

Spør 1 Danning og utdanning-praktiske tilnærminger.

1

Eli Moksnes Furu og Else Stjernstrøm, UiT Norges arktiske universitet

Hensikten med dette paperet er å få mer kunnskap om aksjonsforskning som danning, eksemplifisert gjennom masterutdanningene aksjonsforskning og utdanningsledelse. På bakgrunn av dette har vi formulert to forskningsspørsmål. 1) Hvordan er utdanningene lagt opp med tanke på å ivareta danningperspektivet? 2) Hvordan opplever deltidsstudentene muligheter og utfordringer for gjennomføring av aksjonsforskning i egen skole?

De praksisrettede masterutdanningene i aksjonsforskning og utdanningsledelse har et uttalt mål om at deltidsstudentene gjennomfører aksjonsforskning som grunnlag for masteroppgaven. Vår forståelse av aksjonsforskning bygger på viktigheten av å utforske og endre praksis forstått som «morally-committed, oriented and informed by traditions» (Kemmis & Smith 2008:). Dette betyr at vi ser på lærere som profesjonelle aktører som er i stand til å reflektere over og derved påvirke den praksis de er en del av. Et nordisk perspektiv på aksjonsforskning bygger på nordiske danningstradisjoner og folkeopplysningsbevegelsen. Danning i det 20. århundre kan relateres til ideen om en autonom og kritisk medborger som er i stand til selvrefleksjon og selvbestemmelse (Siljander, i Rønnerman, Furu & Salo 2008). Folkeopplysning kan beskrives som en ideologisk bevegelse på 1900-tallet der deltakerne samlet seg i studiegrupper for å finne løsninger på sosiale, politiske og religiøse utfordringer (Korsgaard 2000). Ved å koble begrepet folkeopplysning til danning, får vi i tillegg til å løfte frem en kollektiv måte å skape kunnskap på, også et større fokus på sosiale, kulturelle og politiske aspekter ved danning. Denne koblingen har som formål å understreke den individuelle medborgers ansvar og oppmerksomhet for å realisere visse mål for sosial endring og sosial rettferdighet (Rønnerman, Furu og Salo 2008).

For å gjennomføre endringer i praksisfeltet, trenger studentene å få utviklet sin kompetanse både teoretisk og praktisk. Som lærere på disse to utdanningene, ser vi at deltidsstudentene har mange muligheter til å gjennomføre utviklingsprosjekt i praksis fordi de er i praksisfeltet i kraft av sin stilling. Samtidig ser vi at de møter på en del utfordringer ved at de må ta høyde for at de også er en del av skolen som organisasjon. Ved å sette i gang endringsprosesser, setter de også skolens kulturer i spill og utfordrer skolens strukturer. Dette betegnes som det mikropolitiske perspektivet (Ball 1987; Hoyle 1999; Blase & Blase 2002). Eilertsen, Salo & Gustafson (2008) hevder at aksjonsforskning er politisk i sin natur fordi aksjonsforskeren involveres i og påvirker maktforholdene i gruppen eller organisasjonen. Derfor kan aksjonsforskning betraktes som mikropolitikk som handler om ulike tilnærminger for å oppnå makt til å påvirke det som skjer i skolen. Dette har vært lite påaktet i aksjonsforskningslitteraturen, og studentenes forståelse av de mikropolitiske prosesser vil være viktig for deres danning.

For å svare på forskningsspørsmålene vil vi analysere de to utdanningene for å se hvordan de ivaretar danningperspektivet og hvordan deltidsstudentene håndterer de mikropolitiske utfordringer ved gjennomføring av sine aksjonsforskningsprosjekt i praksis.

Vi har planlagt å intervju til sammen 10 studenter fra de to studiene. Sentralt i kvalitativt forskningsintervju er å få tak i de intervjuedes livsverden som lærere og ledere i skolen.

Referanser:

Ball, S.J. 1987. *The micropolitics of the school: Towards a theory of school organization*. London: Methuen.

Blase, J & Blase, J. 2002. The micropolitics of instructional supervision: A call for research. *Educational Administration Quarterly* 38, No. 1: 6-44.

Eilertsen, T.V., Gustafson, N. & Salo, P. 2008. *Educational Action Research*. Vol. 16, No. 3: 295-308.

- Hoyle, E. 1999. The two faces of micropolitics. *School Leadership & Management* 19, No. 2: 213:222.
- Kemmis, S. & Smith, T. J. 2008. Praxis and praxis development. In: S. Kemmis & T.J. Smith (eds.). *Enabling Praxis. Challenges for education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Korsgaard, O. 2000. Learning and the changing concept of enlightenment. Danish adult education over five centuries. *International Review of education*, 46 (3/4), 305-325.
- Rönnerman, K., Furu, E., & Salo, P. (eds.) 2008. *Nurturing Praxis. Action Research in Partnerships between school and university in a Nordic Light*. Rotterdam: Sense Publishers.

Spør 1 Danning og utdanning-praktiske tilnærminger.

2

Ingerid Straume, UiO

Skriveprosesser og dannelsprosesser: to sider av samme sak?

Paperet tar utgangspunkt i en pilotstudie ved Universitetet i Oslo som danner grunnlag for å opprette et akademisk skrivesenter ved Universitetsbiblioteket. I tre ulike delprosjekter følges studenter fra ulike fakulteter gjennom sine tidlige møter med akademisk skriving. Data innhentes gjennom veiledningssesjoner og korte intervjuer med studenter, supplert med samtaler med faglige ansatte. I tillegg skal erfarne fagskrivere intervjues om sin vei – dannelsprosess – henimot å bli «en som skriver i sitt fag». Her brukes narrative intervjuer: kronologiske fortellinger om erfaringer og opplevelser på veien mot å bli et skrivende medlem av det akademiske fellesskapet.

Forskningsspørsmål:

