientering var "nye" slagord, og disse ble forstått på denne måten at universiteter og høgskoler ble oppfattet som et "utdanningsmarked" som effektivt skal betjene samfunnets og næringslivets behov. Kvalitet blir mer et spørsmål om kvantitet. Etterspørsel på utdanningsmarkedet kan best tilfredsstilles med størst tilsvarende "produksjon". De institusjoner som produserer flest studenter, d.v.s. har best gjennomstrømming og lite frafall, får også den beste finansieringen. Dette menes med "bedre, enklere og resultatorientert studiefinansiering" (st.meld. nr.27, kap.4, 1). For at studenten skal lykkes på en mest effektiv måte måtte det gjøres noen med studentopplegget og den individuelle oppfølgingen. Det er i dette perspektiv kvalitetsreformen må forstås. Intensjonen er at nye undervisnings- og læringsformer og tilsvarende evalueringsformer skal føre til effektive studieløp. Danningsideal ligger fortsatt implisert, men blir egentlig ofret på utdanningsmarkedet. Stortingsmeldingen sier det helt klart og tydelig: "Det er nødvendig å gjennomgå studiens undervisningsmetoder og finne nye løsninger som krever større intensitet i studiene og bedre oppfølging av alle studenter. Undervisningsmetodene i norsk høyere utdanning må baseres på en stor grad av mangfold. Det må anvendes ulike metoder, sammensatt på måter som styrker læringsforløpet" (st.meld. nr.27, kap.5, 5).

Kvalitetsbegrepet fremstår som meget diffust og det er vanskelig å finne fram til en enhetlig forståelse eller definisjon. Det nærmeste en kanskje kan komme er en forståelse at det er et positivt ladet begrep. I Stortingsmeldingen blir det nevnt "fremragende" i undervisning og forskning og "attraktive for arbeidslivet studenten

skal inn i” (st.meld. nr.27, del.1, 5) for å uttrykke hva som menes med høy kvalitet i høyere utdanning. Studiekvalitetsutvalget definerte studiekvalitet som *rammekvalitet* (ressurser, regler, strukturer), *inntakskvalitet* (forkunnskaper), *programkvalitet* (undervisning, studieopplegg, eksamen) og *resultatkvalitet* (læringsresultatet) (se også: Stensaker 2000, 22ff). Mjøs-utvalget delte inn kvalitet i høyere utdanning i ulike områder og nivåer. Utvalget trekker frem følgende kvalitetsområder ved en institusjon: *læringskvalitet*, *studentkvalitet*, *organisasjonskvalitet* og *evalueringkvalitet*. Disse finnes igjen på ulike nivåer eller faser i utdanningen, nemlig i rekrutteringsfasen, startfasen, gjennomføringsfasen og avslutningsfasen (NOU 2000, 14, 10). En (foreløpig) sammenfattende diskusjon av kvalitetsbegrepsdiskusjon finnes i Norgesnettetsrådets utredning ”Om evaluering, kvalitetssikring og kvalitetsutvikling av norsk høgre utdanning” (Gravem 1999). Vi velger å presentere og diskutere kvalitetsbegrepet med bakgrunn i denne utredningen.

Norgesnetttrådet har relativt omfattende diskutert kvalitetsbegrepet (se for det følgende også Gravem 1999, kap.4). Høyere utdanningsvirksomhet ble sett i lys av forholdet mellom innsats og ressursbruk på den ene siden og resultater og produksjon på den andre siden. Resultater av utdanningsvirksomheten kan sees igjen i spenningsforholdet mellom produksjonens omfang og dens kvalitet eller nivå.

I mangel av en entydig definisjon av kvalitetsbegrepet ble fokus i store grad mer rettet mot kvantitative produksjonsmål. Reformen står dermed i fare for at kvalitative målsetninger blir evaluert kvantitativt slik at kvantiteten blir en målestokk for kvaliteten. For å unngå denne fella må det på forhånd klargjøres at evaluering og kvalitetssikring forutsetter ”en forståelse av hva kvalitet i en gitt sammenheng er, hvilke aspekter den består av samt vurderinger av aspektenes innbyrdes sammenheng og relative betydning” (Gravem 1999, 29).

Ved å dele studie- eller utdanningskvalitet i sju ulike ”kvalitetsvariabler” kan de ulike aspektene beskrives og evalueres som har betydning og innvirkning på selve resultatet. Norgesnetttrådet nevner følgende sju kvalitetsaspekter:

- inntakskvalitet
- resultatkvalitet
- rammekvalitet

- programkvalitet
- undervisningskvalitet
- relevans
- styringskvalitet.

Med inntakskvalitet menes studentenes forutsetninger og forkunnskaper ved rekruttering og opptak. Inntakskvaliteten må ansees som en premiss eller en betydningsfull faktor for resultat-kvalitet, som betegner kvaliteten på studentenes læringsutbytte i forhold til studieplanens mål. Det er egentlig lett å bruke eksamensresultater som målestokk, men som allerede nevnt med inntakskvalitet er det flere faktorer som påvirker resultat-kvalitet. Hva som skaper eksamens gode eller dårlige resultater er ikke entydig å si, resultatet sier bl.a. ingenting om selve studieopplegget. Det er heller ikke klart hvilken sammenheng det er mellom studieresultat og studiekvalitet. "Det hersker en betydelig skepsis når det gjelder eksamen som sikker indikator for grad av måloppnåelse i studiet, og det er sannsynlig at ulike eksamensformer påvirker resultatet på ulik måte" (Gravem 1999, 30). Forfattere mener at sammenhengen mellom undervisnings- og læringsformer og evalueringsformer må komme sterkere i søkelyset.

Med rammekvalitet menes materielle og personelle ressurser som står til rådighet. Rammefaktorer er "viktige kvalitetsforutsetninger og må antas å påvirke læringsutbytte i betydelig grad, enten det gjelder rom og fasiliteter, utstyr og materiell, bibliotek og IT-tilgang, midler til ekskursjoner, prosjekter og lignende" (Gravem 1999, 31). Og det er også viktig å ta med at "i noen fag og program vil studiekvaliteten være mer avhengig av store utstyrsressurser enn i andre" (Gravem 1999, 31). Rammekvalitet kan ansees som et "helhetlig læringsmiljø", og med dette menes alle de ressurs- og trivselsmessige faktorene som er viktige for å skape en god studiesituasjon og et godt læringsmiljø.

Programkvalitet kommer til uttrykk i fag- og studieplaner, hvor mål, innhold, lærings- og evalueringsformer blir presisert. Kvaliteten i programmet finnes på ulike nivåer: på det første er studieplanen en slags "arbeidskontrakt" mellom studiested og student. For det andre må et etablert studium være godkjent i fagkretsen og inngå i

gradsstrukturen. For det tredje fremgår det av studieplanen hvordan læringsarbeidet er organisert og hvordan undervisning, læringsformer og vurdering henger sammen. Programkvalitet kan forstås som en premiss for undervisningskvalitet. Men avgjørende for kvaliteten i undervisningen er hva undervisningspersonalet gjør ut fra de gitte rammer og programmer, og hvordan undervisningspersonalet er i stand til å utvikle programmer. Studentene skal tilegne seg forskningsbasert kunnskap og sosialiseres inn i et dannelsesløp. Dette forutsetter både faglig og pedagogisk-didaktisk kompetanse hos fagansatte. Studenter i høyere utdanning forutsettes å ta ansvar for egen læring, og det er enighet om at en reflektiv bearbeidelse av lærestoff og dannelse av et menneske er vanskelig å tenke seg uten god formidling. Formidlingskvaliteten inngår dermed som en viktig kategori i undervisningskvalitet. Og den er avhengig av lærerens kompetanse. For at god formidling og dermed læring kan finne sted ”må formidleren ha omfattende kunnskap og innsikt i sitt fagfelt, og dessuten helst praktisk forskningserfaring” (Gravem 1999, 35). Norgesnettrådet understreker helt tydelig at faglig kunnskap er kun en kategori, en rammefaktor, ”en ressurs eller en forutsetning for god formidling. Den er ikke selve formidlinga som foregår i tid og rom i interaksjonen mellom lærer og student” (Gravem 1999, 35). Enda større betydning har derfor den andre siden av faglærerens kompetanse, nemlig ”evnen til å utføre undervisning og veiledning slik at studentens læringsutbytte blir best mulig” (Gravem 1999, 35). Her ligger etter vår mening også kjernen i studiekvalitetsbegrepet. Det er midlertidig vanskelig å beskrive og evaluere ”god undervisning”. ”Det viser seg i praksis at kvaliteten på selve formidlingshandlinga vanskelig lar seg fange i målbare indikatorer og dermed unndrar seg presis vurdering. Jo nærmere virksomhetens kjerne en kommer, jo ”mykere” blir evalueringsdata” (Gravem 1999, 35).

Relevans som kvalitetsbegrep er kanskje litt merkelig, men studiets relevans for samfunnet er også et viktig kriterium når det gjelder å vurde re kvalitet. Kvaliteten må kunne måles i forhold til utdanningsvirksomheten og samfunnets behov. På den andre side er både utdanningssystemet og arbeidsmarkedet både komplekst og dynamisk, slik at verken spesialisering eller innretting kan være et ideal. Arbeidsmarkedet er i rask endring, og ved siden av spisskompetanse er også andre mer generelle

kompetanseområder som f.eks. samarbeidsevne, omstillingsevne eller nyskaping og initiativtaking like viktig.

Styringskvalitet fokuserer på institusjonens forvaltning av eget ansvar for kvalitet. Dagens konkurranse mellom institusjonene tar også mer og mer over på "utdanningsmarkedet" og institusjonene må være "konkurransedyktige" i forhold til både studentene og samfunnets behov og ønske. "Reell, dokumentert utdanningskvalitet blir dermed en viktigere strategisk faktor enn tidligere" (Gravem 1999, 37).

Oppsummerende vil vi til slutt sitere en av konklusjonene som Norgesnettrådet nevner og som kan ansees som en veiledende instruks for denne undersøkelsen: "Kvaliteten i ei utdanning avhenger i siste instans av studentenes læringsutbytte i form av kunnskap og kompetanse. Kvalitet i en slik bred forstand framkommer i et samspill av mange faktorer: ressurser, rammer og tilrettelegging; studieprogram, læremidler og arbeidsformer; lærernes evne til å legge til rette for læring i undervisning og veiledning. I dette samspillet er kvaliteten på selve undervisnings- og veilednings-tilbudet spesielt vanskelig å beskrive og evaluere, men må likevel stå sentralt i tenking og arbeid rundt utdanningskvalitet" (Gravem 1999, 41).

2.1.2 Kvalitetsarbeid ved Høgskolen i Finnmark

Når det opereres med et kvalitetsbegrep som er verken entydig eller klart definert, er det viktig å se på hvordan institusjoner og læresteder forholder seg til kvalitet. Hva slags konsekvenser og prioriteringer har Høgskolen i Finnmark trukket i forhold til kvalitetsreform? Hvilke rammevilkår og incitament er har HiF og sine organer tenkt for å møte utfordringene som ligger i kvalitetsreformen? Med rammer forstår vi høgskolepolitiske, organisasjonsmessige, ressursmessige, økonomiske og innholdsmessige tiltak.

Høgskolens rammer er de politiske føringene og ress urstildelinger som er basert på st.meld.27 og den nye høgskole- og universitetsloven. Selv om disse rammebetingelser har en viss styrende funksjon har høgskolen autonomi og lokal frihet til å bruke disse midlene. Høgskolens ledelse har mulighet til å styre den strategiske bruken gjennom sine satsingsområder, prioriteringer og omfordelinger av ressurser.

Høgskolens tolking og perspektiv på kvalitetsbegrepet kommer til uttrykk gjennom ulike strategidokumenter og retningslinjer som handlingsplan for studiekvalitet ved Høgskolen i Finnmark 2002-2006 og strategiplan for Høgskolen i Finnmark 2002-2006. Ledelsen satte ned fem arbeidsgrupper som skulle arbeide med og utvikle perspektiver innen ulike aspekter innenfor kvalitetsreformen: prosjektgruppe for studiestruktur, prosjektgruppe for vurdering og akkreditering, prosjektgruppe for ledelse og styring, prosjektgruppe for økonomi, og prosjektgruppe for administrativ organisering.

Et overordnet ansvar og sammenfattende styring hadde styringsgruppa for kvalitetsreformen. I denne sammenheng går vi nærmere inn på arbeidet i prosjektgruppene for ny studiestruktur og for vurdering og akkreditering.

I handlingsplanen for studiekvalitet ved Høgskolen i Finnmark 2002-2006 blir også HiF's forståelse av kvalitet tematisert. Kvalitetsbegrepet blir nært tilknyttet resultatmålene som sentrale myndigheter har satt opp for å måle kvalitet, og som innebærer at kvalitetsbegrepet er nært knyttet til effektivitet. Det kommer helt klart fram at kvalitetsarbeid blir sett i lys av ressurstildeling. I henhold til Norgesnettrådet blir også begrepet studiekvalitet differensiert i ulike områder som *styringskvalitet*, *programkvalitet*, *undervisningskvalitet*, *rammekvalitet*, *inntakskvalitet* og *resultatkvalitet*. Resultatkvalitet er på en måte styrende for alle de andre områder, nemlig det "å øke gjennomstrømming av studenter til normert tid og med den kompetanse omgivelsen ber om, samt oppnå og synliggjøre gode eksamens- og FoU-resultater" (Handlingsplan for studiekvalitet ved HiF 2002-2006).

Det ble avsatt midler for arbeid med kvalitetsreformen, men premissen for reformarbeidet var at det skulle gjennomføres innenfor eksisterende budsjettammer. Med andre ord, intensjonene og målsettingene med undervisningskvalitet kunne bare igangsettes ved intern omfordeling av midler. Høgskolens avdelinger brukte ulike tiltak for å øke undervisningsrelatert tid for den enkelte fagansatte som f.eks. ved reduksjon av studentrelatert tid pr. studiepoeng, nedskjæring i enkelte studiers timetall, eller nye retningslinjer for ressursfordeling for den enkelte ansatte. På den ene side kan det virke slik at høgskolens syn på undervisningskvalitet og forskning er at den er uavhengig av ressurstildelingen, og at en omfordeling kan føre til kvalitative

forbedringer. På den andre siden har høgskolen brukt og bruker fortsatt masse ekstraressurser for å initiere og etablere reformens intensjoner. For de fleste fagansatte virker det lite stimulerende og mer som et paradoks å kvalitetsforbedre undervisning og læring uten at det medfører større ressursbruk.

2.1.3 Kvalitet i høyere utdanning

Studenten som lykkes på en effektiv måte ”uten unødvendige forsinkelser og frafall” (St.meld. nr.27, kap. 5:1), dette er en av kvalitetsreformens visjoner og målsettinger. Dette er egentlig ikke noen nytt, men man kan si at vinkling, perspektiv og tilnærming i dag blir sett på en annen måte. Høyere utdanning evalueres ut fra forholdet mellom ressursbruk og innsats på den ene sida og produksjon eller resultater på den annen sida. Et godt resultat, ”studenten som lykkes”, kan ansees som mer omfangsmessig, d.v.s. utdanningens kvantitative kandidatproduksjon, eller mer kvalitets- og nivåmessig, d.v.s. på hvilket nivå har utdanning ført til både faglig og individ- og samfunnsutvikling. Gjennom begrepsdiskusjonen i kap. 2.1.1 har vi framstilt hvor sammensatt og kompleks kvalitet i utdanningssammenheng er.

Hvordan arbeidet med kvalitet og retorikk knyttet til selve kvalitetsbegrep kan bidra til å endre institusjonens identitet må konkretiseres, noe som medfører at noen perspektiver på institusjonell endring i identiteten må utvikles (se også: Stensaker 2000, 20ff). Myndighetenes kanskje viktigste tiltak knyttet til kvalitet i høyere utdanning har vært etableringen av Norgesnettrådet i 1998, fordi dette organet skal utvikle et nasjonalt system for kvalitetssikring. Kvalitetsreformen beskriver en desentralisert styringsmodell, mens de sentrale myndigheter bare skal kontrollere om institusjonene opprettholder nasjonale standarder. De statlige høgskoler har foreløpig lite erfaring med egne evalueringsordninger. Her fremkommer et nytt og stort felt for å utvikle og samordne evalueringstiltak for kvalitetsmåling og -sikring. Norgesnettrådet er imot faste definisjoner av kvalitetsbegrepet og standardiseringer av kriterier som skal anvendes. Målet er ved ideutveksling og mangfold å tillate lokale og fleksible løsninger som kan defineres ut fra og så nært den faglige virksomheten som mulig. Utgangspunkt for en slik utredning kan f.eks. være fagansattes meninger, holdninger og innstillinger til kvalitet.

Mens stortingsmelding bruker begrep som "fremragende", "relevant" og "attraktiv" (st.meld. 27, 2000-2001, del 1:5) som kjennetegn på god kvalitet i høyere utdanning, redegjør prosjektgruppa for Norgesnettrådet for ulike tilnærminger til hva kvalitet er eller kan være (se Gravem 1999, 38ff). Fire av tilnærmingene - det fremragende, det standardiserte, det samfunnsøkonomisk lønnsomme, og det oppfyllende av avtakerens behov, kan betegnes som mer statiske vinklinger av tilnærming, mens en femte, "kvalitet som endring og utvikling" har en klar dynamisk dimensjon. "Kvaliteten ligger i hele tiden å forbedre seg ut fra den gitte, individuelle status. Også her vil utviklinga være målrettet, men når utgangspunktet er den individuelle tilstanden, vil målene i større grad settes lokalt" (Gravem 1999,39). Selv om det er aktuelt og nødvendig å ta inn dimensjoner fra alle fem tilnærminger vil vi ikke skjule at vi har mest sans for den dynamiske dimensjonen, ikke minst fordi den åpner for muligheter for hver enkelt fagansatt. Derfor vil vårt tolkningsperspektiv på "kvalitetsspørsmål" i undersøkelsen videre også være farget av denne dimensjon.

Kvalitet som			
	Profesjonelt fellesskap	Administrativ virksomhet	Markedsrettet tilpasning
Fortolkning og definering knyttet til	- forskning, akademisk frihet og faglige standarder	- ledelse, styringsbehov og effektivitet	- «markedet» og omgivelsene
Fokus og vektlegging på	- fag og disiplin - evaluering som peer review og som et faglig ansvar	- organisasjon og ledelse - evaluering som en mer teknisk aktivitet og som organisatorisk ansvar	- «kunder» og ulike interessenter - evaluering som en sjekk av relevans
Resultater knyttet til	- pedagogiske tiltak, forskningsbasert undervisning, didaktikk, nye læringsformer, læringsmiljø	- systemer, rutiner, rapportering, dokumentasjon og regler	- tilpasning til endringer i kundepreferanser og endringer i omgivelsene, arbeidsmarkedstilpasning og eksterne informasjonstiltak

Fig.1: Noen mulige indikatorer på institusjonelt arbeid med kvalitet i henhold til en profesjonell modell, en administrativ modell og en markedsmodell (Stensaker 2000, 26).

Vi vil også utvide dette perspektivet til det institusjonelle nivå. Stensaker (2000) presenterer perspektiver for å analysere arbeidet med kvalitet, som belyser tre ”kvalitetsmodeller” med ulike tiltaksområder. Fig. 1 viser modellen som ble brukt i en stor kvalitetsundersøkelse i Norge over en 10-års periode.

Vår undersøkelse setter hovedfokus på den profesjonelle modellen for kvalitetsarbeid, men vi har også de andre tilnærminger i mente. Implikasjoner og sammenhenger blir senere drøftet i slutten av kap. 2.2.1.

2.2 Undervisning – vitenskap eller kunst?

En grunnleggende forutsetning for god og effektiv undervisning er en tilstrekkelig fagvitenskapelig basis. Bare når man er kompetent innen sitt fagfelt kan man også være i stand til å undervise kompetent og variert. Men fagviten kan være mangfoldig. En idrettsvitenskapsperson som forsker på prestasjonsforbedring trenger en annen strukturert fagviten enn en som jobber i idrettsadministrasjon eller en som underviser i idrettssosiologi. En sosionom som jobber med klienter i en institusjon, trenger en annen strukturert fagviten enn en som underviser på sosionomutdanning. Det å anvende og bruke fagviten relatert til yrkesretningen, viser at man er kompetent innenfor sitt fagfelt.

I tillegg til fagviten, eller for å kunne anvende fagviten i formidlingssammenheng, trengs derfor i de fleste tilfelle også pedagogisk og didaktisk fagviten. Det er særdeles viktig innenfor utdanningsinstitusjoner at man kan relatere fagviten til skolens krav og intensjon, og samtidig at man kan relatere fagviten til elevene eller studentene. Å være lærer på en utdanningsinstitusjon innebærer ulike kompetanseområder. De viktigste er

- fagkompetanse
- pedagogisk kompetanse
- psykologisk kompetanse
- personlig kompetanse
- samfunnskompetanse.

Alle fem kompetanseområder er like viktige og må stadig vedlikeholdes og oppdateres. Det holder ikke å bare holde seg faglig a jour, mens man pedagogisk og psykologisk henger ti eller tjue år etter. På alle fem områdene økes kunnskapen slik at man kontinuerlig må delta i vitensøkning. Dette er særlig sentralt når man selv jobber med vitenskapelig arbeid og utdanning. Her står pedagogisk kompetanse ganske sentralt for å utvikle og å gå i møte med de utviklingsprosjekter som f.eks. kvalitetsreformen gir innspill til. Pedagogisk viten kan ansees som:

- vitenskapelig basis for undervisning og læring
- personlig didaktisk-metodisk repertoar av en lærer (erfaringsviten)
- en forutsetning for permanent aktiv og dynamisk refleksjon av egen virksomhet.

Denne forståelsen refererer til en pedagogisk tenkemåte som allerede for tretti år siden ble beskrevet som "lærerens praksisteori" og som er fortsatt helt aktuelt. Handal & Lauvås (1999) baserte praksisteori i veiledningssammenheng på følgende tese: "Enhver lærer har en "praksisteori" om undervisning, og denne teorien er subjektivt den sterkeste faktoren for lærerens egen pedagogiske praksis. Veiledning av lærere må følgelig ta utgangspunkt i denne lærerens særegne teori og forsøke å få læreren til bevisst å formulere og utvikle den og derigjennom gjøre den mottakelig for forandring" (Handal og Lauvås 1999, 46).

En vitenskapelig basis for undervisning og læring kan ha sin grunnlag i tusenvis av empiriske undersøkelser som hovedsakelig belyser sammenheng mellom læreratferd eller læringsaktivitet og læringsresultat. Resultatene er ofte motstridige og er ikke tilstrekkelig nok til å forklare undervisning og læring. Allikevel er resultatene ikke helt meningsløse fordi de kan vise til hvilke betingelser og i hvilke situasjoner en bestemt undervisnings- eller læringsform er gunstig eller ikke. Pedagogisk forskning kan aldri komme med fasitsvar eller kokebokoppskrifter, men den kan angi noen relasjoner mellom variabler, hvilke betingelser, hvilke omstendigheter og hvilke situasjoner som er bedre eller dårligere egnet for bestemte læringsintensjoner. Lærere som er kjent med et mangfold av forskjellige forskningsresultater og pedagogiske teorier er også bedre i stand til å legge til rette for gunstige lærings-situasjoner eller til å formidle, instruere, og veilede på en best mulig måte. På denne måten vil de være i stand til å bygge opp og tilegne seg et bevisst personlig repertoar

for en variert og tilpasset undervisning. På lang sikt fungerer det bare hvis man er i stand til bevisst å reflektere over sin egen virksomhet, og liker å gjøre det. D.v.s. hvordan forskningsresultater kan knyttes til egne erfaringer og sin egen personlighet. Slik kan undervisningen bli fleksibel og relevant. Og dermed får undervisningspraksis praksisteoretisk grunnlag, som det er vist i fig 2. Handlinger på P1-nivå skjer ikke tilfeldig, de er styrt og begrunnet ut fra praksisteorinivået P2 og P3. Dess mer teoretisk og erfaringsbasert viten man har dess bedre og dess mer bevisst kan man agere på P1-nivå.

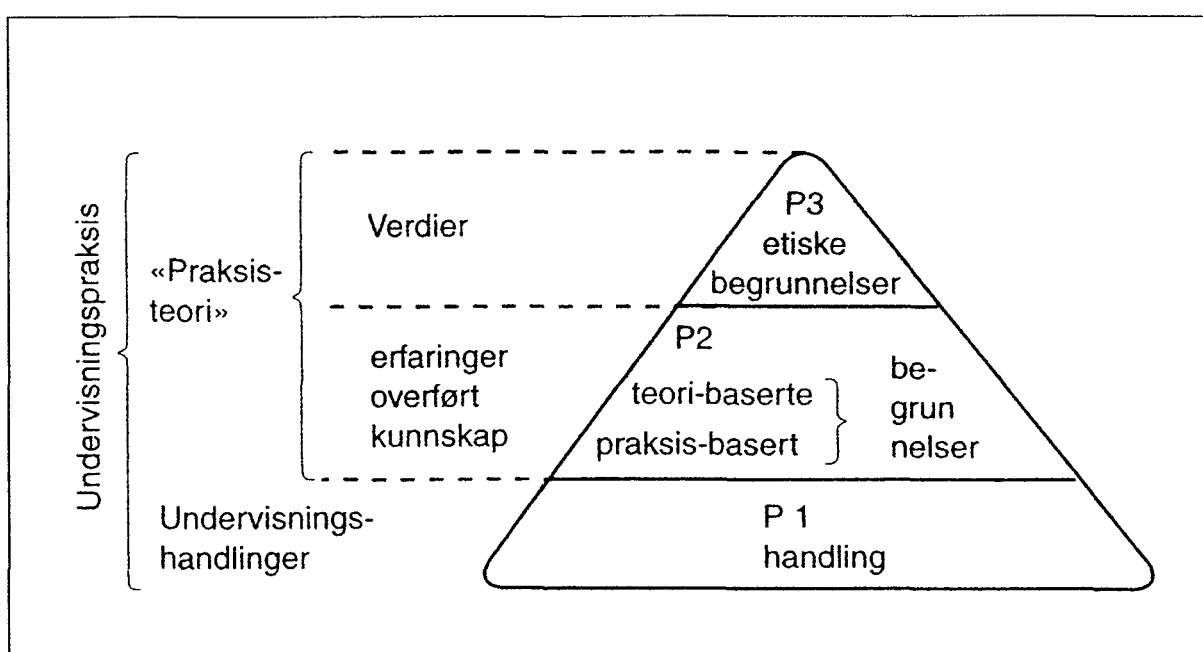


Fig 2: Praksistrekant (Handal og Lauvås 1999, 44.)

Dermed kan vi på inngangsspørsmål svare at vi trenger både erfaringsbasert og vitenskapsbasert kunnskap. Undervisning må ha en vitenskapelig basis og er samtidig en form for kunst. Læreren må kunne ta forskningsresultater til etterretning, bruke disse som retningslinjer eller perspektiv, d.v.s. bygge opp et eget repertoar gjennom reflektert bruk av forskningsresultater. Dermed oppfyller man også kravet om *forskningsbasert læring og undervisning*.

2.2.1 Høgskoledidaktikk og didaktisk kompetanse

Hva er didaktisk kompetanse og hvilken betydning har den for undervisning på høgskolenivå? Med utgangspunkt i en generell forståelse av didaktikk som f.eks. finnes hos Imsen, „didaktikk handler om den opplæring, oppdragelse og sosialisering som skjer i skolen og i utdanningsinstitusjoner med et nærmere bestemt pedagogisk mandat” (Imsen 1997, 27), skal det redegjøres for begrepet. Perspektivet vårt er å relatere dette til undervisning og læring på høgskolenivå (se for det følgende også Wildt 2002).

Vårt utgangspunkt er at didaktisk tenkning ligger i dialektikken mellom undervisning og læring eller det å lære bort og å lære. Det å lære bort på høgskolenivå kan ikke bare være å presentere viten (eller kunnskap, det som skal læres) etter teoretiske og metodiske kvalitetsstandard. Selv om en vanlig oversettelse av didaktikk er ”undervisningslære”, må det poengteres at didaktikk og didaktiske tenkning først og fremst er refleksjon rundt undervisning og læring. Hovedspørsmålet må være, hvordan kan læring best fremmes? Med henvisning til det som ble sagt i første kapittel, er faglig og pedagogisk viten bare basisen eller forutsetning for å kunne reflektere, og for så vidt kan ”undervisningskunst” være et bedre begrep, fordi kunsten i undervisning må ligge i det å legge til rette for, presentere, motivere for og initiere læring. Å studere er ikke bare en intrinsisk motivert måte å tilegne seg den professorale offentlige viten. Derfor må undervisningskunsten være slik at man ikke bare framstiller eller formidler viten. Det skal gjennom læring nytenkes. Kort sagt: den professorale tenkingen må bli en profesjonell tenking. Et profesjonelt læringsforhold er ikke ”belærende”, men mer en ”arbeidskontrakt” hvor læreren er den kompetente veilederen på veien til viten. Men studenten bestemmer selv veien og måten, mens læreren hjelper, støtter opp og gir orientering. Dette forhold blir anskueliggjort i fig 3.

En didaktisk betraktning av læring som skal foregå i et studium, kan framstilles ved en trekant bestående av student, lærer og viten (det som skal læres). Elementene i trekanten framstiller først og fremst forholdet mellom lærer og student i det pedagogiske møte som kommer i stand p.g.a. et felles tema, felles kunnskapsstoff. Med bakgrunn i det konstruktivistiske læringsyn (se kap. 2.2.2.2) er relasjonen mellom student og læringsstoff den mest vesentlige relasjon. Lærerens oppgave er derimot å

ledsage og veilede dette forholdet. Og nettopp denne didaktiske relasjonen er framstilt i den didaktiske trekanten.

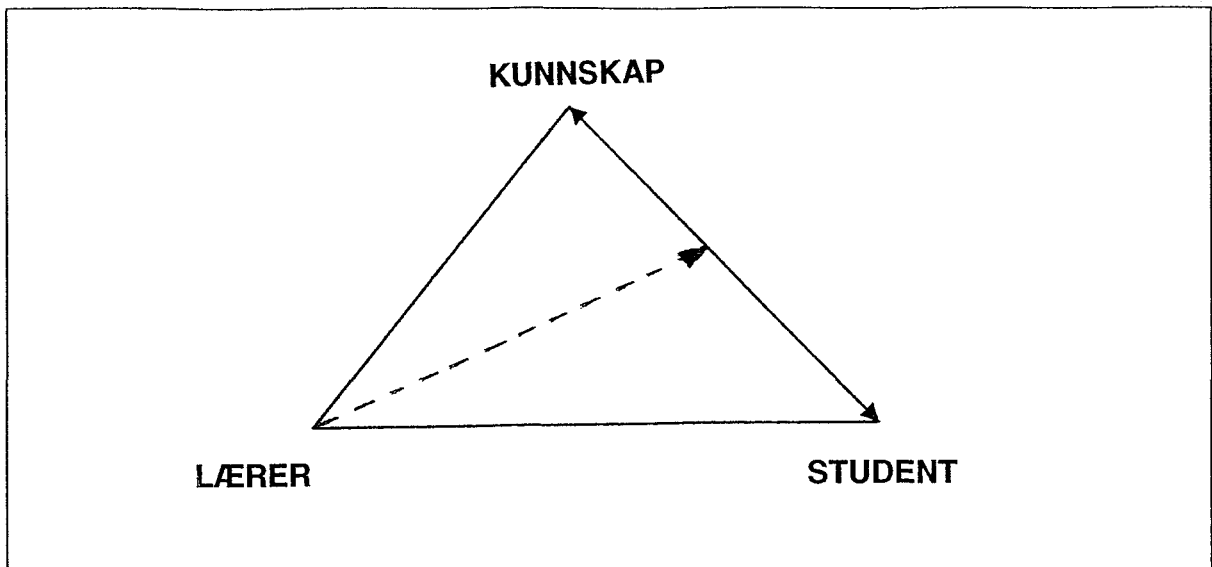


Fig. 3: Didaktisk trekant

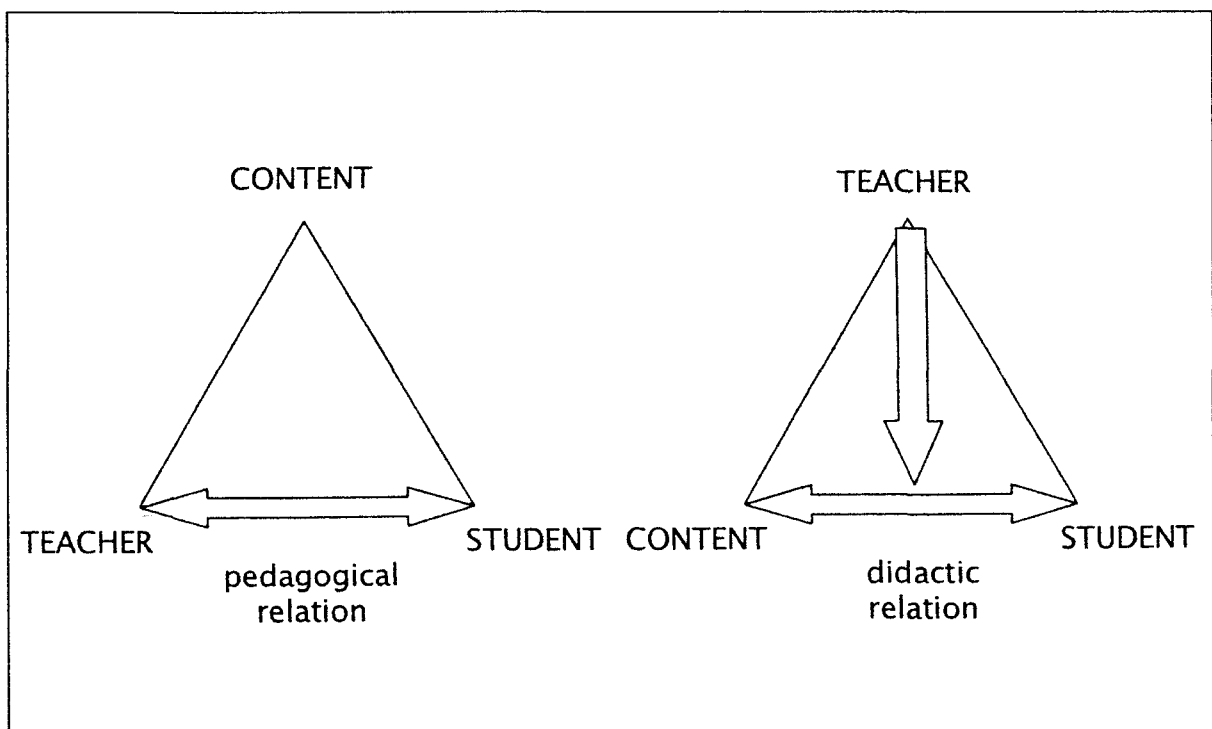


Fig.4: Den pedagogiske relasjon og den didaktiske relasjon i den didaktiske trekanten (Kansanen og Meri 1999).

Fig. 4 viser forskjellen mellom en pedagogisk relasjon og en didaktisk relasjon. Med en didaktisk relasjon menes en relasjon, et påvirkningsforhold til et annet forhold. Kansanen og Meri (1999) forklarer læringsprosessen og det læringsfellesskap, som ble uttrykt gjennom den didaktiske trekanten. For det første er der et forhold mellom student og læringsstoff som er representert som synlig studiearbeid og usynlig læring. På det neste nivå kommer læreren inn i den forstand at han oppretter et forhold til det allerede bestående forhold. Og nettopp i påvirkningen eller involveringen på dette student-læringsstoff - forholdet ser Kansanen og Meri kjernen i lærerprofesjonen.

Den didaktiske trekanten danner basis for konstruksjon av teori og praksis og utvikling og refleksjon av (høgskole)didaktikk, uavhengig hvilket syn man vil ha på lærerens styrings- eller ledsagermuligheter. Derfor vises trekanten i fig. 5 plassert i en "sirkel" av såkalte didaktiske variabler som på ulike måter kan begrunne og påvirke undervisnings- og lærings situasjonen.

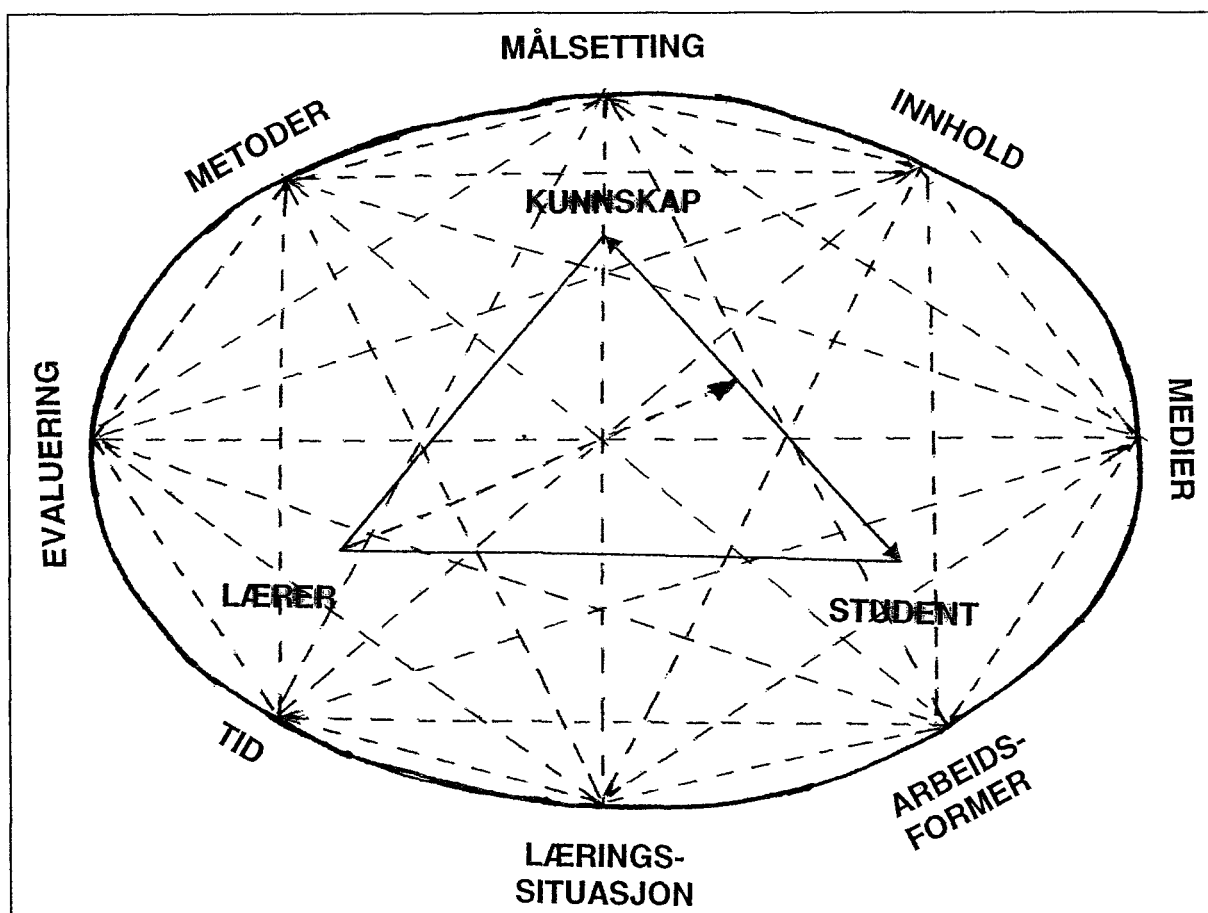


Fig. 5: Didaktisk sirkel

Den didaktiske sirkelen viser til bestemmende elementer og variasjonsmuligheter i det didaktiske handlingsfeltet. Dette er strukturert og gjennomtenkt ved didaktiske variabler. Derfor kalles sirkelen også didaktisk relasjonstenkningsmodell. I en opprettet lærings situasjon må det alltid settes mål, velges innhold, brukes metoder og læremidler, foretas grupperinger og inndelinger og gjennomføres evalueringer. Ønskelig er at dette skjer bevisst og reflektert, men ofte kan det også skje implisitt, situativ-reagerende og ikke gjennomtenkt. Lærere vil alltid forholde seg til nevnte variabler og aldri "ikke didaktisk".

Høgskoledidaktisk (reform)arbeid er først og fremst tenking og refleksjon hvordan nevnte didaktiske variabler kan best mulig tilrettelegges i et spenningsfelt mellom videreføring av kunnskap og nytenking av kunnskap. Tradisjonell høgskoleundervisning har kanskje lagt alt for mye vekt på videreføring, mens moderne undervisning fokuserer mer på nytenking. Repertoaret av handlingsmønstre forholder seg ofte i ramme av gitte undervisningsformer (forelesning, seminar, kollokvium, øvelse, veiledning, ...). Oppgaven må hele tid være å kombinere disse handlingsmønstre på nytt eller utvider repertoaret etter nye erkjennelse, for eksempel med det å sette studentene mer i fokus ved studentorientert undervisning og studentbaserte læringsformer. Dermed kan også kunnskap, kunnskapsformidling og kunnskapskonstruksjon bli sett i et annet lys. Imidlertid finnes det også et utvidet repertoar av undervisningsformer. Men om disse også kan eller vil bli brukt er ofte avhengig av en del rammebetingelser, fordi med prosessorienterte og studentorienterte læringsformer blir også andre rammevilkår for undervisning og læring satt. Dermed må også ytre forutsetninger, ressursfordeling og evt. målsetninger tilpasses og tilrettelegges. Dette anser vi som en av de viktigste målsettinger med kvalitetsreformen, nemlig diskusjon, utprøving og implementering av nye studentorienterte læringsformer. Dermed kommer vi til et tredje nivå som påvirker både den didaktiske trekanten og den didaktiske sirkelen. Den didaktiske ramme beskriver rammevilkårene for undervisning og læring. Institusjonell læring underliggjer bl.a. sosialisering-, kvalifikasjons- og læringsforutsetninger som bestemmer hva og hvordan det læres, fag- og vitenskapssyn, aktuelle institusjonelle forutsetninger, sosiale forhold og rolleforhold. Dette kommer som en følge av politiske prosesser, og samfunnsmessige og yrkesmessige krav til

høgskole(ut)danning. Kvalitetsreformen stiller nye krav til høgskoleundervisning, som en konsekvens p.g.a. endrede samfunnskrav og et annet prioritert vitenskapssyn, og det er krav som fører bl.a. til endrede studievilkår og en annen studiesosialisering. Disse rammevilkår vises i fig.6, den didaktiske ramme.

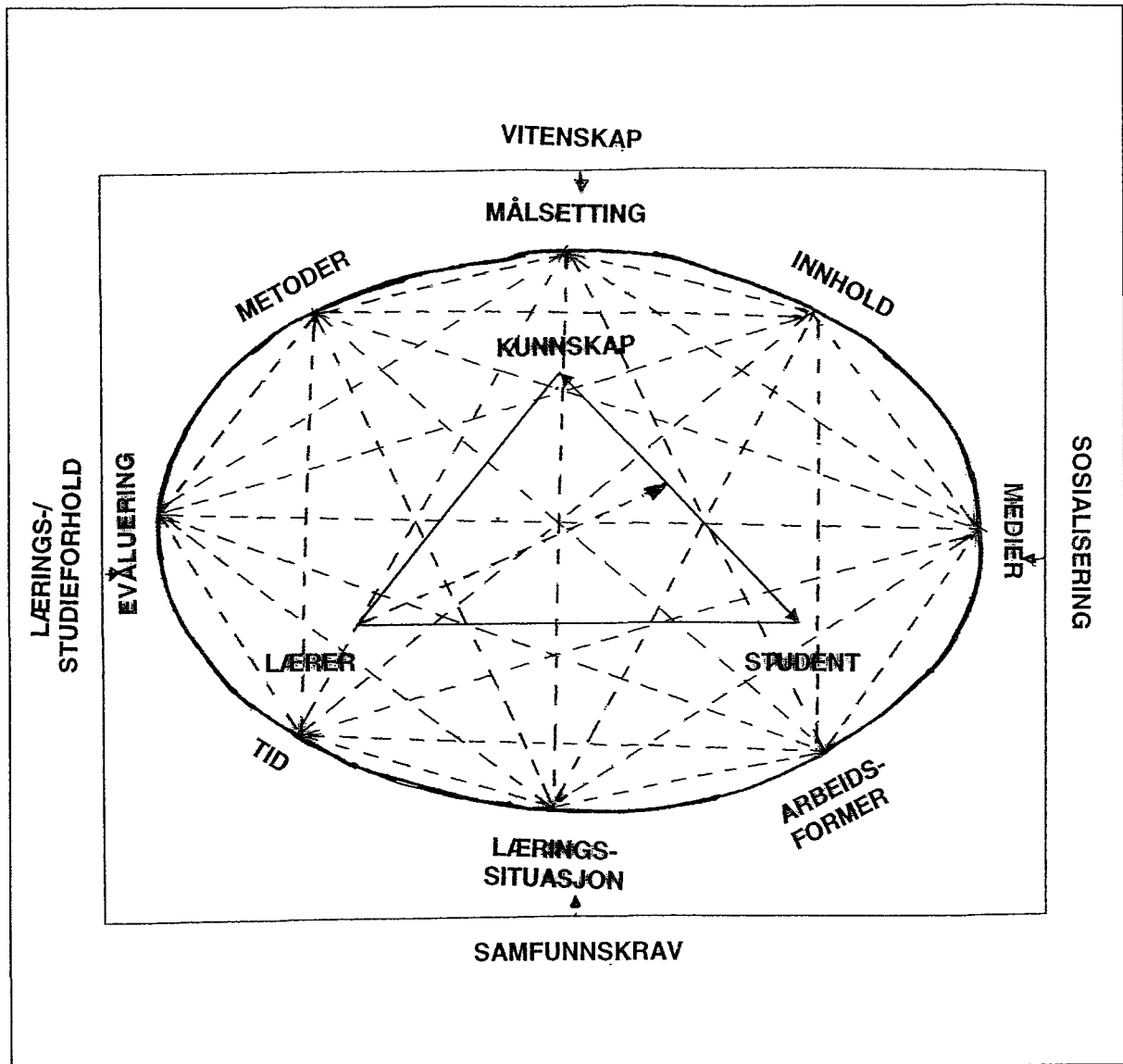


Fig. 6: Didaktisk ramme

Utvikling av høgskoledidaktikk omfatter refleksjoner om og evt. endringer av visse rammebetingelser. Rekkevidden av (høgskole)didaktisk tenkning og handling kan være variert, avhengig av konteksten. Forskjellige handlingssammenhenger forutsetter ulike teoretiske, empiriske eller utformende didaktiske tiltak. Derfor er det hensiktsmessig å skille eller å kategorisere ulike handlingsnivå for høgskoledidaktikk.

Individuelle didaktiske handlinger lar seg innordne i en større program- og institusjonssammenheng. Høgskoledidaktisk reformarbeid vil påvirke både de konkrete læringssituasjoner og -interaksjoner, men også de store institusjonelle linjer. Ulike handlingsnivåer for høgskoledidaktikk viser fig.7.

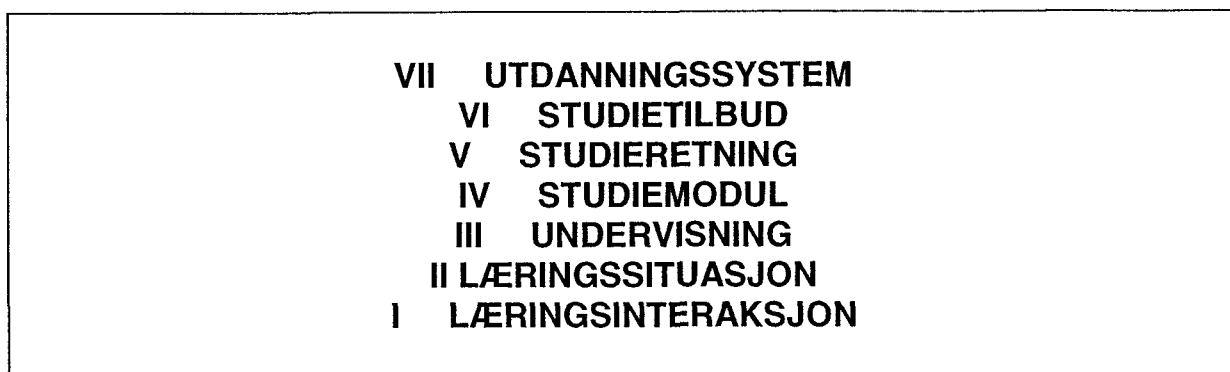


Fig.7: Handlingsnivå for høgskoledidaktikk

Høgskoledidaktikk forstås dermed som et vitenskapsområde som har som tema personal-, program- og organisasjonsutvikling, både i undervisning og forskning. Den mest vanlige tenkning er å knytte høgskoledidaktikk bare til de tre laveste nivåer, hvor didaktikkens oppgave blir å utvikle og øke handlingsrepertoaret til den enkelte læreren. Det er uten tvil her den sentrale oppgaven for høgskoledidaktikken ligger. For å implementere en didaktisk tenkning som kan påvirke også didaktiske rammebetingelser og tiltak, må høgskoledidaktikk utvides til de andre nivåer. Hvordan dette henger sammen kan tydeliggjøres ved å henvise til at f.eks. FoU-arbeid i form av modul-, studieplan- og bachelor- og masterutvikling har konsekvenser for didaktiske muligheter og tiltak på de laveste nivåer. Og ikke minst har didaktiske overveielser og tiltak konsekvenser for høgskolestrategiske og innovative tiltak. Kvalitetsreformens tankegang og intensjoner går nettopp i retning av å forbedre, aktualisere og tilpasse studietilbud til dagens samfunn og til internasjonale forhold. Høgskoledidaktisk personalutvikling er dermed samtidig høgskoledidaktisk programutvikling og motsatt. I denne sammenheng kan det henvises til framstilling av kompleksiteten i kvalitetsbegrep et (se kap. 2.1.1 og 2.1.3) som argumenterer for en slik retning.

Analysemodeller som ble framstilt før (se fig. 1) er på en måte en annen framstilling av de didaktiske handlingsnivåer. Mens nivå I, II og III kaster lys på den profesjonelle modellen, kan nivå III, IV, og V være tilsvarende den administrative modellen, og nivå VI og VII omfatter deler av den markedsmodellen. En sammenfattende betraktning ut fra vårt perspektiv er at alle de tre modeller gir gode indikasjoner på institusjonens helhetlig og konsistente syn og på arbeid med kvalitet i høyere utdanning.

2.2.2 Læringssyn og læringsparadigmer

Analyser og beskrivelser av lærer- og elevaktiviteter, eller læringsvirksomhet i det hele tatt kan kun forstås og må alltid sees i lys av læringsparadigmer. Selv om det ofte er vanskelig å skille og beskrive en entydig tilnærming, kan man grovt framstille ulike paradigmer som pr. i dag ansees som gjeldende og gyldige innenfor pedagogisk vitenskap og praksis. Figur nedenfor viser spektre av aktuelle læringsparadigmer som er basert på de to grunnleggende menneskesyn: objektivisme og subjektivisme (se for det følgende også: Dubs 1995).

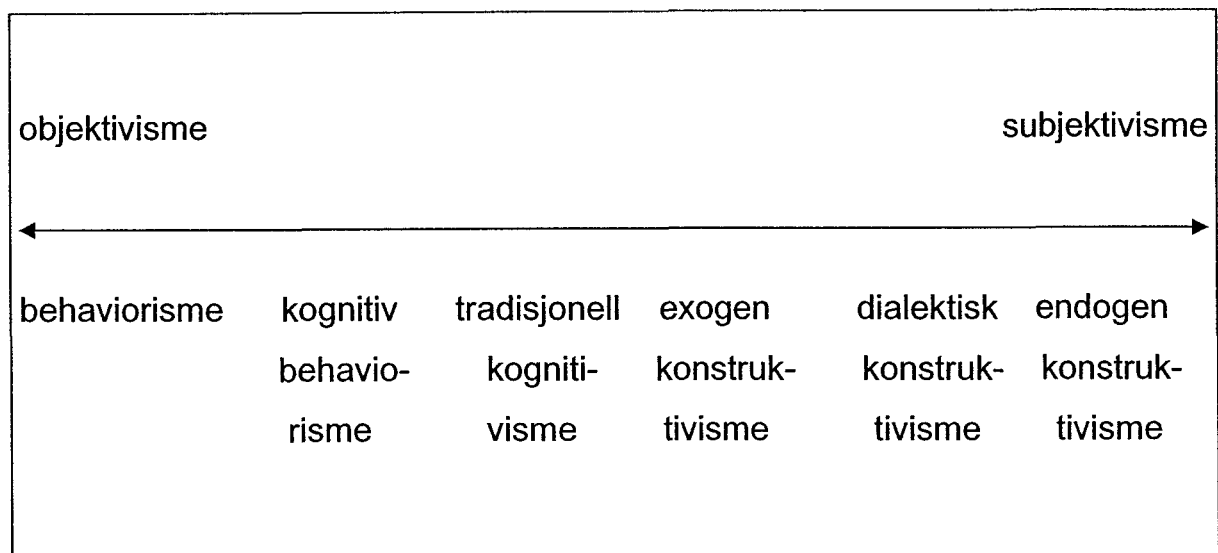


Fig. 8: Læringsparadigmer

Med et objektivistisk og subjektivistisk menneske- og læringssyn beskrives det to posisjoner som ytterpoler for forståelse av læring.

Objektivisme følger premissene at:

- det finnes til en bestemt tid en allmenn gyldig (objektiv) viten som kan beskrive og forklare verden og forhold som skjer i verden,
- denne kunnskapen har på de fleste områder en relativ høy stabilitet og kan struktureres slik at kunnskapen kan videreformidles til elevene,
- elevene overtar kunnskapen fra læreren eller andre læringsmaterialer og kan forstå den på samme måte, fordi den gjengir et bilde av realiteten,
- viten assimileres i en læringsprosess som er en tankeprosess som blir tilrettelagt for eleven. Læringsprosesser kan derfor betegnes som overtakelse og inderliggjøring av den reelle verden,
- pedagogikkens oppgave er å hjelpe eleven til å overta innholdet av en objektiv viten om verden og tilegne denne til sin egen tankestrukturer.

Subjektivisme derimot setter mennesket (hvert individ) i fokus for egen konstruksjon av viten og setter følgende premisser:

- Det finnes ikke objektiv viten. Hvert menneske konstruerer selv eller interpreterer virkeligheten p.g.a. egne erfaringer. Dermed får hvert menneske sin viten og en egen subjektiv betydning.
- Derfor oppfatter hvert menneske realiteten litt annerledes nemlig slik hvordan han eller hun oppbygger (konstruerer) virkeligheten ut fra egne erfaringer og i dialog med andre mennesker.
- Pedagogikkens oppgave blir derfor å gi eleven opplevelser og utfordringer slik at eleven selv kan konstruere sin kunnskap. Bare da har mennesket mulighet til å tilegne seg forståelse.

I sammenlikning av objektivisme og subjektivisme blir det tydelig at lærerens rolle og funksjon blir ulik: med et objektivistisk syn opptre læreren som aktiv formidler, mens med et subjektivistisk syn har han mer en rolle som tilrettelegger og veileder. Dette blir enda tydeligere når man ser nærmere på de ulike paradigmer innenfor objektivisme og subjektivisme. Vi vil ikke gå inn på alle i fig. 8 skisserte

paradigmer, men vil kort referere til det grunnleggende i behaviorisme og konstruktivisme.

2.2.2.1 Behaviorisme

Behavioristisk læring består av fire grunnprinsipper (jfr. Goetz/Alexander/Ash 1992):

- (1) Undervisning rettes mot bestemt, observerbar atferd. Læreren bestemmer atferden som skal læres og han påvirker også aktivt gjennom bestemte intervensjoner. Derfor formuleres bestemte behavioristisk læringsmål.
- (2) Komplekse læringsprosesser må deles inn i en rekke enkle læringssteg som hvert for seg krever en bestemt atferd. Lærerens oppgave er å bestemme stegene og å hjelpe elevene til å mestre stegene. Etter hvert kan en mer kompleks atferd eller ferdighet læres ved sammensetting og kombinerings av enkle steg.
- (3) Læreren fremmer og bekrefter ønsket atferd med en gang, d.v.s. undervisningen arrangeres slik at elevene som viser ønsket atferd får med en gang belønning (ros, god karakter).
- (4) Læreren styrer og overvåker læringsprosessen hele tiden for å kunne kontrollere framskritt og korrigere feil med en gang.

Behavioristisk læringssyn tar utgangspunkt i at læring er en relativ enkel prosess hvor man ved hjelp av meningsfulle små læringssteg som kan observeres, kan formidle og forstå komplekse sammenhenger. Men læring er ofte mye mer kompleks. Behaviorisme fungerer derfor bare som ren øving (drill and practice) og i helt enkle kognitive eller sansemotoriske ferdigheter, særlig når det dreier seg om dens beherskelse. Kognitivt krevende læringsprosesser lar seg derimot verken forklare eller initiere. Forståelse om komplekse sammenhenger er mer enn en samling av små læringssteg. Feltet om metakognisjon, d.v.s. bevissthet om egne tankeprosesser og evnen til å observere og å regulere disse blir ikke berørt i det hele tatt.

Behavioristisk læring ble utviklet av de amerikanske psykologer Thorndike (1932) og Skinner (1948). I dag finnes den formen for læring først og fremst i følgende undervisningsformer:

- (a) i frontalundervisning som er bygd opp i små steg med mye styring og en spørrende utviklende undervisning,
- (b) i tradisjonelle undervisningsprogrammer, og
- (c) i tradisjonell computerbasert undervisning.

2.2.2.2 Konstruktivisme

Konstruktivisme er ingen koherent teori. Grunntanken er at det finnes ingen objektiv virkelighet, bare en subjektiv konstruert virkelighet. Det finnes ulike syn, oppfatninger og retninger, og til dels er det vanskelig å avgrense de ulike former fra hverandre. Den grunnleggende forskjellen mellom behaviorisme og konstruktivisme ligger i forståelsen hvordan læringsprosessen skal organiseres og hvordan kunnskaps- tilegnelse skal skje. Streng konstruktivistisk orienterte lærere nekter enhver form for kunnskapsformidling, eller bedre sagt: kunnskapsoverføring fra en person til en annen. Hovedpoeng for konstruktivistene er hvordan den som lærer kan forstå kunnskap, kan innordne nye erkjennelse i allerede bestående erfaringer og kunnskap, og gi kunnskap en personlig mening i sin egen forståelseshorisont. For å oppnå det må det foregå en interaksjon, en didaktisk relasjon, mellom læringsgjenstand (f.eks. fagstoff) og den lærende person. I denne interaksjon overtar den lærende ny informasjon og knytter det til sin egen subjektiv tankestruktur, gir den mening og forståelse slik at den får en ny (utvidet) mening. I prinsippet er det den prosessen Piaget kaller "akkomodasjon" (Piaget 1973). Men det er mer enn bare utforskende eller oppdagende læring, det inkluderer også f.eks. en ny interpretasjon i et nytt skjema eller i en forandret struktur. Hvis den lærende person trenger hjelp, oppmuntring, støtte eller veiledning i den interaksjonsprosessen, så er det den fagansattes oppgave.

Uavhengig av forskjellige utdifferensieringer har alle konstruktivistiske paradigmer følgende felles kjennetegn:

- man tar utgangspunkt i at ethvert individ har evnen til aktiv selvstyrt handling og dermed også til aktiv kunnskapstilegnelse;

- avgjørende for læring er at den person-gjenstand-interaksjon eller person-situasjon-interaksjon må konstrueres erfaringsbasert;
- intervensjon, veiledning og instruksjon må alltid gis med en individuell tilpasning.

For å realisere konstruktivistisk læringssyn i undervisnings- og lærings-situasjoner må derfor følgende åtte premisser følges (jfr. Duffy/Jonassen 1992, Pressley/Harris/Marks 1992):

- (1) Det finnes ingen objektiv viten. Viten som prosess og produkt blir individuelt konstruert (interaksjon mellom læringsgjenstand og lærende person).
- (2) Innholdsmessig må undervisning orienteres på komplekse, livs- og profesjonsnære og helhetlige opplevelsens- og erfaringsområder. Det holder ikke med forenklete, f.eks. reduksjonistiske modeller. Realiteten må betraktes helhetlig, fordi man bare kan forstå når et problem blir oppfattet og sett i en kompleks helhetssammenheng.
- (3) Læring kan bare skje i en aktiv prosess. Bare gjennom egne nye erfaringer og ny kunnskap lar seg bestående (individuell) kunnskap og ferdigheter personalisere og forandre.
- (4) Læring i grupper er vesentlig. Diskusjon tvinger en til å reflektere over og argumentere for (individuell) tolkning og (subjektiv) forståelse, for individuelle hypoteser og mulige løsninger. På denne måten er det mulig å regulere læring og holde læringsprosessen i gang.
- (5) I en slik forstått selvstyrt læring er det også viktig å kunne gjøre feil, helt i motsetning til behaviorisme. Diskusjoner i læringsgrupper er mest relevant når det skjer feil. Disse kan diskuteres og korrigeres. Det å beskjefte seg med feilantagelser og feilløsninger bidrar til en bedre konstruksjon av reflektert viten.
- (6) Mangfold og kompleksitet av læringsområder må orienteres mot interessen hos elever eller studenter. Det læres mest motivert og effektivt når oppgaver og lærings-situasjoner oppleves som interessante og utfordrende.

- (7) Konstruktivisme må ikke innskrenkes til kognitive aspekter av læring. Følelser og personlig identifikasjon er særlig relevant, fordi samhandling, omgang med feil, selvstyring og egenerfaring krever mer enn bare rasjonalitet.
- (8) Målet er en aktiv kunnskapskonstruksjon, ikke et passive kunnskapsmottak og -reproduksjon. Evaluering må derfor ikke utelukkende rettes mot læringsresultat eller læringsprodukt, men mot framskritt i læringsprosessen.

Etter vår oppfatning utfordrer konstruktivismen tradisjonell tenking om undervisning og læring. Det er ikke læreren med sin erfaring og kunnskap som står i sentrum, men eleven/studenten i den vekselvirkning med innhold/fagstoff som står i fokus. Kravene til studentaktive læringsformer mener vi har sine røtter i konstruktivistisk tenking selv om det ikke alltid henvises til den.

3 Metode

Innledningsvis noen bemerkninger til konstruktivistisk kvalitativ forskning og utviklingsarbeid. Selvfølgelig kan man som fagansatte, både som forskere og lærere, stille spørsmål hvordan man skal rettferdiggjøre de periodisk oppdykkende paradigmeskiftinger uten å miste troverdigheten. Et mulig svar kan være å ikke sitte som „en besserwisser i et elfenbeinstårn“, men selv å bli en fortsatt lærende person, d.v.s. i lag med andre lærere og studenter reflektere og (ny)konstruere kunnskap om læring og undervisning. For å oppnå dette trenges det ikke nødvendigvis store studier med komplekse og statistiske signifikansoverveielser, men en kooperativ kvalitativ forskning hvor man reflekterer og diskuterer i lag om læring og undervisning. Og i den prosessen bør fagmiljøene være den drivende kraft. Det er en mulighet å skaffe mer og ny erkjennelse om forbedring av egen undervisning. Spørsmålene i vår spørreundersøkelse skal dermed også være et steg på veien til å bevisstgjøre eget ståsted, reflektere over og bidra i den nasjonale diskusjon om kvalitetsforbedret utdanning.

3.1 Metode som en pragmatisk tilnærming

En problemstilling kan gjennomføres både som en kvantitativ og en kvalitativ undersøkelse. En kartlegging har vanligvis kvantitativ karakter, d.v.s. man spør, regner ut, prosentfordeler og kommer slik frem til ”objektive” utsagn. Dette tilsvarer også et positivistisk vitenskaps- og forskningssyn. Positivismen baserer seg på tre sentrale teser: det finnes en objektiv verden utenfor oss selv, den objektive virkeligheten kan studeres på en objektiv måte og man kan opparbeide en kumulativ kunnskap om den objektive verden. I vårt tilfelle, å spørre etter utdanning, kunnskap, undervisnings- og læringsformer, er å spørre etter noe som er ”objektivt gitt”.

Den sosiale virkeligheten ses ikke lik av alle. Mennesker oppfatter, forstår og fortolker fenomener på forskjellige måte, og de kan derfor komme frem til forskjellige utsagn, men allikevel har alle ”subjektiv rett”. I kritikk av positivismen har det utviklet seg andre vitenskaps- og forskningssyn. Særlig innenfor samfunnsvitenskap er man kommet fram til en retning som man kaller fortolkningsbasert tilnærming. Andre

begrep for denne forskningsmåten er hermeneutikk eller fenomenologi. Felles for et slikt syn er (jfr. Jacobsen 2000, 24ff):

- Det finnes ikke en objektiv sosial virkelighet, det finnes bare ulike forståelser av virkeligheten.
- Forståelsen av virkeligheten kan bare kartlegges ved å sette seg inn i hvordan mennesker fortolker og legger mening i spesielle sosiale fenomener.
- Det er antakelig ikke mulig å opparbeide særlig mye kumulativ kunnskap fordi det finnes så mange forskjellige måter å fortolke og forstå sosiale fenomener på.
- Det finnes ikke lovmessigheter som vil gjelde på tvers av tid og rom, alt må forstås i sin spesifikke sammenheng eller kontekst.

Vi forstår denne undersøkelsen som en blanding av kvalitative og kvantitative tilnærming. I metodekapittel prøver vi derfor å redegjøre for en blanding av metodebruk og metodearbeid. Metodedeibatten tar opp de viktigste problemområder og vår behandling av dem. Det dreier seg om:

- induktiv eller deduktiv datainnsamling
- "holisme" eller individualisme
- nærhet eller distanse
- ord eller tall.

Deduktiv eller induktiv

Den deduktive strategien kan også kalles "fra teori til empiri". Utgangspunkt er dermed en teori eller teoretiske antagelser som fører til forventninger eller hypoteser, og disse kan overprøves med virkeligheten. Alternativet induktiv tilnærming går "fra empiri til teori", d.v.s. med et relativt åpent utgangspunkt vil man først samle inn informasjon og erkjennelser. Ut fra en slik åpen tilnærming dannes så teoriene. Forskningsgjensstand og problemstilling avgjør som regel hvilken tilnærming er best egnet.

Vår intensjon er å kartlegge og finne ut hva slags kompetanse og status fagansatte ved HiF har, hvilke undervisnings- og læringsformer de benytter og hva slags forhold de har til didaktikk, læring og kvalitet. Dette impliserer egentlig en ren

induktiv tilnærming. Men på andre sida står vår undersøkelse i lys av kvalitetsreformen som skal implementeres ved institusjonene og hos hver enkel faglærer. Derfor er undersøkelsen også farget av kvalitetsreformens intensjoner, og dermed er kvalitetsreformen bakgrunnsteori eller kontekst for spørsmålsutvalg, -formulering og forståelse. Vi må derfor også snakke om en deduktiv tilnærming. Kvalitetsreformens intensjoner gjenspeiler seg i hele spørreskjemaet. Det vet også respondentene, og derfor kan de ta det med i sine refleksjoner og besvarelser. Med dette i bakhodet kan vi som forskere fra den innhentete empirien komme fram til nye teoretiske perspektiver.

”Holisme” eller individualisme

En individualistisk tilnærming ser det enkelte menneske som viktigste informasjonskilde, i motsetning til store undersøkelsesenheter hvor utvalget blir redusert til kategorisering som baserer seg på fellestrekk og generelle forhold. Komplekse fenomener kan dermed bare forstås som et aggregat av ulike enkeltindividers meninger eller handlinger. En mer holistisk eller helhetlig tilnærming derimot understreker at fenomener må anees som et komplekst samspill mellom individer og i de spesielle sammenhenger de inngår i.

Vi tar utgangspunkt i å spørre fagansatte som enkeltindivider og kategoriserer deres opplysninger etterpå for å komme fram til noen mer generelle utsagn. Samtidig prøver vi å fortolke og forstå informasjonene ved å sammenknytte forskjellige spørsmål og svar. Besvarelsene settes i en kontekst som består f.eks. av fagmiljø, læringssyn og læringsfellesskap for å komme fram til en mest mulig autentisk framstilling.

Nærhet eller distanse

Etter det positivistiske forskningsideal skal det være en avstand mellom forsker og forskningsobjekt slik at forskningsresultater ikke kan bli påvirket av forskerens forforståelse eller fordom. Et viktig forskningskriterium er repliserbarhet, eller intersubjektivitet. Med det menes at en annen forsker med samme opplegg bør komme fram til samme resultat. En innvending mot dette idealet er at forskeren selv er en del av undersøkelsen og derfor lar visse forskningseffekter seg aldri helt eliminere.

Posisjonen framhever nettopp at en viss nærhet til forskningsfeltet og forskningsobjektet kan gjøre forskning mye mer grundigere og gyldigere fordi informasjonene kan bedre forstås i en kontekst og dypere sammenheng. Det som trenges er nærhet ikke distanse. Idealet her er at forskeren skal gå inn i en helst likeverdig relasjon med forskningsgjenstand.

I (enquete-)spørreundersøkelsen som vi har gjennomført, er nærhet i den skisserte forstand selvsagt ikke gitt. Respondentene har fått tilsend spørreskjema og hver har fylt det ut når det passet best. For så vidt oppfyller vi det positivistiske krav om distanse i hvert fall i datainnsamling. Men med opplysninger rundt undersøkelsen, ved formulering av spørsmål, og, ikke minst ved at vi selv har framstilt oss som forskere og lærere i samme forskningskontekst, har vi prøvd å skape en viss nærhet til respondentene. Det å tilhøre samme undervisnings- og læringsmiljø gir også en ganske stor sannsynlighet for at formulering av spørsmål, besvarelsene og fortolkning vil foregå innen den samme ”forståelseskontekst”.

Tall eller ord

I dette begrepspar kommer best også de to ulike forskningsmetoder til uttrykk: tall tilsvare det kvantitative, ord assosieres med det kvalitative. Klassisk for kvantitative undersøkelser er spørreskjema med faste svaralternativer som lett kan tallfestes etterpå. Men, som sagt før, forutsetter dette at fenomenet er strukturerbart og forskeren har kunnskap nok om forskningsgjenstanden. Slik kan man mene at en er i stand til i forkant å beskrive virkeligheten omfattende og presse den inn i gitte svaralternativer. I motsetning til det vil en mer fortolkningsbasert forskning bruke åpne spørsmål. Utgangspunkt er at man har ingen eller lite kunnskap om forskningsgjenstanden, og derfor må undersøkeren være dem som definerer spørsmål og svar.

Framstilling av resultater i tall eller ord gjenspeiler også forskjellen i en kvantitativ eller en kvalitativ framstilling. Kvantitativ framstilling viser masse tall, tabeller, statistikk og signifikansberegning. Men så er det opp til oss å tolke disse tall. Her er det ikke uvanlig at forskjellige mennesker med ulik bakgrunn og teorihorisont vil fortolke og forklare tallene forskjellig. Kvalitativ forskning bruker hovedsakelig ord i resultatframstilling, og seriøse forskere prøver også å påpeke hva som er

bakgrunn og kontekst for en slik fortolkning. Fortolkning skal jo gjenspeile undersøkerens mening og forståelse.

Vi forstår vår resultatframstilling som en blanding av kvantitative og kvalitative aspekter. Det skyldes for det første at spørreskjemaet inneholder både åpne og lukkede spørsmål. Noen informasjon er viktig rent tallmessig, andre må forklares ut fra innholdskontekst, ikke hyppighet. Og selvfølgelig vil vi komme fram til noen konklusjoner, og derfor må vi tolke resultater uansett framstilling. Vi har valgt å dele resultatdelen i to. Den første blir en ren resultatframstilling delt inn i tre hovedtemaer med kommentarer. Den andre delen er en mer sammenfattende og helhetlige analyse og tolkning i lys av undersøkelsens tema. Her trekker vi opp noen perspektiver som bygger opp om konklusjoner som vi framstiller i siste kapittel.

Sammenfatning: den pragmatiske tilnærmingen

I framstilling av vår tilnærming har vi allerede vist at vi er kommet fram til en blandet eller pragmatisk måte å løse dette på. Temaet for undersøkelsen er kvalitet i forhold til undervisning og læring. Derfor blir vårt hovedfokus en kvalitativ tilnærming. Det betyr at vi har en viss teoretisk forforståelse som styrer undersøkelsen. Induktive og deduktive strategier kan skilles mest i forhold til graden av åpenhet til ny informasjon. Har vi klart definerte forhold som undersøkes er deduktiv tilnærming mest passende. Er vi mer ute etter menneskers syn på åpne forhold anbefales mer induktive metoder. På mange av spørsmålene er vår tilnærming fortolkende, og det vises i teksten ved å inneha flere perspektiv på de presenterte funna.

Undersøkelsen er et mer eksplorativt prosjekt med fortolkende formål. Siden fortolkning hovedsakelig tar utgangspunkt i respondentenes oppfatning, anser vi den induktive tilnærming som hovedtilnærming i vår undersøkelse. Og prinsipielt kan vi tilslutte oss til Grønmo, som uttrykker den pragmatiske bruk av ulike tilnærminger slik: "... kvalitative og kvantitative tilnærminger står, prinsipielt sett, ikke i et konkurrerende, men et komplementært forhold til hverandre. Sjelden kan den ene av de to tilnærmingene erstatte den andre. Svært ofte kan de gjensidig supplerer hverandre. Ikke sjelden må vi imidlertid velge mellom kvalitative og kvantitative data.

Det er et utgangspunkt for meg at dette valget ikke er av prinsipiell, men av strategisk karakter” (Grønmo 1996, 75).

3.2 Gyldighet og pålitelighet

Uansett kvantitativ eller kvalitativ tilnærming må undersøkelser forholde seg til kvalitetskriterier som *gyldighet* og *pålitelighet*. Selv om noen mener at disse kriterier er basert på en grunnleggende kvantitativ forskningslogikk, mener vi at de også har en betydning i kvalitative undersøkelser i den forstand at man prøver å forholde seg så kritisk som mulig til måten man samler inn, analyserer og konkluderer på.

Gyldighetskriterium kan skilles i intern gyldighet, d.v.s. om resultatene oppfattes som riktige, og ekstern gyldighet, d.v.s. om og i hvilken grad resultater kan overføres eller generaliseres (se også: Jacobsen 2000, 205ff). Begrepet ”riktig” må ikke oppfattes som objektivt sant, men om flere personer er enig om en felles beskrivelse. I samfunnsvitenskap kalles dette kriterium også *intersubjektivitet*. Det finnes flere måter å teste den interne gyldigheten på, enten ved å kontrollere undersøkelsen og konklusjoner mot andre, eller ved å foreta en kritisk gjennomgang av resultatene. Ekstern gyldighet kan sies har litt mindre betydning i kvalitative undersøkelser fordi man i utgangspunkt ikke nødvendigvis er ute etter generaliseringer, d.v.s. slutte fra et utvalg til en større enhet. Kvalitative studier vil derimot heller forstå og utdype fenomener.

Pålitelighet går ut på hvor nøye og autentiske resultater er. Kan det hende at selve undersøkelsen har påvirket resultatene. Det finnes en rekke påvirkningsmuligheter som bevisst eller ubevisst kan styre gangen i og resultater av en undersøkelse. Gjennom f.eks. undersøkereffekt eller konteksteffekt kan selve opplegget påvirke respondentene, d.v.s. at datainnsamlingen er lite pålitelig, eller en unøyaktig registrering eller analyse av data kan også føre til at hele undersøkelsen ikke er pålitelig.

Som mulighet for å teste pålitelighet nevnes f.eks. trianguleringsmetode, d.v.s. en kombinasjon av metoder, kontekster og forskere. Men rent kvalitativt sett er dette egentlig mot metodens troverdighet, fordi det argumenteres nettopp med en sterk kontekstavhengighet i kvalitative tilnærminger. Derfor argumenterer andre forskere for

en erstatning av dette krav med krav til *refleksivitet* og *transparens*. Med det menes at forskeren avdekker sin rolle i forskningsprosessen, at han åpent sier hva han har gjort, på hvilken måte og hvorfor, og at han hele tid bevisst reflekterer om sin deltagende innflytelse i forskningsprosessen, i det ”... vi innser at vi deltar i den sosiale verden vi studerer, (...). Vi har ingen mulighet til å stille oss utenfor den sosiale verden vi studerer, og heldigvis er det heller ingen nødvendighet. (...) I stedet for å se på forskningssituasjons reaktivitet utelukkende som en feilkilde, kan vi utnytte den i positiv retning” (Hammersley og Atkinson 1987, 35).

3.3 Gangen i undersøkelsesprosess

Undersøkelsen startet med følgende problemskissering:

”Å gjennomføre en spørreundersøkelse for å kartlegge undervisningskvalitet ut fra HiF sine fagansattes syn. Dette inkluderer læringssyn, undervisningskompetanse og kvalitetssyn i det hele tatt.”

I utvikling av problemstilling ble det først diskutert hva som ligger i nøkkeltbegrepene og hvordan problemstilling lar seg ”operasjonaliseres”.

”Undervisningskvalitet” ble assosiert med begrep som undervisning og læring, utdanning og kvalitet. Dette ble nærmere presisert i ”temaområder” som

- ulike undervisningsformer
- oppfatning av ulike undervisningsformer
- vurdering av egen kompetanse
- ressurstildeling og rammer for undervisningsformer
- behov for etter/videreutdanning
- teamarbeid
- tverrfaglig arbeid/temaarbeid
- ”møte”
- FoU basert undervisning
- veiledning.

Disse temaområder ble kategorisert i fire hovedtemaområder som vi ville sette fokus på. Disse hovedtemaområder er:

- *kvalitet(sreform)*
- *kompetanse*
- *læring/undervisning*
- *ressurser og arbeidsvilkår.*

I neste steg ble det formulert forskjellige spørsmål innenfor temaområdene som førte til et spørreskjema med 59 spørsmål. Spørsmålene ble laget ut fra hva vi hadde erfart var uklare begrep, f.eks. kvalitet, studentaktive læringsformer, læringssyn og didaktikk i det hele tatt. Målsettingen med kvalitetsreformen var kanskje ikke så klar for alle og vi ville forsøke å få frem fagfolks oppfatninger om denne. Første spørreskjema ble evaluert ved hjelp av fire faglærere som fylte ut spørreskjemaene og samtidig vurderte forståelsen av spørsmålene, entydighet, rekkefølge og oppbygging. Etter disse informasjoner ble spørreskjemaet bearbeidet, til dels konsentrert og omformulert. Resultat ble et spørreskjema med 44 spørsmål (se vedlegg).

Endelig spørreskjema ble sendt ut til alle fagansatte ved HiF i perioden desember 2002 og januar 2003 med en svarfrist på fjorten dager. Etter at fristen var gått ut, var ikke mer en ca. 10% av de utsendte skjema kommet tilbake. Vi ba derfor avdelingenes og høgskolens ledelse send ut en påminnelse til de ansatte. Dette ble gjort to ganger. Etter at fristene var gått ut, hadde vi fått tilbake 35 spørreskjema, hvorav et var så ufullstendig utfylt at det var ikke brukbart. Dermed ble det 34 spørreskjema som kom inn. Dette tilsvarer 24.7% av HiF sine faglige ansatte i januar 2003. En del av fagansatte har valgt å ikke angi hvilken seksjon eller hvilket fagmiljø de hører til. Meninger var å spørre hele populasjonen, d.v.s. alle fagansatte ved HiF, og med foreliggende besvarelser forholder vi oss til dette, selv om vi er klar over det at dette er et utvalg og kanskje noen fagmiljøer således ikke er representert i datamaterialet.

Analyse og tolkning av data ble gjennomført sommer og høst 2003. Det ble jort i flere steg. I første omgang gikk vi to forskere uavhengig av hverandre gjennom datamaterialet, telte ut, framhevet særpreg og noterte relevante aspekter. Så ble det en

felles diskusjon av analysene hvor felles observasjoner ble bekreftet og ulikheter analysert på nytt. Dermed kom vi fram til noen hovedfokus for vår analyse og hva vi ville konsentrere oss særlig om. Emneområder *didaktikk, undervisning og læring og kvalitet*. Spørreskjema ble gjennomgått på nytt for å sjekke om alle relevante spørsmål og utsagn var kommet med i analyse og tolkning av emneområdene. Etter denne gjennomgangen ble det en felles diskusjon og helhetlig tolkning¹.

Noen avsluttende tanker om undersøkelsens gyldighet. Er vi kommet fram til informasjoner og nye erkjennelser i de temaområder vi har forklart før? Har vi målt på den riktige måten? Har vi dermed dekning for tolkninger vi vil presentere og for slutninger vi trekker fram i siste kapittel?

Vi har hatt mange diskusjoner og mange tvilende tanker underveis. Ofte var besvarelsene isolert sett ganske entydig og klar, men i sammenlikning med andre spørsmål var plutselig alt uklart og ambivalent. Av og til viste det seg også at vår eget begrepsbruk ikke var helt enhetlig, og derfor ble svarene selvsagt også sett i ulike lys. Lukkete spørsmål har vist seg som mer tvetydig og kompleks enn åpne. Det var lett å tallfeste lukkete spørsmål, men den rette forståelse av avkrysningene var ikke lett. Ofte gav det mening bare i sammenheng med andre besvarelser. Åpne spørsmål derimot var mye bedre egnet å gi respondentene mulighet for subjektive meningsutsagn. Disse var mye enklere å forstå og å innordne.

Til slutt i denne rapporten vil vi allikevel våge å komme fram til noen analyse-resultater som vi anser som relativt gyldige. Gyldige fordi vi har hatt så mange gjennomganger at vi fikk følelsen at vi kunne innleve oss i respondentenes tanker. Vi betrakter hvert spørreskjema for seg som et individuelt utsagn, men samtidig også som en del av et fagmiljø- og læringsfellesskap. Og det at vi selv betrakter oss som fagpersoner på lik linje med respondentene tror vi at vi har kunnet "forstå". Dette

¹ En presentasjon av undersøkelsen med første foreløpige resultater, har en av forskere gitt på 31. kongress av Nordisk forening for pedagogisk forskning (NFPPF) mars 2003 i København. En presentasjon av utvalgte resultater ble gitt av begge forskere på 32 kongress av NFPPF mars 2004 i Reykjavik. Kommentarer og innspill som ble gitt på de to kongresser, er også med i videre analyse- og tolkningsarbeid. (Begge foredrag blir publisert ved denne rapporten.)

flerperspektivistiske syn og den felles bakgrunn gir oss stor tro på en høy autentisitet og gyldighet.

Allikevel vil vi være forsiktig med å generalisere utsagn, fordi med en tilbakesending av knapt 25% ligger vi relativt tynt an. Vi har gjennomført undersøkelsen i et miljø som er kjent med slike prosjekter og hvor man kunne anta at deltakelsen ville ligge høyere enn på "vanlige folk". Det måtte vi med noe skuffelse innse ikke er tilfelle. En forklaring kan være at temaet ikke er interessant eller relevant nok. Men det kan ikke være hele begrunnelsen da didaktisk kompetanse må være en av de sentrale tema på en utdanningsinstitusjon som HiF. Dessuten må kvalitetsreformen være et aktuelt tema hvor ikke bare institusjonen må ta stilling, men også hver enkelt faglærer på institusjonen. Vi vil ikke utdype dette noe nærmere her da vi ikke har noe "datagrunnlag" for det, men bare konstatere at dette er allerede et resultat i vår undersøkelse.

4 Resultater

4.1 Bakgrunnsdata

I alt sendte vi ut 154 spørreskjemaer og fikk tilbake 35, d.v.s. 24.4%. Det er en meget lav svarprosent. En slik sentral problemstilling skulle angå alle som er ansatt som lærer. Derfor kan, som sagt før, den lave svarprosenten allerede ansees som et viktig resultat i seg selv.

Det er nærliggende å anta at interessen til å uttale seg om egen situasjon, kvalifikasjon og status kan være lav, særlig fordi det er ganske sensitive data man spør etter. En annen antagelse kan også være at interessen for didaktikk og didaktiske spørsmål er veldig lavt, særlig når man skal personlig reflektere over dette. Kanskje det ikke er noen tilfeldighet at antall respondenter tilsvarer omtrent deltakergruppene på tidligere gjennomførte diskusjons- og seminar tiltak innenfor høgskoledidaktikk de siste to årene. Men det er vanskelig å si og selvsagt er også andre tolkninger mulig som f.eks. prinsipielt motstand mot reform.

Kjønnsmessig fordeler respondentene seg slik: 16 kvinner, 15 menn, mens 3 krysset ikke av for kjønn. En besvarelse var så ufullstendig at vi har valgt ikke å trekke den inn i analysen.

Det finnes flere bakgrunnsopplysninger som f.eks. avdelingstilhørighet, alder, yrkeserfaring som vi ikke går nærmere inn på i analysen, da vi anser det for mindre relevant i denne omgang.

4.2 Innholdsdata

I en undersøkelse er det et fenomen som en ønsker å finne noe ut om. Underveis er det ikke uvanlig at fokusering og presiseringsnivået enten blir klarere eller endres, d.v.s. at i løpet av forskningsprosessen vil det fremkomme relevante og mindre relevante data. Det er ikke uvanlig at man i utgangspunktet har flere spørsmål eller videre temaer enn man senere har bruk for. Dette er også tilfelle i denne undersøkelsen. Spørreskjemaet (se vedlegg) viser i alt 44 spørsmål som skal belyse

temaområder. I selve behandlings-, innlevelses- og tolkningsarbeidet har interessen mer og mer blitt konsentrert om opplysninger som omhandler temaene:

- didaktikk
- læring og undervisning
- (studie)kvalitet.

Den videre framstillingen av resultatene foregår ikke i rekkefølge av spørsmål, men etter nevnte temaområder. Det medfører at en del innholdsspørsmål som ansees som lite eller ikke relevante faller ut.

4.2.1 Om didaktikk

Er det generelt en forståelse av og bevissthet blant fagansatte om høyskole-didaktikk og didaktisk refleksjon? I spørreskjemaet finnes det flere spørsmål som på forskjellige vis og på ulike nivå kan gi svar på spørsmålet.

Et helt åpent og vidt spørsmål om didaktikk og gjennomføring av undervisning viser at fagansatte er overveiende fornøyd med sin undervisning. Dette står i motsetning til studentenes syn om undervisning ved HiF, hvor bare en tredje del er fornøyd med undervisningen (Abelsen/Line 1998, 13, 53ff).

<i>18 Er du fornøyd med din undervisning?</i> N = 31		
veldig misfornøyd	0	0
misfornøyd	2	6.4 %
dels - dels	10	32.2 %
fornøyd	17	54.8 %
veldig fornøyd	2	6.4 %
ikke besvart	3	

Over halvparten svarer at de er fornøyd, veldig få svarer at de er misfornøyd med undervisningen. Men nesten en tredje del svarer "dels-dels", og det kan leses som om det svinger mye. Det kan tolkes som at det er faktorer som må være på plass for at undervisningen kan foregå slik man ønsker. Hvor mye man som lærer kan påvirke er

vanskelig å si, men det kan synes som om man er på leting etter den ”riktige” undervisningsmåte. Skepsis eller misnøye kan også være et tegn på for denne gruppen at det er noen didaktiske variabler i den didaktiske sirkelen som man ikke helt har kontroll over, og som negativt påvirke undervisningsvirksomheten.

Gir det relativt vide og åpne spørsmålet om ”å være fornøyd med undervisning” rom for tolkning og synsing er *spørsmål 36* om ”læringssyn” mer konkret. Spørsmålet forutsetter også læringsteoretisk kunnskap og refleksjon. Her fremkommer en del diffuse og uklare svar, som er vanskelig å forstå. Ut fra disse besvarelsene er det relativt vanskelig å si noen om læringssyn. Negativt uttrykt kan tolke dette til at de fleste lærere har liten bevissthet om læringssyn generelt og dermed også til sitt eget læringssyn. Men svarene er, som vi kan vise senere, i tråd med besvarelsene om didaktikk og didaktisk kompetanse. Fagdidaktisk og læringsteoretisk terminologi og begrepsbruk er ikke bare uenhetlig, den er til dels faktisk uvitende, og dermed vanskelig å forstå og fortolke. Under vises et utvalg av nevnte begrep:

36 Nevn 1-3 stikkord som beskriver ditt læringssyn. N = 32

tillit og trygghet
studentinvolvering, ansvarliggjøring
faglig sikkerhet, god planlegging
pbu, forelesning, veiledning
oppdagelse, refleksjon, dialog
menneskesyn, verdivalg
trygge studenter, nysgjerrighet
dialogbasert, problemorientert
tilrettelegging, sosial prosess
sosiokulturell

Vi har allikevel prøvd å samle og ordne de utsagnene, og med en relativ vid interpretasjon lar svarene seg innordne under følgende dimensjoner eller oppfatninger:

- 12 vektlegger at læring skal konstrueres hos den lærende gjennom aktivitet,
- 7 vektlegger at læring skjer gjennom oppdaging,
- 6 sier at studenten må være i sentrum
- 5 sier at aktiviteten må være meningsfull

Svarene kan i hvert fall forstås slik at de fleste fagansatte anser det som viktig at studenten er sentral i læringsprosessen og at studenten må få mulighet for egen læringsaktivitet og samspill med andre. I vid forstand kan man si at besvarelsene har en tendens til å støtte opp om et konstruktivistisk læringsyn hvor sosialt samspill er en sentral faktor.

Denne generelle uklarhet blir enda tydeligere ved spørsmål om didaktikk og didaktisk kompetanse. Her oppstår det et veldig variert og til dels kontroversielt bilde. Dette kan skyldes at de fagansatte har lite bevisst kunnskap, men kan også tolkes at de fagansatte har et klart differensiert bilde av didaktikk. De fleste er bevisst forskjellen mellom teoretisk didaktisk kunnskap og aktuell anvendt didaktikk i undervisnings- og lærings-situasjonen. Didaktikk er altså mer enn bare å ha teoretisk didaktisk kunnskap. Det å anvende didaktisk kunnskap er en stadig refleksjon om undervisning og læring hvor den fagansatt har et kritisk syn på egen virksomhet. Mening med spørsmålene er: Har man didaktisk kunnskap, føler man seg didaktisk kompetent og har man en reflektert didaktisk tenkning som kan brukes bevisst i undervisnings- og lærings-sammenheng?

For det første kan vi holder fast at nesten tre av fire fagansatte angir at de har formell didaktisk kompetanse:

<u>29 Har du fått generell didaktisk eller fagdidaktisk kompetanse i din utdanning?</u> N = 31		
ja	24	77.4 %
nei	7	22.5 %
ikke besvart	2	

På spørsmål om didaktisk kompetanse svarer 77% med ja, og det kan synes som en høy prosentandel med formell didaktisk kompetanse. Men vi snakker her om en utdanningsinstitusjon, og da kan man spørre om ikke alle lærere må ha didaktisk kompetanse for å kunne bli ansatt på en slik institusjon.

31 Synes du at du er faglig-didaktisk oppdatert? N = 32

ja	11	34.3 %
nei	17	53.1 %
vet ikke	4	12.5 %
ikke besvart	2	

En tredje del av de fagansatte synes at de er faglig didaktisk oppdatert. Hvordan skal man forstå dette? Kanskje kan man tolke det slik at de fleste har tilegnet seg didaktisk kompetanse i sin utdanning, men at de mener at det ligger så langt tilbake i tid og dermed ikke vil betegne seg som didaktisk oppdatert. I sin daglige virksomhet "brukes didaktikken" uten at fagansatte har en bevisst holdning til vedlikehold eller oppfrisking av kompetansen. Et kritisk syn på didaktisk kompetanse kan således være lite fremme i den daglige virksomheten, selv om den kanskje ikke lenger tilfredsstillers dagens krav. Kan den situasjonen tilfredsstillere høgskolens krav da institusjonens virksomhet i store deler handler om profesjonsutdanninger og bachelorutdanninger. Fagansatte står i et arbeidsforhold og har prosentandeler av stillingen øremerket til faglig utviklingsarbeid og faglig oppdatering.

En annen tolkning kan være at spørsmålet om didaktisk utdanning er litt uklart eller blir oppfattet ulikt. Ser man nærmere på spørsmål om tilegning av didaktisk kompetanse eller hvilken form for didaktisk utdanning den enkelte har, så ser man at andelen av fagansatte som faktisk har formell (fag)didaktisk utdanning er lavere enn 70%. En god del blir ansatt uten didaktisk kompetanse og disse er ikke pålagt å skaffe seg slik kompetanse. Eller kan det tolkes slik at didaktisk kompetanse er noe en kan tilegne seg gjennom å praktisere?

I et åpent spørsmål ble de fagansatte spurt om tilegnelse av didaktisk kunnskap og kompetanse, som ble besvart på følgende måte:

30 På hvilken måte har du fått didaktisk kompetanse?

N = 31

- ped. undervisning
- besøk på pedagoger
- fagstudier
- grunnfag/hovedfag pedagogikk
- PPU studier
- pedagogisk seminar
- praksis fra flere skoleslag
- ex.phil.
- prosjektarbeid
- voksenpedagogikk
- lærerutdanning
- praktisk pedagogisk forskning
- faglærerutdanning

Spørsmål 06 står i så vidt i tråd med *spørsmål 31*, nemlig at trygghet i fagdidaktisk kompetanse ikke står så høyt. Trekker man derimot fagdidaktisk og pedagogisk kompetanse sammen ligger det like høyt som faglig kompetanse. Sett for seg svarer fagansatte at fagdidaktisk kompetanse er ikke tilstrekkelig til stede.

06 På hvilke områder føler du deg mest kompetent? N = 33

Faglig kompetanse	88.1 %
Fagdidaktisk kompetanse	50.0 %
Pedagogisk kompetanse	38.1 %
Psykologisk kompetanse	14.6 %
Allmenn kompetanse	26.3 %
Annen kompetanse	11.8 %

Dette kommer også til uttrykk i vurderingen av fagdidaktisk status. Særlig *spørsmålene 04 og 11* fokuserer på det. Her kan man lese mye mer usikkerhet, og det kan tolkes som et uttrykk for ønske om oppfrisking, oppdatering eller etterutdanning.

04 Mener du at du er tilstrekkelig oppdatert for å sette i gang læringsprosesser etter kvalitetsreformens intensjoner innenfor ditt fagfelt? N = 28

ja	8	28.5 %
nei	12	42.8 %
vet ikke	8	28.5 %
ikke besvart	6	

11 Har du behov for fagdidaktisk etterutdanning? N = 33

ja	22	66.6 %
nei	4	12.1 %
vet ikke	7	21.2 %
ikke besvart	1	

Bare en tredje del av fagansatte føler seg faglig-didaktisk oppdatert, og implisitt blir det dermed også antydnet at de fagansatte har problemer med å tilpasse læringsformer i tråd med kvalitetsreformens intensjoner. Med andre ord vet man hva som er intensjonen og hva som kreves, men er ikke eller lite i stand til å følge opp intensjonene. Faktisk er det bare knapt en fjerde del av lærere som sier at de føler seg kompetent til å kunne forholde seg til de nye utfordringer.

Besvarelsen av *spørsmål 13* som gjelder en rangering av de mest brukte undervisnings- og læringsformer, viser at bruk av undervisningsformer er nokså variert, og både forelesning og veiledning brukes nesten like. Resultatet viser følgende rekkefølge:

13 Ranger følgende undervisningsformer i forhold til hvilken betydning de har i din undervisning. N = 34

1. forelesning	53
2. veiledning	51
3. dialog/diskusjon	39
4. pbu	18
5. seminar	12
6. andre (praksis, språktrening, lab. øvelser)	3

4 har ikke besvart.

Ut fra besvarelsen om formell fagdidaktisk kompetanse (*spørsmål 29*) virker svaret på *spørsmålet 11* litt underlig, men i forhold til den reelle kompetansefølelsen som ble uttrykt i *spørsmålene 31, 06, 04, og 13*, er det ikke så vanskelig å forstå at 65% sier helt klart og entydig at de føler behov for fagdidaktisk etterutdanning. Teller man de som svarer at de er usikker eller ubestemt, er det bare 12% som sier kort og greit "nei takk, jeg føler meg fagdidaktisk fult på høyden".

Sammenfattende kan man konstatere at fagdidaktikk ikke har veldig høy status. De fleste lærere er temmelig usikre i egen vurdering og håndtering av didaktisk kompetanse. En slik beskrivelse av en utdanningsinstitusjon kan betegnes som alarmerende, og særlig når man vet at flesteparten av studier er innenfor profesjonsutdanning, d.v.s. didaktikk og fagdidaktikk er en sentral del av undervisningsemnene.

Til slutt under dette temaområde skal nevnes to tankevekkende resultater som sier mye om fagdidaktikk i fagmiljøer, og som må taes veldig alvorlig, fordi det sier også mye om læringsmiljøer.

09 Diskuterer dere fagdidaktiske spørsmål på seksjonen?

N = 33

ofte	10	30.3 %
av og til	16	48.4 %
sjelden	5	15.1 %
aldri	2	6.1 %
ikke besvart	1	

08 Mener du at dere på seksjonen har en felles faglig og fagdidaktisk oppfatning innenfor deres fagfelt? N = 31

ja	4	12.9 %
nei	12	38.7. %
delvis	15	48.3 %
vet ikke	1	3.2 %
ikke besvart	1	

En grunn til den fagdidaktiske usikkerheten kan ligge i at fagmiljøene kanskje ikke fungerer som ønsket fagforum hvor det drives fag- og faglærerutvikling. Bare 30% av de fagansatte svarer at de diskuterer ofte fagdidaktiske spørsmål på seksjonen, og det er i hovedsaken to fagmiljøer som utpeker seg her. Uansett hvor vid og egentlig upresis man kan forstå "av og til", er svarprosent på nesten 50% alt for høyt til at man kan si at fagmiljøene er aktive pådrivende i fagutviklingen. Resultat står i sterk motsetning til meningen om godt fungerende fagmiljøer på høgskolen. Med en slik beskrivelse kan man ikke betegne fagmiljøer som kjernen til et godt læringsmiljø og et utviklende læringsfellesskap.

Dermed er det heller ikke så rart at bare 13% bekrefter at fagmiljøet/seksjonen har en felles faglig og fagdidaktisk oppfatning. Man kan ikke forvente en slik felles oppfatning, faglig mangfold kan både være fruktbart og utviklende for fagsynet. Men når man ikke eller sjelden diskuterer dette på seksjonsnivå kan denne mangfoldighet ikke føre til utvikling. Vi må kanskje heller snakke om diversifisering eller uenhetliggjøring av faget og utdanning, og det går i verste fall i disfavør for studentene².

² I tidligere undersøkelser svarer studentene at de mangler ofte en rød tråd i undervisningen, og de opplever faglærere som uenhetlig og på en måte som orienteringsløs i deres utdanningsforløp (jfr. Abelsen/Line 1998, 53ff.).

4.2.2 Læring og undervisning

Som tidligere sagt er utgangspunkt for didaktisk tenking dialektikken mellom undervisning og læring. Hvor ligger forskjellen mellom undervisning og læring? Forholdet mellom undervisning og læring må sees på som to integrerte deler av en større helhet hvor læring er forankret i konkrete situasjoner. Læring må sees i forhold til de som handler og i den situasjon en handler i. Studenter må f.eks. delta i eller kan velge det studietilbudet som utdanningen og lærerne tilbyr, men måten og formen, d.v.s. undervisnings- og læringsform blir bestemt av lærere. Utbytte og kvalitet av læringstilbudet bestemmes i så vidt av grad av deltakelse i fellesskapet både lærere og studenter viser. Studier av studenters læring (f.eks. HiO rapport 2000, nr. 10) viser at grad av interaksjon med lærere, grad av hvor integrert studenten er i det faglige og sosiale livet i utdanningen og engasjementet i faget og studiet påvirker utbyttet. Et selvstendig grep om sin egen læring og utnytting av ressurser og muligheter i læringsmiljøet er helt sentrale for studiekvalitet og læringsutbytte.

I et slikt syn ser Havnes (i HiO-rapport 2000, nr.10) læring ikke først og fremst som forandring i individet, men som en relasjonell endring der studentens forhold til de andre og en selv som aktør endres. Læring innebærer at kompetansen som deltaker i læringsfellesskapet øker. Måten man legger opp undervisningen på eller initierer læringsprosesser er dermed avgjørende for studentenes kompetanseutvikling.

Kvalitetsreformen legger opp til at jo mer aktive studentene er dess bedre vil læringsutbytte være. Aktive studenter kan konstruere og utvikle sine kunnskaper og kompetanse. Forskning viser at når studenter får arbeide med oppgaver som er lik den kunnskapen de seinere skal bruke, gir bedre læringseffekt enn abstrakt læringsinnhold (HiO rapport 2000 nr.10). Dersom studenter trekkes mer aktivt inn i diskusjonen omkring hvilke kvalifikasjoner som kreves i fremtidige yrkesfunksjoner, vil det gi muligheter for læringsaktivitet hvor oppgavene utformes slik at det krever både handling, oppleving og engasjement av studentene.

En spørsmålsgruppe konsentrerer seg om læringsformer, om undervisningsformer, om lærer – student - forhold eller relasjoner i lærings situasjoner. Svarene er til dels motstridende. Dette viser kanskje et bestående dilemma, nemlig at man ikke vet

hva man gjør, at man har lite didaktisk bevissthet og at det er et stort gap mellom det man gjør og det man ønsker å gjøre.

Spørsmål 13 er belyst under tema didaktikk, men det kan gjerne stå en gang til som innledning til det nye temaområde:

<u>13 Ranger følgende undervisningsformer i forhold til hvilken betydning de har i din undervisning.</u> N = 34	
1. forelesning	53
2. veiledning	51
3. dialog/diskusjon	39
4. pbu	18
5. seminar	12
6. andre	3
(praksis, språktrening, lab. øvelser)	
4 har ikke besvart.	

I motsetning til opplysninger i *spørsmål 13* tegner fagansatte med svarene på *spørsmål 24* et annet bilde om undervisningsformer. Her svarer et flertall at de bruker forelesning mest i undervisningen.

<u>24 Hvilke to undervisningsformer bruker du hovedsakelig i din undervisning?</u> N = 33	
forelesning	23
veiledning	13
dialog/diskusjon	11
pbu/pbl	7
seminar	3
gruppearbeid	3
praktisk ped. opplegg	2
oppgaveløsning	2
prosjekt	2

I *spørsmål 21* gir fagansatte uttrykk for status av fagundervisning. Og da svarer nesten to tredjedel med nei, hver femte har ingen mening. Ca. 15% synes dermed at undervisningen er grei og trenger ingen forandring.

**21 Mener du at undervisningen innenfor ditt arbeids-
område trenger en fornyelse/ reform? N = 29**

ja	18	62.0%
nei	5	17.2%
vet ikke	6	20.6%
ikke besvart	4	

De som har svart „ja“ presiserer i *spørsmål 22* på hvilken måte de kunne tenke seg en fornyelse/reform:

22 Hvis ja, på hvilken måte? N = 18

- mer samarbeid
- mer studentorientering
- mindre instruktør, mer selv utforskende
- mer yrkesrelatert
- mer veiledning
- mer yrkesdidaktisk kompetanse
- mer åpenhet for dialog
- mer IKT

Besvarelsene på *spørsmål 22* kan tolkes som at bevisstheten om mulige endringer og forståelsen om kvalitetsreformens intensjoner er til stede, fordi stikkord om studentorientering, veiledning, didaktisk kompetanse og IKT er nevnt. Stikkordene kan tolkes som at det er noe kunnskap om disse læringsaktiviteter, og det kan være første skritt for endringer.

Også besvarelsene til *spørsmål 40* kan bekrefte dette inntrykk, selv om det ikke her kommer så sterkt til uttrykk. Stort sprik, variasjon og lite presisjon i språkbruk kan også tolkes mer som en oppramsing av slagord.

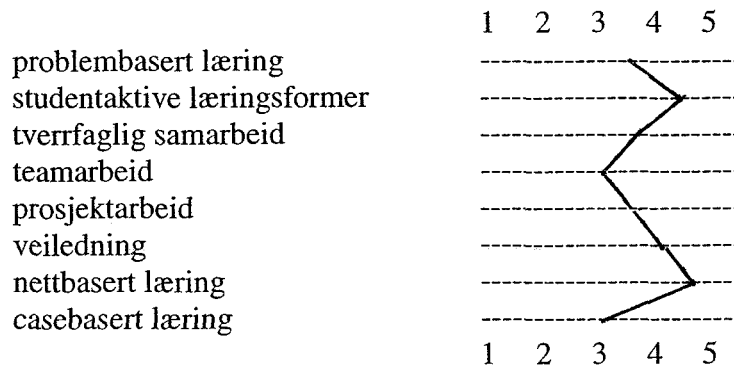
40 Hvilke læringsformer anser du som mest sentrale og mest viktige i dag? N = 33

studentaktive læringsformer	10
veiledning	6
pblu/pbl	5
prosjekt	5
forelesning	4
IKT	2
variasjon	2
gruppearbeid	1
seminar	1
dialog	1
problembasert	1
induktive læringsformer	1
tverrfaglig samarbeid	1
praksis	1

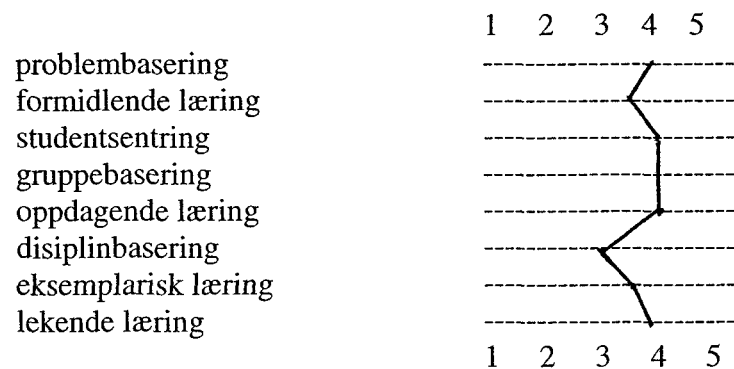
Særlig etter opplysninger i *spørsmål 24* skaffer besvarelser av *spørsmål 27 og 28* en del undring. Spørsmålene går på betydning av bestemte lærings- og undervisningsformer og betydning av didaktiske prinsipper. Med fagansattes svar her kan man få inntrykk av at en god del av endringer er allerede skjedd og at man er fullt på høyde med kvalitetsreformens intensjoner angående nye læringsformer³.

³ Forklaring av tallene i spørsmål 27 og 28 (på neste side): 1 = veldig lite betydning, 5 = veldig stor betydning.

27 Se på følgende lærings- og undervisningsformer og angi hvor stor betydning de har i din undervisning. N = 31



28 Hvor relevant for din undervisning er følgende didaktiske prinsipper? N = 31



Halvparten av de fagansatte svarer "ja" på spørsmål 19, d.v.s. at de allerede har foretatt forandringer p.g.a. kvalitetsreformen.

19 Har du foretatt noen forandringer med din undervisning p.g.a. kvalitetsreformen? N = 33

ja	17	51.5 %
nei	15	45.4 %
vet ikke	1	3.0 %

Vi spurte de fagansatte hva slags forandringer som ble foretatt? Svarene viser at det er gjort endringer i forhold til mer vektning på studentaktive læringsformer. Noe undrende er det likevel da at over halvparten svarer i spørsmål 13 at forelesning har stor betydning i deres daglige virksomhet.

20 Hvis ja, hva? N = 17

mer studentaktive læringsformer
mer veiledning
mindre forelesning
mer seminararbeid, dialog
dialogmodeller
mer pbl
teamarbeid/prosjektarbeid

fagplaner
nye arbeidskrav
evalueringsformer
videobruk
mindre eksamener

Her leser vi at en del besvarelser er motstridende. Det er sannsynligvis et gap mellom det pedagogisk ønskede og realiteten i undervisningen. Formen på spørsmålet har muligens påvirket svartendensen slik at det kan forstås at grensene mellom det man gjør og det man ønsker å gjøre er flytende.

Vi kan konstatere at bevissthet og betydning av studentaktive læringsformer er til stede, men omfang, nivå og grad for å omsette studentaktive læringsformer i konkrete undervisningssituasjoner er uklare, varierende og i store deler ikke gjort.

Begrunnelser for hvorfor man ikke i større grad har fulgt opp kvalitetsreformen og dens intensjoner er at de fagansatte svarer at de arbeider i tråd med den nye reformen, men at reformen krever mer ressurser, eller at semesterplaner umuliggjør endringer. På *spørsmål 21* angir de fagansatte noen begrunnelser for hvorfor man har svart „nei“ på *spørsmål 19*.

21 Hvis nei, hvorfor ikke? N = 15

- kvalitetsreform er så vidt i starten
- ingen ressurser
- rammeplaner styrer fortsatt gamle former
- studentaktive læringsformer har vært allerede i bruk
- undervisning var allerede før reformen lagt opp etter reformens intensjoner

Spørsmål 23 handler om undervisning på engelsk. Dette spørsmål kan virke marginalt, men vil allikevel kunne si noe om innovasjonsvilje og muligheter i forhold til internasjonaliseringsaspektet.

23 Kan du tenke deg å undervise et av dine kurs på engelsk? N = 33

ja	15	45.4%
nei	10	30.3%
vet ikke	7	21.2%
gjør jeg allerede	1	3.0%
ikke besvart	1	

Halvparten svarer at de uten videre kan tenke seg å undervise på engelsk. Her ser man en vilje og holdning blant fagansatte til å forholde seg positivt til nye utfordringer.

4.2.3 Om kvalitet

Vi vil gå nærmere inn på synspunkter om program- og organisasjonsutvikling innenfor høgskoledidaktikk (jfr. kap. 2.1.3 og 2.2.1). Det ble argumentert for at didaktiske rammebetingelser påvirker den didaktisk tenking og didaktisk tilrettelegging. Noen besvarelser i undersøkelsen har også bekreftet at rammebetingelser og vilkår blir ansett som barrierer for reformtenkning.

Generelt kan det sies at når formål med utdanningen og institusjonens operative ansvar for kvaliteten trekkes sterkere inn og fokus blir lagt på sikring og utvikling av utdanningskvalitet, er det kanskje på sin plass å endre studiekvalitetsbegrepet til fordel for utdanningskvalitet. Handlingsplaner er utarbeidet. Men tiltakene er forskjellige. Det kan synes som holdningene til kvalitetsarbeid er positive, men det finnes også stor skepsis til måten å realisere dette på eks. ved målinger og sammenlikninger. Selv om det er en økt bevissthet rundt kvalitetsarbeidet, er det behov for frihet i kvalitetsarbeidet fremfor standardisering og kontroll slik utdanningsbyråkratiet legger opp til.

Målsettingen med kvalitetsarbeidet og evalueringa må være at det oppleves som meningsfylt for fagansatte. En løpende diskusjon om kvalitetsbegrepet er nødvendig hvor erfaringer og ideer kan bli fruktbare i de løpende diskusjoner. Tilrettelegging av prosesser må kontinuerlig finne sted. Dialog og diskusjon mellom legitime interessenter om hva som er god kvalitet i undervisning og gode profesjonsutøvere er en del av hverdagen. En del spørsmål gir informasjon om de fagansattes holdning og mening.

Prinsipielt er fagansatte innstilt på reform og fornyelse, og de fleste svarer "ja" på spørsmål om høyere utdanning trenger en fornyelse eller reform.

01 Mener du at høyere utdanningen trenger en fornyelse eller reform? N = 32

ja	23	71.8 %
nei	3	9.3%
vet ikke	6	18.7 %
ikke besvart	2	

En konkretisering av kvalitetsforbedring viser ulike nivå og områder, men hovedvekten av svarene ligger entydig på lærings og undervisningsforhold. Fag og studieplaner som er endret og til dels nye etter reformen, viser ulik grad av forståelse for hvordan vurderings og evalueringsformene skal omsettes i praksis.

02 Nevn 1-3 områder i kvalitetsreformen som du anser som særdeles viktig for HiF? N = 31

vurderings-/evalueringsformer	16
undervisnings/læringsformer	12
nærhet til studenter	4
læringsmiljø/arbeidsmiljø	2
veiledning	2
økt gjennomstrømming	2
forskningskompetanse	2
faglig nettverk	1
internasjonalisering	1
avbyråkratisering	1
kvalitetssikring	1
økt studentaktivitet	1
mer didaktisk vektlegging	1
tverrfaglighet	1
økonomisystemet	1
profilering av studietilbud	1
modulisering av studier	1
lokal tilpasning	1

Det mest kontroversielle og vanskeligste å analysere er besvarelsene på spørsmål 03, hvor lærere skal nedskrive noen stikkord som de assosierer med begrepet

„kvalitet“. Her gir besvarelsen i seg selv best svar hvor mangfoldig, men til dels også diffuse assosiasjonene er. Mens fem respondenter har valgt og ikke svare på dette spørsmål, er de andre kommet med følgende stikkord:

03 Skriv ned 1-3 stikkord som du assosierer med „kvalitet“ undervisning.

N = 32

trygghet, likeverd, respekt
kunnskap, engasjement
engasjerende, målrettet, relevant
kvalitet på undervisningspensum, formidling, god forskningskompetanse
involvering, bevisstgjøring, ansvarliggjøring
møte med studenter, dialog, høyt faglig nivå
entusiasme, nærhet, forutsigbarhet
kommunikasjon, arbeid
inspirasjon for studenter, veilederrolle, studentaktivitet
engasjerte lærere, motiverte studenter, praksisnærhet
motiverte studenter og lærere, faglig kompetanse
studentaktiv læring, planlegging
faglig kompetanse, praksis knytte opp mot teori
studentnærhet, å se den andre
samsvar mellom undervisningsform og vurderingsform
studentaktive arbeidsformer, dialog og refleksjon, oppdatering faglig kunnskap
trygghet, tillit, toleranse
samarbeid, fleksible arbeidsform, internasjonalisering
positiv tilbakemelding fra studenter, dialog, studentundervisning
åpenhet, trygghet, dialog
veiledning, deltakelse, selvvurdering
faglig holdbarhet, studentaktivitet, kommunikasjon
faglighet, nærhet, helhet
aktiv deltakelse, jevnlig tilbakemelding
faglig høyde, variasjon, kontakt med studenter
fleksibilitet, forskningsbasert, kontakt med studenter

Vi har forsøkt å sammenfatte eller kategorisere stikkordene i forhold til kvalitetsbegrepet og i henhold til kompetanseområdene beskrevet i kap. 2.2, og får følgende fordeling:

- pedagogisk kompetanse 16
- faglige kompetanse 8

- personlig kompetanse 4
- psykologisk kompetanse 3

Pedagogisk kompetanse er nevnt oftest av de fagansatte når det gjelder kvalitet. Med et annet forsøk på å sammenfatte og kategorisere svarene på *spørsmål 03* kommer følgende fordeling frem:

- 10 svarer at det handler om engasjement
- 9 svarer faglighet
- 9 svarer dialog og veiledning
- 8 svarer nærhet
- i tillegg ble oftere nevnt: relevans, aktiv deltaking og åpenhet.

Svarene viser at kvalitetsbegrepet kan assosieres med mange betydninger, og at det er kanskje en lite felles forståelse hos respondentene. Mangfoldet kan også ansees som en usikkerhet hva det betyr i handling. Kanskje mangler det diskusjon og drøfting i fag- og læringsmiljøene. Holdning til og nødvendigheten av en reform og forventninger til den var stor, men svarene på spørsmålene om konkretisering og gjennomføring viser en diskrepans til den nevnte nødvendighet.

<u>04 Mener du at du er tilstrekkelig oppdatert for å sette i gang kvalitetsreformen innenfor ditt fagfelt? N = 28</u>		
ja	8	28.5 %
nei	12	42.8 %
vet ikke	8	28.5 %
ikke besvart	6	

De fleste ansatte mener at høyere utdanning trenger en fornyelse (*spørsmål 01*) og har også noen ideer og kjenner til "fornyelsesområder". Imidlertid er det bare en fjerde del som føler seg i stand til å omsette kvalitetsreformens intensjoner innenfor

sitt fagfelt. Over 40% sier helt klar „nei“, mens resten er usikker, i tvil eller våger ikke å svare.

Det er først og fremst rammevilkårene som ansees som reformhemmende, og det er rett og slett manglende ressurser som står i veien for oppfølging av kvalitetsreform.

<u>32 Har du nok ressurser for kontinuerlig faglig oppdatering?</u> N = 31		
ja	7	22.5%
nei	21	67.7 %
vet ikke	3	9.6 %
ikke besvart	2	

Hvert femte ansatte svarer at de er tilfreds med ressursene i forhold til faglig oppdatering. Resten av svarene kan tolkes som at det ikke gis mulighet for faglig oppdatering innenfor eksisterende rammer. Kan man forstå det slik at dagens ressurstildeling bare holder for å gjennomføre undervisning etter gamle vaner og rutiner? Man vet om problemer, men er ikke i stand til å gjøre noe med det?

Bare hver fjerde fagansatte sier at arbeidsvilkår for god undervisning er tilstrekkelig.

<u>25 Er etter din mening arbeidsvilkårene for god undervisning tilstrekkelig ved HiF?</u> N= 32		
ja	8	25.0 %
nei	21	65.6 %
vet ikke	3	9.3 %
ikke besvart	1	

En stor andel av de som har svart mener at ressurser og arbeidsvilkår er sentrale for å gjøre en kvalitativ god jobb. Og nok ressurser til dette er ikke til stede.

<u>38 Er du fornøyd med dine arbeidsvilkår ved HiF?</u> N = 33		
ja	10	29.3 %
nei	5	14.6 %
til dels	17	50.0 %
vet ikke	1	2.9%

Svarene på *spørsmål 38* er varierte og flere uttrykker en positiv opplevelse av arbeidsvilkårene ved HiF. Her kan det tenkes at det er den totale opplevelsen av arbeidet og arbeidsforhold mer enn bare selve undervisningen som angir at flere sier ja eller er til dels fornøyd med sine arbeidsvilkår.

<u>17 Ville du bruke andre undervisningsformer dersom ressurstildelingen vil endre seg?</u> N = 33		
ja	22	64.7 %
nei	5	14.6 %
vet ikke	6	17.6 %

Ressurser viser seg å være sentralt. Mange fagansatte svarer at de vil foreta endringer. De som svarer nei eller vet ikke kan forstås slik at de synes ressursene er bra nok til at de både har muligheter til å utprøve reformen og foreta endringer.

Kort oppsummerende kan sies, at viljen til reform og fornyelse er til stede hos fagansatte, en god del har allerede prøvd å sette i gang med nye læringsformer eller variasjon av bestående undervisningsformer. Det synes også at aksept for en sterkere studentfokusering er til stede, og at de fleste studentaktive læringsformer er kjent. Når det gjelder kvalitetsbegrepet og hva man legger inn i det,

og også didaktisk basiskunnskap og et bevisst læringssyn er besvarelsene litt mer varierende. Dette og generelt manglende ressurser er kanskje hovedgrunner for at omsetting av nye læringsformer er ikke kommet så langt som fagansatte selv ønsker. I neste kapitlet vil vi gå nærmere inn på dette.

5 Analyse og tolkning

Vi har redegjort for vår tolkning av kvalitetsreformen, og den forståelse vil naturligvis også farge analyse og tolkning av data. Det overordnede målet med undersøkelsen har vært en kartlegging og statusbeskrivelse av HiF sin undervisningsvirksomhet, særlig med blikk på kvalitetsreformens krav og intensjoner.

I resultatdelen (kap.4) er det gitt presentasjon av utvalgte data som har relevans for temaområder didaktikk, undervisning og læring og kvalitet.. I dette kapittel vil vi reflektere over analysen og gi en mer helhetlig tolkning av resultatene.

5.1 Tolkningsramme og kontekst

Kvalitetsreformen legger føringer på et læringssyn som krever større fokus på didaktisk tenking. Dette får følger både for studenter og fagansatte i forhold til innhold, arbeidsmåter og tilrettelegging. Mange svarer at forelesning er den mest brukte undervisningsform. Er forelesning ensbetydende med enveiskommunikasjon betyr det at det bør skje en endring av den institusjonelle sosiale praksis fra lærer som formidler av kunnskap over til at studenten i større grad tar aktivt tak i sin egen læringsprosess.

Svarene i undersøkelsen kan gi ulike fortolkninger. Vi har valgt å tolke noen av funna i forhold til didaktikk, kvalitet og undervisning og læring. Disse perspektivene vil danne grunnlag for å initiere mulige veier å gå for å få til en utdanning som best rustet for mestring av det komplekse samfunn studenten vil møte.

5.2 Resultattolkning

Respondentene svarer gjennomgående at de føler seg lite kompetente i forhold til å innfri kvalitetsreformens idealer i handling. Hvis vi tar utgangspunkt at i en faglærers kompetanse inngår en faglig-teoretisk, en didaktisk-yrkesspesifikk og en personlig del, så viser undersøkelsen klart at de fleste lærere føler seg mest kompetente i forhold til faget sitt. Den mer didaktisk-yrkesspesifikke kompetanse anses ikke som like god. Og svarene viser også at mange anser sin allmenne og psykologiske kompetanse som liten. Dersom vi tolker kvalitetsreformen slik at de pedagogiske

møter skal få et annet, nemlig mer studentorientert innhold hvor prosessen i forhold til læringsforløpet hos studenten er i sentrum, må også disse kompetanser bli styrket. Faktakunnskap i dagens samfunn blir foreldet mange ganger i løpet av livet. Kanskje spørsmål av mer personlige erkjennelsesformer bør være fremme i de pedagogiske møter av hvem man er som person og hvem man kan være for seg selv og for andre.

Dette kan bety en annen tilnærming fra fagansattes side og en annen involvering i studiet både i forhold til seg selv og de andre rundt. Hva kan dette konkret gå ut på i lærings- og undervisningssituasjoner? Svarene viser at den faglige kompetanse anses som god. Men at den mer personlige kompetansedel må styrkes i forhold til at studenten skal stå i sentrum og selve læringsprosessen er sentral. Den personlige kunnskap er knyttet til en selv som person, men den kan deles med andre. I veiledning av studenter vil en involvering av faglig og personlig kunnskap og erfaringer være sentral. Avgjørende for læringsprosessen kan være om denne involvering finner sted.

Svarene viser at veiledning brukes som en læringsaktivitet. Men samtidig fremkommer det i svarene at de fleste fagansatte i liten grad innehar en allmenn og psykologisk kompetanse. Utfordringen videre er å finne ut om veiledningen inneholder både en faglig og en personlig dimensjon eller om det kun er rent faglige fokus i veiledningen.

Studentaktive og studentorienterte læringsformer krever bl.a. å ta studenters erfaringer og opplevelser som utgangspunkt for aktiv handling og læring. Fagansatte bør av og til våge å slippe løs kontrollen over det faglige og kunnskapsmessige fordi ansatte ikke eier viten aleine. Dataene viser at mange har tanker om større student-medvirkning og ansvar for egen læring, men på hvilken måte det skal utføres på blir diffus. Begreps- og språkbruken hvor nye arbeidsformer nevnes, viser tydelig at man er kjent med terminologien og vet at reformen gir signaler om andre måter å drive undervisning på. Men når det i handling tilrettelegges for læring er det ofte på samme måte som tidligere med mye enveisdialog og lærerstyring. Fra den passive mottakende til den aktivt handlende student kan veien synes lang. Det å ta aktivt del i sin læringsprosess krever bl.a. at studiet vekker gjenkjenning hos den lærende og at students erfaringer og opplevelser blir vurdert som viktige. Et ønske fra studenter om å være passiv mottakere kan gi signaler til fagansatte om å følge tradisjonelt mønster.

Svarene viser at det er lite formelt samarbeid mellom faglærere og få formelle fora hvor retning og måten for virksomheten drøftes. Opplevelsen av et manglende eller forvirrende læringsfellesskap kan føre til at studenten ønsker seg tradisjonell undervisning.

Det må konstateres at forelesning er fortsatt den mest brukte læringsformen. Veiledning blir rangert på andre plass. Forelesning brukes nesten dobbelt så ofte som veiledning og åtte ganger så ofte som seminararbeid. Forelesning er prinsipielt ikke negativt, men når den blir mest brukt må en med blick på kvalitetsreformens intensjoner, ha en god begrunnelse for det, særlig når fagansattes svar peker i retning av et konstruktivistisk læringssyn. Kan det være slik at fagansatte fortsatt vil ha kontroll og styre undervisningen aleine? Hvis det er tilfelle, er det i hvert fall noe som står i et motsetningsforhold til kvalitetsreformens idealer om medvirkning og større studentinvolvering. De ulike og motstridende svar kan tolkes slik at fagansatte føler seg utrygge i de nye roller og usikkerhet om sin kompetanse. Mange av de fagansatte svarer at de ikke er nok oppdaterte for å møte reformens utfordringer og har behov for kompetanseheving.

Eller er det slik at reformen oppleves som noe som ikke institusjon og fagansatte har etterspurt. Dette kan ha virket inn på svarene som signaliserer at ens egen praksis ikke styrers ut fra felles drøftinger om læringssyn og pedagogisk plattform. Angående ressurs til undervisning signaliserer svarene at den er for liten til å kunne oppfylle reformens ide om mer studentaktive læringsformer. Det grunnleggende spørsmål vi kan stille er om læringsformer som veiledning kommer i tillegg til forelesning og ikke erstatter forelesning? Det kan selvsagt medføre en omfordeling av oppgaver, men så oppleves allikevel dette arbeidet som merarbeid.

To tredje deler av respondentene sier at de ville beskjefte seg mye mer med nye læringsformer hvis det ville medføre en endring, d.v.s. en forbedring i ressurstildelingen. Vi vet at HiF i et par år har gitt fagansatte muligheter for kompetanseheving gjennom kurs, seminarer og lignende for å mestre kvalitetsreformens utfordringer. Her har det skjedd noen endringer, men foreløpig sporadisk uten at det gjennomsyrrer institusjonen. Skogen (2004) understreker at for å få til innovasjon i en

institusjon er kunnskap og penger to faktorer en må ta hensyn til. Men penger aleine har ikke vist seg å være en tilstrekkelig faktor for å forbedre praksis.

Selv om kunnskap eller bevissthet om læring og undervisning, dens forskjell, betydning og gjensidig relasjon synes veldig varierende, er opplysningene ganske entydige. Blant fagansatte er teoretisk forståelse om og innsikt i forandring og fornyelse til stede. Nesten alle gir uttrykk for hva som er pedagogisk og didaktisk ønskelig, og understreker dermed kvalitetsreformens intensjoner. Undervisningsrealiteten ser derimot ofte annerledes ut med forelesning som den mest brukte undervisningsform. Faglig trygghet kan synes å ha vært et godt nok utgangspunkt for undervisning. I et slikt syn er undervisning først og fremst formidling og kunnskaps-overføring. Og dette læringssyn står i motsetning til de andre spørsmål om ønskede læringsformer og prinsipper.

Svarene viser at det er lite felles meningsutveksling i fagmiljøene i forhold til endring og utvikling av læringsfellesskapet. Mangel på felles møter og felles faglige diskusjoner og drøftinger kan ansees som et kjennetegn ved en kultur hvor den "private" lærer fortsatt får leve på institusjonen. Svarene tyder ikke på at det finnes en felles profesjonell arbeidsform hvor f.eks. egen undervisningspraksis settes på dagsorden, og hvor det arbeides systematisk med evaluering gjennom didaktiske overveielser, refleksjoner og begrunnelser for valg av handlinger. Men på faglærerens "ønskeliste" (*spørsmål 22*) finner man alt dette, f.eks. "mer samarbeid", "mer veiledning", "mer åpenhet for dialog". Disse utsagn vil vi tolke som et ønske om flere pedagogiske fora hvor egen undervisning settes i fokus. Fora hvor fagansatte kan drøfte hvordan bruken av ressurser fordeles, hvordan man kan tenke seg å arbeide sammen for å gi studenter et helhetlig læringsfellesskap og hvor man kan drøfte veier videre frem mot å oppfylle idealene i reformen.

Kvalitetsreformen fremhever evaluering og vurdering som en integrert del av læring og dermed fordrer det nye roller for både lærere og studenter. Hva innebærer det? Og hva skal denne integreringen bestå av? Vekting av og aktivt arbeid med begreper som deltakelse, respekt, valg, tillit, synliggjøring, mulighet, frihet og ansvar er sentrale for den faglige og personlige utvikling. For å få til det må faglærere våge å ta studenters valg og refleksjoner over sine studieløp inn i læringsfellesskapet.

De som sier at de har foretatt forandringer i henhold til kvalitetsreformen, nevner faktisk ”mer studentrelaterte læringsformer”, ”mer veiledning”, ”mindre forelesning” og ”dialogmodeller”. D.v.s. det er allerede en del fagansatte som er på vei. Dersom vi forstår undervisning mer som kunst (jfr. kap. 2.2) skapes dette i kontinuerlig samhandling i det eksistensielle møtet mellom lærer og student. Det å ta tak i situasjonen student og lærer står i forhold til tema det arbeides med i undervisningen må få fokus fremfor fagansattes planer. Dilemmaer vil da knyttes til undring og føre til personlig involvering mellom fornuft og følelser hvor motstand er en naturlig del av denne læreprosessen. Dilemmaet kan bli en drivkraft til engasjement. Dette representerer utradisjonelle veier til læring hvor fagansatte ikke selv har kontroll og styrer situasjonen, men må handle i forhold til den og kanskje til slutt gjøre valg. Her er det en måte å vise og konkretisere profesjonalitet på ved å tåle den motstandsfulle dialog mellom student og faglærer ved å initiere og være selv med i læreprosessene for å utvikle seg videre. Det velger vi å tolke som en form for didaktisk oppdatering og videreutvikling.

Lærerkompetanse som et relasjonelt fenomen betyr å være i samhandling med studentene. Slike prosesser vil kunne utvikle en profesjonell didaktisk identitet hos læreren. Et godt fungerende fagmiljø kan bidra mye til fagansattes faglige og didaktiske kompetanseutvikling. Utvikling av en dialogisk grunnholdning kan bare skje gjennom en gjensidig handling hvor begge parter er aktivt deltakende. ”du viser meg hva jeg har sagt og jeg viser deg hva du har sagt” (Molander i Ødegård 2003, 79). Mange svarer at det trengs fornyelse for å møte de krav samfunnet krever i dag til utdanningen. Selv om svarene ikke viser entydighet i begrepsbruken, ble ”involvering” og ”møter med studenter” nevnt av mange. Berthelsen i Ødegård (2003, 112) har lagt frem en interessant antydning om hvilke menneskelige og arbeidsmessige kvalifikasjoner som vil bli etterspurt i arbeidslivet i framtidssamfunnet. Denne kompetansen kan kort betegnes som *dilemmakompetanse* som blir nødvendig for å klare å være i det uforutsigbare, det foranderlige og likevel fastholde identitetsfølelse. Her ligger vel en del av våre utfordringer. For å prøve å komme nærmere i å oppfylle kvalitetsreformens idealer vil vi tilslutte oss Arfwedson som sier at ”den mest effektive lærerutdanningen er den som konfronterer studentene med ulike perspektiv, og som

oppmuntrer til å eksperimentere” (Arfwedson i Imsen 1999, 406). Vår tolkning er at dette har betydning for alle fagfolk som arbeider med studenter.

6 Konklusjoner og perspektiver

I lys av reformen bør det foretas nyorientering og struktur av utdanningen. Høgskolen bør ha som målsetting at faglærers oppgave både er av faglig og sosial karakter. I de daglige møter mellom studenter og faglærere bør det gis muligheter for utvikling av kreativitet, problemløsning og kritisk evne.

Som premiss for god undervisningskvalitet har vi lagt til grunn reformens tanker om mer studentaktive læringsformer hvor det innebærer at læring foregår i veiledningssituasjoner og deltaking i gruppe og seminarvirksomhet. Forelesninger med enveisdialoger bør det etter vår tolkning av reformen være mindre av. Vurdering av studieløpet skal være en del av læringsprosessen hvor både lærere og studenter deltar. Kvalitet er avhenging av fagansattes faglige kompetanse. Men det drøftes ikke her da svarene på dette spørsmål nesten entydig viser at den faglige kompetansen er høy.

I det følgende vil vi på bakgrunn av svarene forsøke å gi noen perspektiv for å møte eller følge opp reformens utfordringer.

Svarene i undersøkelsen viser klart at mange ønsker en oppfrisking av deres didaktiske kunnskaper. Dette kan institusjonen se på som et positivt uttrykk som kan brukes i det videre arbeidet. Samtidig tolker vi svarene slik at den didaktiske kompetansen er utilstrekkelig når det gjelder måten og praktisere den på. Svarene viser at fagansatte trenger faglig støtte i utvikling av didaktisk kunnskap og kompetanse for å praktisere den nye rollen og dens muligheter. Det fremgår også at fagansatte i stor grad mangler formelle fora hvor faglige og pedagogiske spørsmål drøftes og hvor samarbeid kan utvikles frem mot større felleskap og nytenking. Fagansattes syn på undervisning og læring, kvalitet og didaktikk må komme frem og være gjenstand for dialog og refleksjon. Flere ressurser er nødvendigvis ikke veien å gå som noen antyder. Muligvis må det skje en omfordeling av ressursene i forhold til oppgaver og utfordringer vi står overfor. Institusjonen kan foreta for eksempel noen strategiske valg for å fremme kvaliteten.

Perspektiv 1:

Sterkere læringsfelleskap bør implementeres for fagansatte for de ulike studier og team hvor det gis muligheter for diskusjoner. Forslag som diskuteres må utprøves og utvikles. Svarene viser at kvalitetsbegrepet, syn på didaktikk og syn på læring og undervisning hos fagansatte er sprikende. Det fremkommer av svarene at fagansatte ikke i så stor grad mener seg kompetente til å sette i verk reformens intensjoner. Således må undervisningskvalitet og hva dette innebærer settes på dagsorden initiert av faglig ledelse slik at fagansatte får noen retninger på sin vei å gå for å sikre undervisningskvalitet.

Perspektiv 2:

Sterkere læringsfelleskap mellom studenter og lærere bør initieres. Dette kan skje i møte mellom to eller i grupper og seminarer. Den åpne dialogen kan forsterke læringsutbytte både hos lærer og student. Studentens og lærerens erfaringer og meningsutveksling blir mulig i et slikt åpent forum. Likeverdighet og en aktiv dialogform krever utvikling av andre nødvendige kompetanser på veien for å møte det komplekse samfunnet. Kvalitetsreformens idealer kan med andre ord uttrykkes som noe annet enn noe mer å besitte kunnskaper. ”Det handler om klokskap og det gode skjønn, om innsikt og dømmekraft. Det er noe man leser og lever seg til, mest det siste”. (Eidsvåg i Arnesen 2004, 15).

Svarene viser at tilretteleggingen av læringsfelleskapet i stor grad blir lærerstyrt. Dette viser at studentmedvirkning i liten grad praktiseres slik at det får noen store konsekvenser for den daglige læringsvirksomhet. En følge av dette kan være at flere fagansatte settes inn som medansvarlige for studentgrupper. Dette kan føre til at evaluering av egen virksomhet drøftes oftere blant kollegaer og i forhold til sine studenter.

.

Perspektiv 3:

Faglig ledelse må våge å tenke nye tanker om organisering av virksomheten for å utvikle læringsfelleskap. Hverdagen for studenter og fagansatte vil kanskje føre til mindre bruk av forelesninger og mer tid og rom for seminarer, basisgruppearbeid,

veiledninger og praksis. Det fordrer en annen ”timeplan” tuftet på studentmedvirkning, tverrfaglig samarbeid og en sterkere grad av felles involvering. Dette kan ikke være initiert av enkelte fagansatte, men må være tuftet på avdelingens og institusjonens strategi.

Og dermed berører det siste perspektivet også det hele spektrum for høgskoledidaktisk reformarbeid vi har drøftet i slutten av kap. 2.1.1 (se side 19ff). Praksisteori og didaktisk kompetanse av høgskolens ansatte er den ene siden, den andre er at høgskolens program- og organisasjonsutvikling må tilrettelegges for, initiere og støtte personalutvikling.

Litteratur

- Abelsen, B. og Line, N.M. (1998): "Sorgen og gleden de vandrer til hope". En studieevaluering ved Høgskolen i Finnmark. Alta.
- Arnesen, A.-L. (2004): Det pedagogiske nærvær. Oslo.
- Dubs, R. (1995): Lehrerverhalten. Zürich
- Duffy, G./Jonassen, D.H. (1992): Constructivism and the Technology of Instruction. Hillsdale NJ.
- Goetz, E.T./Alexander, P.A./Ash, M.J. (1992): Educational Psychology. A classroom Perspective. New York.
- Gråvem, P., m.fl.: "Basert på det fremste..."? Om evaluering, kvalitetssikring og kvalitetsutvikling av norsk høgre utdanning. Norgesnettrådets rapporter 2/1999.
- Grønmo, S. (1996): "Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnæringer i samfunnsforskningen"
i: Holter, H. og Kalleberg, R. (red.): Kvalitative metoder i samfunnsforskning. Oslo.
- Hammersley, M. og Atkinson, P. (1987): Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning. Oslo 1987.
- Handal, G. og Lauvås P. (1999): På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere. Oslo.
- Handlingsplan for studiekvalitet ved Høgskolen i Finnmark 2002-2006.
- HiO-rapport (1997), nr.3: Strategisk læring hos norske høyskolestudenter. Oslo
- Hio-rapport (2000), nr.10: Studiekvalitet – erfaringer og utfordringer i profesjonsutdanninger. Oslo
- Holme, I.M. og Solvang, B.K. (1998): Metodevalg og metodebruk. Oslo.
- Imsen, G. (1999): Læreren verden. Innføring i generell didaktikk. Oslo.
- Jacobsen, D.I. (2000): Hvordan gjennomføre undersøkelser? Oslo.
- Kansanen, P. og Meri, M. (1999): Didactic relation in the teaching-studying-learning process.
I: Hudson, B., m.fl.: Didaktikk/Fachdidaktik as science of the teaching profession. TNTEE Publications.
Vol.2, Nr.1. Umeå, 107-116.
- Norges Offentlige Utredninger (NOU) 2000:14.
- Norges Offentlige Utredninger (NOU) 2003:16.
- Ogden, T. (2004): Kvalitetsskolen. Oslo.
- Piaget, J. (1973): Barnets psykiske utvikling. Oslo.
- Pressley, M./Harris, K.R./Marks, M.B. (1992): But Good Strategy Instructors are Constructivists!
I: Educational Psychology Review, 4, 3-31.
- Skinner, B.F. (1948): Walden Two. New York.
- Skogen, K. (2004): Innovasjon i skolen. Oslo.
- Stensaker, B. (2000): Høyere utdanning i endring. NIFU rapport 6/2000, Oslo.
- Stortings melding nr.27: 2000-2001.
- Strategiplan for høgskolen i Finnmark 2002-2006.
- Sundli, L. (2002): Veiledning i virkeligheten. Oslo.
- Thorndike, E. L. (1932): The Fundamentals of Learning. New York.
- Wildt, J. (2002): Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen.
I: Berendt, B./Voss, H.P./Wildt, J.: Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin, Kap. A 1.1.
- Ødegård, I.K.R. (2003): Læreprosesser i pedagogisk entreprenørskap. Oslo.

Vedlegg

Spørreskjema,

sendt til alle fagansatte ved
Høgskolen i Finnmark

Januar 2003

Herbert Zoglowek
Ellen Holum
PHF

Til
alle kollegaer/faglig ansatte ved HiF

20.01.03

Som dere vet er høgskolen midt i en stor reformprosess med å implementere kvalitetsreformen, som innebærer bl.a. endringer av undervisnings- og læringsformer. I denne sammenhengen planlegger HiF en seminarrekke innen høgskolepedagogikk/-didaktikk.

Før dette blir endelig planlagt ønsker HiF å kartlegge og få frem de fagansattes opplevelse av sin undervisnings kompetanse og behov for videre kompetanseheving. Dette skal skje ved hjelp av en spørreundersøkelse som vi har utarbeidet og som vi nå sender ut til alle faglige ansatte ved HiF.

Vi håper at alle kollegaer kan ta seg en halv times tid for å svare på spørsmålene våre. Besvarelsen sendes via huspost tilbake til Ellen eller Herbert. For å komme rask i gang med videre arbeid, ønsker vi tilbakesending innen 31. januar 2003.

Takk for ditt bidrag.

Ellen og Herbert

Dersom du ønsker kan du skrive navnet ditt her:

(a) På hvilken seksjon/fag er du tilsatt?

(b) Hvilket kjønn?

kvinne ___
mann ___

(c) Hvor gammel er du?

20-30 ___
30-40 ___
40-50 ___
over 50 ___

(d) Ansatt ved HiF siden

(e) Hvor mange år har du jobbet innenfor høgskole/universitetssektoren?

Vi bruker ulike typer spørsmål. Lukkede spørsmål svarer du på ved å krysse av det som passer for deg. Krysser du på kategori "annen", skriv hva du mener med "annen". Ved rangeringsspørsmål bruker du tallmessig rekkefølge. Åpne spørsmål svarer du enten med stikkord eller gjerne også med hele setninger. Bruk baksida av arket dersom du har behov for mer plass.

01. Mener du at høyere utdanningen trenger en fornyelse eller reform? ja nei vet ikke
02. Nevn 1-3 områder i kvalitetsreformen som du anser som særdeles viktig for HiF? _____

03. Skriv ned 1-3 stikkord som du assosierer med "kvalitet" i undervisning? _____

04. Mener du at du er tilstrekkelig oppdatert for å sette i gang kvalitetsreform innenfor ditt fagfeltet? ja nei vet ikke
05. På hvilke områder føler du deg mest kompetent? (kryss av; en eller flere)
faglig kompetanse _____
fagdidaktisk kompetanse _____
pedagogisk kompetanse _____
psykologisk kompetanse _____
allmenn kompetanse _____
annen (hvilken) _____
06. Driver du FoU basert undervisning? ja nei vet ikke
07. På hvilken måte? _____

08. Mener du at dere på seksjonen har en felles faglig og fagdidaktisk oppfatning innenfor deres fagfelt? ja nei delvis vet ikke
09. Diskuterer dere fagdidaktiske spørsmål på seksjonen? ofte av og til sjelden aldri
10. Hvis ja, når og på hvilken måte? _____
Hvis aldri, hvorfor ikke? _____

11. Har du behov for fagdidaktisk etterutdanning? ja nei vet ikke
12. Angi hvor mye **du** føler deg som lærer eller forsker ved HiF? lærer _____ %
forsker _____ %

13. Ranger disse undervisningsformer i forhold til hvilken betydning de har i din undervisning?
(Setter strek for ukjent)
- seminar _____
veiledning _____
forelesning _____
dialog/diskusjon _____
pbu _____
annen (hvilken) _____
14. Bruker du IKT i din undervisning? ja nei
15. Hvis ja, i hvilke studier og på hvilken måte?

16. Hvordan vil du vurdere undervisningstilbud ved HiF innenfor ditt fagfelt?
1 2 3 4 5
(1=veldig dårlig, 5=veldig bra)
17. Ville du bruke andre undervisningsformer dersom ressurstildelingen vil endre seg? ja nei vet ikke
18. Er du fornøyd med din undervisning? 1 2 3 4 5
(1 = veldig misfornøyd, 5 = veldig fornøyd)
19. Har du foretatt noen forandringer med din undervisning p.g.a. kvalitetsreformen? ja nei
20. Hvis ja, hva?
Hvis nei, hvorfor ikke?

21. Mener du at undervisningen innenfor ditt arbeidsområde trenger en fornyelse/reform? ja nei vet ikke
22. Hvis ja, på hvilken?
Hvis nei, hvorfor ikke?

23. Kan du tenke deg å undervise et av dine kurs på engelsk? ja nei vet ikke gjør jeg allerede
24. Hvilke to undervisningsformer bruker du hovedsakelig i din undervisning?

25. Er etter din mening arbeidsvilkårene for god undervisning tilstrekkelig ved HiF? ja nei vet ikke
26. Hvorfor eller hvorfor ikke?

27. Se på følgende lærings- og undervisningsformer og angi hvor stor betydning de har i din undervisning.

(1=veldig lite, 5=veldig stor betydning, 0=ukjent)

problembasert læring	1	2	3	4	5	0
studentaktive lærings-						
former	1	2	3	4	5	0
tverrfaglig samarbeid	1	2	3	4	5	0
teamarbeid	1	2	3	4	5	0
prosjektarbeid	1	2	3	4	5	0
veiledning	1	2	3	4	5	0
nettbasert læring	1	2	3	4	5	0
casebasert læring	1	2	3	4	5	0

28. Hvor relevant for din undervisning er følgende didaktiske prinsipper:

(1=ikke relevant, 5=veldig relevant, 0=ukjent)

problembasering	1	2	3	4	5	0
formidlende læring	1	2	3	4	5	0
studentsentrering	1	2	3	4	5	0
gruppebasering	1	2	3	4	5	0
oppdagende læring	1	2	3	4	5	0
disiplinbasering	1	2	3	4	5	0
eksemplarisk læring	1	2	3	4	5	0
lekende læring	1	2	3	4	5	0

29. Har du fått generell didaktisk eller fagdidaktisk kunnskap i din utdanning?

ja nei

30. På hvilken måte?

31. Synes du at du er faglig og didaktisk oppdatert?

ja nei vet ikke

32. Har du nok ressurser for kontinuerlig faglig oppdatering?

ja nei vet ikke

33. Burde HiF regelmessig tilby didaktiske fagseminarer for sine ansatte?

ja nei vet ikke

34. Ønsker du et tilbud i pedagogikk/didaktikk ?

ja nei vet ikke

35. Hvilken pedagogisk og fagdidaktisk litteratur bruker du hovedsakelig til din undervisningsvirksomhet?

36. Nevn 1-3 stikkord som beskriver ditt læringssyn?

37. Er det mulig å omsette ditt læringssyn i din undervisningsvirksomhet?

ja nei til dels vet ikke

38. Er du fornøyd med dine arbeidsvilkår ved HiF?

ja nei til dels vet ikke

39. Hvis ja hva er du mest fornøyd med?
Hvis nei hva burde forandres/forbedres?

40. Hvilke læringsformer anser du som mest sentrale og mest viktige i dag ?

41. Hva bestemmer hvilken undervisningsform du velger i din undervisning?

42. Står du i regelmessig kontakt med eksterne fagmiljø innenfor ditt fagfelt?

ja nei

43. Mener du at det er det samsvar mellom ditt lærerideal og din praktisering som lærer?

(1=ikke i det hele tatt, 5=absolut, 0=vet ikke)

1 2 3 4 5 0

44. Hva slags etterutdanning eller vedlikehold av didaktisk kunnskap kan du tenke deg ved HiF?

Herbert Zoglowek

How to teach in teacher education

Foredrag holdt på

**Nordisk Forening for Pedagogisk Forskning (NFPF) 31. kongress
i København, 7.mars 2003**

Abstract:

First results of research on teaching technologies in teacher education on the Finnmark University College in Alta, Norway.

The reform process on higher education in Norway tries to improve the quality in all fields of higher education. All institutions have to develop an action plan how to realize the intentions of the reform. The Finnmark University College in Alta has developed an extensive program for to gain the points. One of the points is to improve the teaching situation, that means the methodical ways to initiate good and effective teaching and learning. In this connection we have set on foot an inquiry about the status and also possible amendments of methodical ways for teaching and learning. This paper presents the first results of this research and shows some perspectives how to react on the results for to renew and to improve higher education.

Innledning

Høyere utdanning i Norge er for tiden i en reform prosess som kalles "kvalitetsreform". Nesten alle virksomhetsområder innen høgskolesektoren skal gjennomgå, evalueres og reformeres med hensikt til å kvalitetsforbedre utdanningen. Innholdsmessig og faglig ligger hovedfokus på hvordan lar seg læringsprosesser effektivisere for å få en bedre læringsutbytte for studenter og en bedre oppfølging og gjennomstrømming av studenter. Både studieinnhold - særlig med blick på internasjonalisering og tilpasning den nye europeiske gradsstruktur - og læringsformer star derfor i et spesielt søkelys. Å heve kvaliteten og gjøre studier enda mer attraktive for studenter er en viktig målsetning for høgskolene. Derfor er alle høgskoler i landet nødd til å evaluere og tilpasse studietilbudene til dagens behov og i møte komme studentenes behov og samfunnets krav, men også pedagogikkens nyeste impulser.

Kvalitetsreform ved HiF

Høgskolen i Finnmark er midt i denne reformprosessen. Styret har for ca. ett år siden etablert ulike utvalg og arbeidsgrupper som skal konkretisere og sette i gang reformprosessen etter kvalitetsreformens intensjoner. "Studiekvalitetsutvalg" har fått oppgaven å sette fokus på selve studiet, d.v.s. å se på studieprogram, framtidige behov, kvaliteten i studiet og særlig på undervisnings- og læringsformer. Tidligere erfaringer og fortløpende studieevaluering av studenter har vist at på dette område er en del å forbedre. Viten om er det ene, men spørsmål om hva og hvordan er det andre. Diskusjoner finnes mye, og høgskolen har allerede tidligere tilbud høgskoledidaktiske seminar og diskusjonsfora for å sette problematikken på dagsorden. Men alt i alt skjedde det mer eller mindre usystematisk og lite konsekvent. For å ta kvalitetsreform på alvor og sette i gang en dypere gående kvalitetsdiskusjon har vi nå tenkt å starte med en spørreundersøkelse for å kartlegge læringsmiljøet på høgskolen idet vi spør lærere selv hvordan de vurderer situasjonen, hvilken defisit de opplever og hvilket behov de har.

Målsetting

Ut fra denne kartlegging, statusbeskrivelse og behovsanalyse skal senere utvikles og utarbeides spesielle tiltak innenfor pedagogikk og høgskoledidaktikk for fagansatte. Spørreskjema ble utarbeidet og evaluert i løpet av høsten, selve spørreundersøkelsen gjennomført i januar, er altså helt fersk, men allikevel er vi kommet så lang at jeg kan presentere noen utvalgte resultater, selv om tid for å forberede foredrag her var temmelig kort. Jeg vil nøye meg på de spørsmålene som hovedsakelig går på lærerens opplevelse av undervisnings- og læringssituasjoner, på lærerens didaktiske kvalifikasjon og lærerens bruk av ulike undervisningsformer.

Målgruppe

Først noe informasjon om høgskolen selv: Høgskolen i Finnmark er en relativ liten regional høgskole i Nord-Norge med ca. 2000 studenter og ca. 150 faglige ansatte. Høgskolen har tre avdelinger; avdeling for pedagogiske og humanistiske fag (PHF), avdeling for nærings- og sosialfag (NSF) og avdeling for helsefag (HF). Siden vi har spurt alle faglige ansatte på skolen er tittelen av foredrag ikke helt riktig, fordi ikke alle lærere underviser på lærerutdanning, selv om hovedparten av studietilbud ved HiF er rettet mot profesjonsutdanninger. Men alle faglige ansatte fungerer ja som lærere og poenget med undersøkelsen skal være å se på pedagogisk og didaktisk kompetanse og kvalifikasjon for å kunne undervise på høgskolenivået. Hva gjør vi, hvor står vi, og hva bør, kan, må vi forandre?

Resultater

Temaområder i spørreundersøkelsen skal dreie seg om

- * innstilling til reformen generelt
- * vurdering av egen kompetanse
- * vurdering av undervisningsvilkår/-forhold
- * bruk og vurdering av ulike undervisnings-/læringsformer
- * behov/ønsker for etterutdanning, intern veiledning, o.l.

Her er noen utvalgte resultater:

I alt ble sendt ut 154 spørreskjemaer, tilbakemelding ligger på 35 d.v.s. 24.4%. Respondentene fikk en svarfrist på to uker. Etter denne fristen var gått ut ble det tre påminnelser fra både forskere, dekaner av de tre avdelinger og høgskolens rektor. Ut fra det er svarprosenten veldig skuffende. Vi har tenkt å ta senere en intervjurunde i noen fagmiljøer for å finne ut hvorfor folk viste lite interesse til å bearbeide spørreskjemaet. Det ligger nært å formode at interessen til å uttale seg om egen situasjon, kvalifikasjon og status er veldig lavt. Og jeg kan tilføye at svargruppen tilsvarer antallmessig omtrent deltakergruppe på tidligere gjennomført diskusjons- og seminartiltak innenfor høgskoledidaktikk, slik at man kan anta at det er den samme gruppe som er interessert i didaktisk spørsmål og problemstillinger.

Kjønnsmessig fordeler respondentene seg like: 16 kvinne, 15 menn, mens 3 valgte og ikke angir kjønn.

En besvarelse var så ufullstendig at vi har valgt å ikke trekke den inn i analysen.

Hva er didaktisk kompetanse og hvilken betydning har den for undervisning på høgskolenivå? Jeg tror at dette er et kjernespørsmål for kvaliteten i undervisning. Begrepet synes jeg er veldig diffus og blir forskjellig brukt og fortsatt i spørsmålet om kompetanse. Undervisningen foregår ja på en viss måte og dermed må didaktisk kompetanse også være til stede, men bevissthetsgraden og systematisk og reflektert bruk er i hvert fall varierende. Ut fra det kan man påstå at teoretisk reflektert didaktisk kunnskap og bruk av den er lite til stede. Med erfaringer gjennom årene har man utviklet en viss praksisteori som hjelper at undervisningen fungerer men man gjør seg lite tanker om måten man gjør det. Jeg vil ikke påstå p.g.a. lite vilje, nei grunnen ligger vel mer i det at man enten har for lite basiskunnskap eller/og er for lite oppdatert for å kunne takle nye pedagogiske og didaktiske utfordringer. Dette kan bygges på følgende data:

1 Har du fått generell didaktisk eller fagdidaktisk kompetanse i din utdanning? N = 31

ja	24	77.4 %
nei	7	22.5 %
ikke besvart	2	

Tre fjerde del av lærere vil si at de har formell didaktisk kompetanse.

Ser man litt nærmere hvordan "formell" didaktisk kunnskap ble tilegnet så ble det nevnt mye rare tilegningsmåter som f.eks. "gjennom praksis", "skolepraksis", "besøk på pedagoger", "fagstudier" eller "praktisk pedagogisk forskning".

Men ser man litt nærmere hvordan den fagdidaktiske status vurderes, uttrykkes en del usikkerhet eller i hvert behov for oppfrisking, oppdatering eller etterutdanning.

2 Synes du at du er faglig-didaktisk oppdatert? N = 32

ja	11	34.3 %
nei	17	53.1 %
vet ikke	4	12.5 %
ikke besvart	2	

3 Mener du at du er tilstrekkelig oppdatert for å sette i gang læringsprosesser etter kvalitetsreformens intensjoner innenfor ditt fagfelt? N = 28

ja	8	28.5 %
nei	12	42.8 %
vet ikke	8	28.5 %
ikke besvart	6	

4 Har du behov for fagdidaktisk etterutdanning? N = 33

ja	22	66.6 %
nei	4	12.1 %
vet ikke	7	21.2 %
ikke besvart	1	

Bare en tredje del føler seg faglig-didaktisk oppdatert og har dermed selvfølgelig også problemer med å tilpasse læringsformer i tråd med kvalitetsreformens intensjoner. D.v.s. man vet i så vidt hva kreves men er ikke eller lite i stand til å følge opp intensjonene. Bare en fjerde del av lærere føler seg kompetent til å forholde seg til nye utfordringer. I en rangering av de mest brukte undervisnings- og læringsformer kommer vi fram at forelesning er med god avstand til nest plasserte den mest brukte undervisningsform.

Ut fra besvarelsen om formell fagdidaktisk kompetanse virker svaret på spørsmål 11 kanskje litt rart, men i forhold til den reale kompetansefølelsen som ble uttrykt i spørsmålene 2 og 3 er det ikke mer så rart at mer enn 65% sier helt klart og entydig at de føler behov for fagdidaktisk etterutdanning..

Kanskje er en grunn til for denne fagdidaktiske usikkerheten at fagmiljøer fungerer ikke så som de egentlig skulle fungerer. D.v.s. som fagforum hvor man faglig og fagdidaktisk diskuterer for å drive fag- men også faglærerutvikling.

Bare 30% svarer at det diskuteres ofte fagdidaktiske spørsmål på seksjonen. Uansett hvor vid og egentlig upresis man kan forstå "av og til", er svarprosent på nesten 50% alt for høyt at man kunne si at fagmiljøene er aktiv pådrivende i fagutvikling. Et resultat som står tvert imot påstanden som framhever godt fungerende fagmiljøer på høgskolen. Det gjelder kanskje for organisering og administrative gjennomføring av studier men ren faglig sett kan man ikke finne støtte for denne argumentasjonen.

Derfor er det heller ikke så rart at bare 12% bekrefter at fagmiljøet eller seksjonen har en felles faglig og fagdidaktisk oppfatning. Man må selvfølgelig ikke

nødvendigvis forvente en slik og faglig mangfold kan være både fruktbar og utviklende for fagsynet. Men når man ikke eller sjelden diskuterer dette på seksjonsnivå kan denne mangfoldighet ikke initiere utvikling, og - negativ sett - må man kanskje snakke om diversifisering eller uenhetliggjøring av faget og det går i hvert fall på bekostning av studenter. Og stemmer faktisk overens med opplysninger som studenter gav i en tidligere undersøkelse, nemlig at de mangler ofte en rød tråd i undervisning, at de opplever fagfolket som uenhetlig og på en måte ikke orientering givende i deres utdanningsforløp.

5 Diskuterer dere fagdidaktiske spørsmål på seksjonen?

N = 33

ofte	10	30.3 %
av og til.	16	48.4 %
sjelden	5	15.1 %
aldri	2	6.0 %
ikke besvart	1	

6 Mener du at dere på seksjonen har en felles faglig og fagdidaktisk oppfatning innenfor deres fagfelt? N = 32

ja	4	12.5 %
nei	12	37.5 %
delvis	15	46.8 %
vet ikke	1	3.1 %
ikke besvart	1	

Ser vi nærmere på besvarelsen på spørsmål om reformbehov, er de fleste overbevisst og innstilt på fornyelse, og to tredjedel uttrykker faktisk et ønske og et behov for pedagogisk og fagdidaktisk oppdateringstilbud.

7 Mener du at høyere utdanningen trenger en fornyelse eller reform? N = 32

ja	23	71.8 %
nei	3	9.3 %
vet ikke	6	18.7 %
ikke besvart	2	

8 Mener du at undervisningen innenfor ditt arbeidsområde trenger en fornyelse/reform? N = 32

ja	21	65.6 %
nei	5	15.6 %
vet ikke	6	18.7 %
ikke besvart	2	

9 Ønsker du et tilbud i pedagogikk/didaktikk? N = 33

ja	22	66.6 %
nei	8	24.2 %
vet ikke	3	9.0 %
ikke besvart	1	

Første refleksjoner

Ut fra presentert besvarelser lar seg foreløpig og forsiktig konkludere med:

1. Det å undersøke og evaluere lærerprofesjon og særlig kompetansespørsmål er fortsatt et vanskelig prosjekt. Også i dag hvor f. eks. teamarbeid og kollega-basert veiledning er pedagogiske krav eller i hvert fall moderne pedagogiske

slagord, finnes det fortsatt sterke tendenser til ikke å åpne seg og helst skjule sin virksomhet bak lukkede dører.

2. Didaktisk kunnskap og kompetanse blir veldig forskjellig forstått og brukt. De fleste har tilegnet seg eller utviklet en viss praksisteori som hjelper at undervisning fungerer, men det ser så ut at man er fastlåst i denne måten man gjør det.
3. Det ser så ut at lærere er lite forbered og i stand til å ta de pedagogiske utfordringer som kvalitetsreformen krever.

Herbert Zoglowek

Ellen Holum

Didactic Competence in Teacher Education

Foredrag holdt på

Nordisk Forening for Pedagogisk Forskning (NFPP) 32.kongress

I Reykjavik, 12.mars 2004

Abstract:

The paper refers to the results of research on teaching and learning technologies in teacher education on the Finnmark University College in Alta Norway.

The reform process on higher education in Norway tries to improve the quality in all fields of higher education. The quality of didactical competence as e.g. methodical ways to initiate learning process, or from teaching situation to learning situation, is a central point in the intention of the reform. But are the teachers able to meet these intentions?

The paper shows and discusses the results of a questionnaire about the didactical status of teachers in teacher education and how they think to meet the challenges of the reform.

Introduction

We want to present some results of a project, a questionnaire which was gone through in the last year. The research project was done on the Finnmark College in Alta. The Finnmark College is a small college with ca. 2000 students and ca. 150 teachers. The most of the studies are in teacher training and education. The project is a part of realization of the quality reform, which is in process in higher education in Norway. The reform process tries to improve the quality in all fields of higher education. One main topic is to develop the learning process, that means to change the education process from more a teaching process to more a learning process, where the student is more responsible for his education and acts more independently.

And this is a central didactic question. How to prepare, initiate, realize and evaluate learning processes which the students themselves should determine. What means didactic competence and which importance has it in higher education? This is one of the main questions we try to find out in a study.

In our paper we will first discuss the term “didactic” and how we understand and use it, especially in the intentions of the quality reform.. In the second part we will present some results of our research, where we set the focus on didactic competence, experience and also status. And the third part will be an interpretation of the results and some perspectives how to react and to follow up in order to meet the challenges of the reform.

About didactic in higher education and didactic competence

With the general starting point in IMSENs definition “didactic means the education, training and socialization which is going on in school and other education systems with a concrete pedagogical mission” (1997, 27) we want to explain didactic in the special perspective “teaching and learning in higher education”.

Starting point for didactic thinking is lying in the dualism between teaching and learning. Where can be or should be the balance between these two. A translation of

the word “didactic” is often “teaching theory”, but one has to emphasize that didactic and didactic thinking is above all reflections about teaching and learning. The main thought must be how we can best initiate learningsituations. And with that professional and pedagogical knowledge are just the basic or the prerequisite for to be able to reflect. That`s why we think that the word “teaching art” is maybe a better translation of the word “didactic”. The art of teaching consists in the ability to arrange, to show and open possibilities, to motivate and to initiate learning. In this meaning teaching is not only to give instructions and informations, knowledge or skills should be newthought through the learningprocess. Especially in higher education it can`t be enough to teach, that means to present knowledge according to theoretical and methodical quality level. High quality in didactic thinking means to reflect how to initiate and to promote (support) learning. The *professorial* thinking must be a *professional* thinking. A professional relationship is when the teacher is a competent adviser on the way to knowledge.

This relationship we want to illustrate in the didactic triangle:

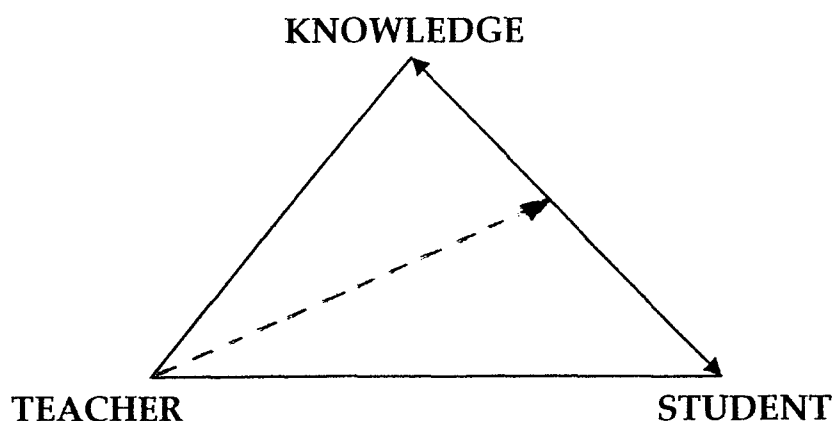


Fig.1: didactic triangle

The main relation must be between the student and knowledge, or one can also say the subject, the topic. The teacher, of course, has also a relation, an effect in the learning process, but this connection has not to be directly to the student or the topic,

his influence has to go to the process, to the learningsituation, the relation between student and knowledge

The didactic triangle is the core of a circle with didactic variables which give reasons for and influence the teaching and learning process. The didactic triangle is the basic for the whole construction of theory and praxis, reflection and development of didactic. Here are the possibilities for variation in a didactic actionfield which is structured with these didactic variables. This connection is often named the *didactic relation thinking model*.

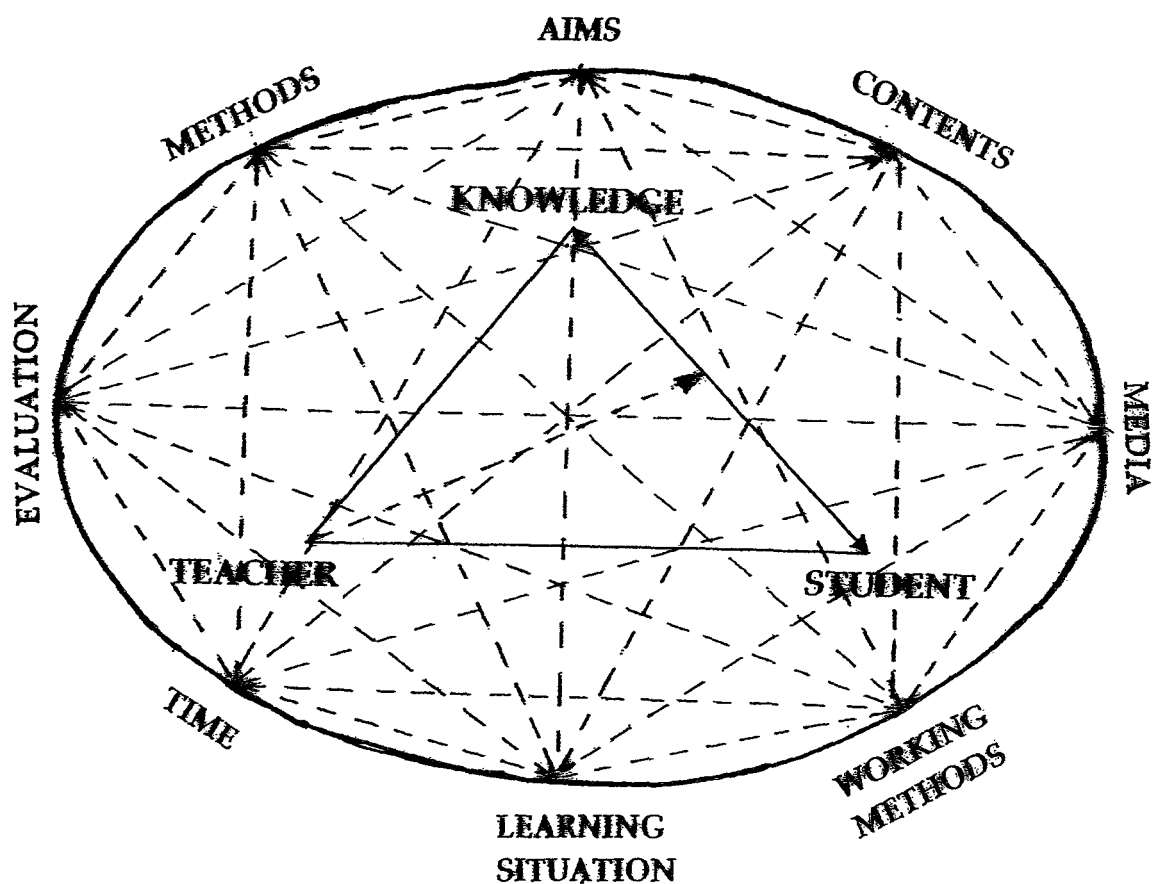


Fig. 2: didactic circle

Teaching and learning in higher education is very often traditional. The reason for this is that universities and colleges should first of all impart knowledge, and, of course, these are the teachers who possess the knowledge, because they have the competence and the professional skill. The traditional, professorial thinking is that the

teacher, the professor impacts his knowledge to the students. And traditional didactic on higher education ordinary is, if at all, busying with questions of teaching methods.

The new thinking in didactic on higher education, however, wants to set the focus on the student and his learning process. But new learning methods require often other general set ups, and also these are very important in didactical thinking. That`s why it is necessary to set and to see the didactic triangle and the didactic circle in a didactic setting. That means a frame which shows important implications which have also influence to the circle and the triangle.

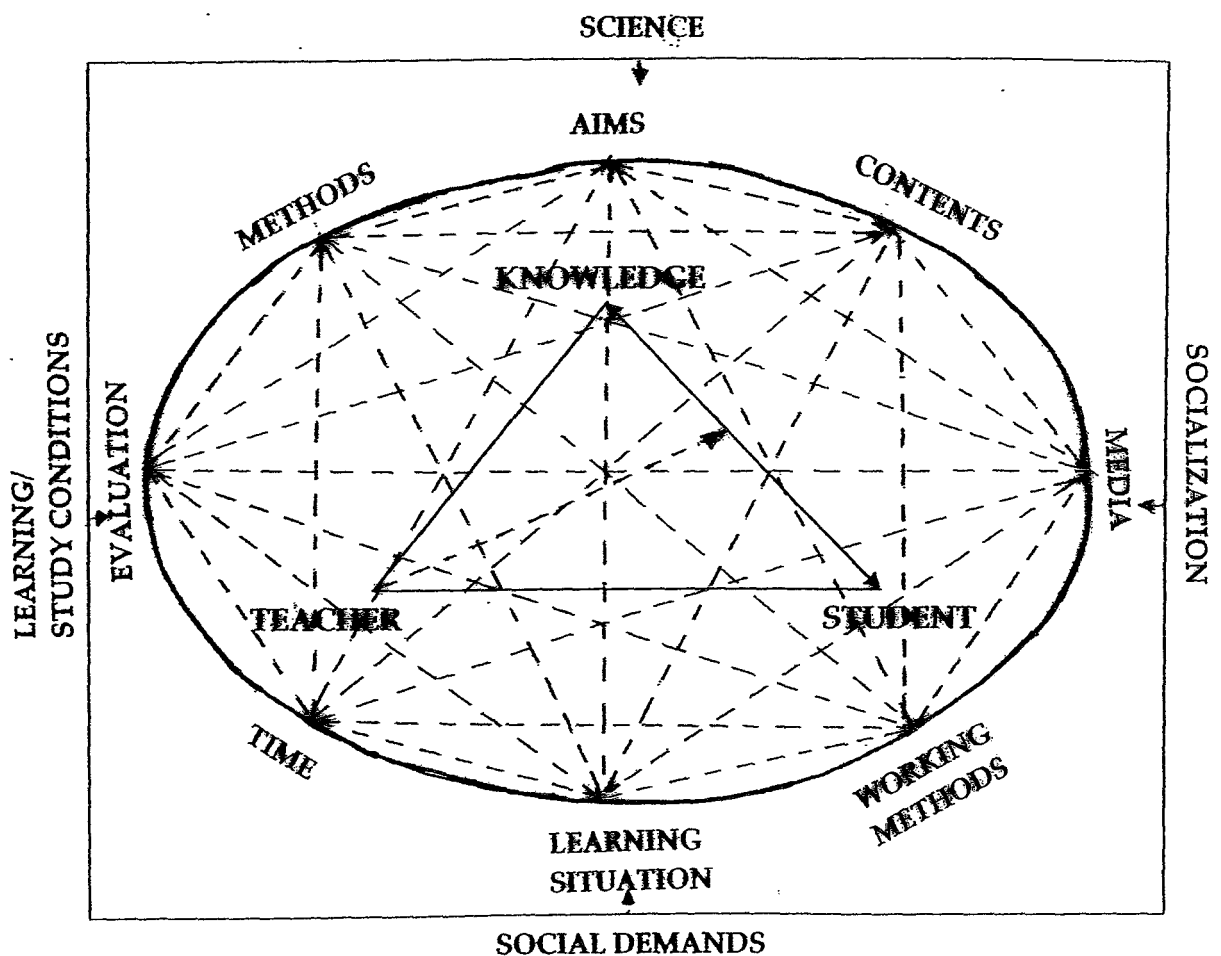


Fig.3: didactic frame

The questionnaire focuses first of all to the didactic triangle. What status and competence the teacher have, or they mean they have, what teaching methods are used and why, what changes and modifications they have done, they are able to do, and they

want to do. And with this we are also coming to the settings and the limits which maybe are also lying in these. Questions and the responses are not only objective data about didactic status, a part are also very sensitive personal data about individual didactic knowledge and competence.

About didactic

What understanding and meaning about didactic and didactic reflection have teachers. What do they think about status, level and brushing up. In our questionnaire are some questions which give answers in different way.

Concrete questions about didactic and didactic competence were answered very different and partly contrary. That`s why we find a very various picture. But on the other hand we can also see a reasonable differentiated meaning about didactic. That means that most teachers are conscious about that there is a difference between formal didactic knowledge and actual use of didactic competence in teaching and learning situations. The main intention with these questions is: Have they a feeling of didactic competence so that they can use it in different learningsituations and in different way.

Three quarters of all respondents say that they have formal didactic competence:

I Have you got formal general didactic or special didactic competence in your education? N = 31

yes	24	77.4 %
no	7	22.5 %
no response	3	

But only a third answers that they mean they are didactic up-to-date:

2 Do you think that you are didactic up-to-date? N = 32

yes	11	34.3 %
no	17	53.1 %
don't know	4	12.5 %
no response	2	

The results show that most of them have acquired didactic competence, but that is many years ago. On the other hand they haven't looked after so much with didactic, that's why they answer that they are not more up-to-date. It seems a little bit paradoxical, because they all are well teachers and they have taught all the time. We mean that we can understand this as a critical view about their own competence. Didactic knowledge and competence is something dynamic which one has to use, to try, to evaluate, to adapt and to change all the time. Didactic knowledge as static knowledge is useless and proves to be old, traditional methods. But, unfortunately, we have also to note, that the most doesn't do more with this consciousness. That means, they know it, but nevertheless they continue in the traditional way.

First of all the teachers see about themselves as specialists, as subject teachers, and they think that they have best competence in that. The results of next question underline that didactic competence has not the highest status, and that the teachers are first of all specialists. In their special subjects they think they are most competent and safe.

3 In which fields do you feel best or highest competence? N = 33

special competence	88.1 %
didactic competence	50.0 %
pedagogical competence	38.1 %
psychological competence	14.6 %
general competence	26.3 %
other competence	11.8 %

In this way they see it it is therefore not a big surprise that they traditional teaching methods are above all in use:

4 What teaching methods do you use, above all, in your teaching? N = 33

lecture	23
supervision	13
discussion/dialogue	11
problem based learning	7
seminar	3
teamwork	3
practical pedagogical exercise	2
exercises	2
project	2
practice	1
language course	1
case studies	1
no response	1

The results to question (5) show the big contrast, because the teaching reality stands in sharp contrast to the theory, or that they think what is in a pedagogical way best to wish:

5 What learning methods do you think are most central and important today? N = 32

student activities	10
supervision	6
problem based learning	6
project	5
lecture	4
computer based technologies	2
variation	2
teamwork	1
seminar	1
dialogue	1
interdisciplinary teamwork	1
practice	1

Also another judgement of the importance of modern learning methods shows that they believe on the student orientated teaching methods. How can we interpret that? Is it so that it is expressed a discrepancy between wish and reality or is it maybe a

discrepancy between theoretical understanding and practical realization, that means that one is convinced about the new student orientated learning methods, but one is not able to translate the theoretical understanding in teaching practice.

And the confusion becomes still more when we see the results of question (6) and (7). We have to assume that there is really a big gap between pedagogical thinking and teaching practice. The half of respondents says that they have changed teaching methods and that they teach more student focussed, but where and when?

6 Have you done some changes in your teaching because of quality reform?

N = 34

yes	17	50.0 %
no	16	17.0 %
don` t know	1	3.0 %

The half is a big part. That`s why it`s interesting to see what kind of changes are done. The answers show that one has done mostly changes on teaching and learning methods. But how should we evaluate this in relation to the answers to question (4)?

7 If so, what? N = 17

-
- more student activities
 - more supervision
 - less lecture
 - more seminar, dialogue
 - more problem based learning
 - more teamwork/project
 - curriculum revision
 - new aims
 - new evaluation forms
 - use of video
 - less examinations
-

It is above all a little bit strange, that the most of the changes which were named here, we cannot find again in the real teaching situations, e.g. question (4). Is it maybe that there is a kind of pedagogical wishful thinking?

Or is it maybe a question of allocation of the teaching resources? We know that there is a kind of dissatisfaction about the working conditions. Teachers mean that there are too much teaching obligations, and therefore they have not enough time to brush up or to work with new learning methods. Answers to questions (8) and (9) underline this speculation.

8 Do you think you have enough resources for continuous up-to-date? N = 31

yes	7	22.5 %
no	21	67.7 %
don` t know	3	9.6 %
no response	3	

9 Would you use other teaching/learning methods if the allocation of resources will change? N = 34

yes	22	64.7 %
no	5	14.6 %
don` t know	7	20.5 %

We want to *stop* here the presentation of the results, a part of the results. We have shown the status of didactic in higher education on our college. Indeed, the number of teachers who have responded the questionnaire, is low - only 24 % - but we have to take this also as a fact. And if we suppose that mainly these teachers have answered who have didactic reflections, so is already the low percentage an important result for our project. And nevertheless we want the results to bring to a close so that we now in the last part will present some interpretations, conclusions and perspectives, which we will point out from these results.

Interpretation

The process of data collection and the quantitative presentation is not an end in itself. But we will try to extend to analyse and to interpret some of our findings even if the whole analyse is not complete.

When data collection has formally ended and we have started the final analysis, we have tried to interpret so objective as possible, but, of course, our interpretation is coloured from our pre-understanding, our pre-experience, and which is partly addressed to follow up the challenges of the reform.

Because we have been in the field, thinking and acting in the same way as our informants, we will use the word “*wondering*” in our way to select to understand and to interpret the data in trying to give an overall perspective.

Data tells that the teachers are well feeling in their way to do their jobs. The formal competence in their special topics is high. Some tells, too, that they need a brush up in thinking and acting to follow up the challenges of the reform even if they have formal didactic competence.

Of course, the new way of thinking about learning process involved all actors in a field of relationship that was before and that is now. But - the changing or the new-thinking is in a different focus and with that in different methods.

The questions about what the informants are thinking about new learning methods show that focus of students learning process is regard as important. But nevertheless lectures are still the most teaching method. It seems that in reality teachers do not involve themselves in student learning process where the students can determined their own learning way. Maybe this means that the students are going, or want to go, where the teachers want them to go?

Data shows that the teachers use most lecture in their teaching. That means also that they want to have control over the didactic elements and with that over the

learning process. Do the teachers dare to miss the control over the didactic situation? What shows the different answers? A lack of competence? A lack of safety? A lack of confidence? Or is it an elementary indifference or apathy towards didactic? We don't want to believe that, but can the teacher awareness of the fundamental values which guide our professional practice/decisions give little potential for changing? And therefore they do as they always have done?

In our data we did not have data about the personality competence. That can be a lack, but we can also see it as a result. Maybe the teachers themselves may dare to implement their own personality in the learning process to meet the thoughts of the students, and their experience of learning processes. Maybe this is an important competence which should be included in the learning situation to meet the reforms demands of an increasingly society. Possible tensions in the pedagogical processes should ideally not be downplayed, but should be used openly, in a constructive way, to make the process move forward/enrich in the learning experience.

Another point of view can be that in higher education the institutions give highest score for research and academic work. Education and learning do not give high status in an academic career. And therefore, reflections and making changes in learning methods have not high priority. Some teachers have named that they have tried to change from lecture to more student activity, but the response of the students was more negative. One reason can be that students have most experience with traditional teaching and therefore they also want the same in their studies. Maybe also this is a professional experience that the best way of teaching is still to continue the traditional way. All informants show that they have thought about new ideas, but really to do something is much more difficult.

In this connection we are also wondering about in which way teachers are working together. Can this opportunity to work together give other answers? Results show that very few say that they cooperate in a systematic way. Very few name

meeting place or a forum, where they can discuss in a professional way about didactic questions, reflections and their way of doing their practice.

Can this lack of meetings prevent us to meet the challenges of the reform? Can it be that the culture in the institution is to promote mostly private teachers?

Another point is that some have named that the resources given to the study condition is too low to change methods. That can be right. But on the other hand it can be that this shows another, deeper problem. To be precise we can interpret this that in reality, the teachers are still thinking in a traditional way for planning and realization of learning activities. E.g. first a lecture and then maybe supervision and so on. In that way the problem, or maybe the solution is to redistribute the resources in the new way of thinking.

Perspectives

In the light of the reform we have to undergo reorientation and the structure of the education. We mean that the reform in higher education was introduced to help students to meet the demands of an increasingly complex and fast moving society/world.

The consequence of the results we will at least give some perspectives to react and follow up in order to meet the challenges of the reform. Figure 3 shows the didactic frame which incorporates learning/study conditions, social demands, socialization and science.

The reform of quality in higher education demands new perspectives from teaching methods to learning methods, to the student learning process. That means that perspective on the study conditions and socialization must be in focus. Is it possible that a community of learners can be a forum where pedagogical processes are open and a constructive way of learning advances the process both for the student and the teacher. Didactic questions can be raised and collaboration can develop. Maybe the institution must initiate this process and place an obligation much more to all the actors in the field. If and when we want to implement the reform, it cannot be only a

private choice.. All the human resources must be set in a system of cooperation and collaboration included both teachers and students theory of practice which guides us in our everyday life. The last years our college has arranged lessons for meeting the new reform open for all teachers, but the participation was not a big success. On the other hand the teachers say that they are not up-to-date in didactic, that they need a brush up. To meet the social demands they have to do something also with their own socialization, but the most trust in furthermore or withdraw into your subject or science. Therefore we think that the institution has to increase the learning conditions.

In figure 2 we have showed the didactic circle. Evaluation and assessment has not been named specially in our research, but we know that assessment will be an important element to enrich the learning processes. The understanding of assessment has to developed from assessment of learning to assessment for learning. Evaluation must be a part of learning situation, a part of cooperation between student and teacher. The thoughts of a student and the way she/he is doing things must be more important than knowledge what others have been thought. The new way and also in the intentions of the reform are the so-called formative and summative forms of assessment. Also here we are wondering that it had been more important to get this formulate in the plans than to get implemented the meaning back in the pedagogical processes. These questions must be raised both in the institution and in the so-called community of learners: In which way also the assessment will force and influence the learning situation, from the focus to evaluate a method to the focus to be a part of learning.

Of course, one can discuss if more resources will have a higher effect and make easier the learning situation. But we are more wondering about the way of thinking, the fundamental values which guide our practice. We think that the problem is more then a lack of competence. To meet and to solve this problem is, that one has maybe more open for new thinking and for perhaps reconstruct the use of resources.

Figure 1, at least, was the didactic triangle. Now we can say the core of the everyday life of learning constructions. Our results show that didactic competence of the teachers is insufficient, is imperfect. Anyway, the teachers feel so. But we don't agree at all. We think it is not a lack of didactic competence, because only, that the teachers are aware of this and that they can reflect about this, shows didactic competence. The problem is more how to meet and to handle it. Here we find too much traditional and out-of-date thinking. The teachers are not able to be more creative in the possibilities they have. Therefore we have found out the big gap between right didactic analysis and dissatisfaction in practical conversion. They cannot go in and help students in their learning situation, because they don't know their own role and possibility. And here we see some perspectives. Teachers need much more help in the further development of their didactic knowledge and competence: Lessons, seminars and, not least, professional meeting and discussion places. We think that the solution is not a rise of resources, in the contrary the institution must use the allocation of resources more qualitative.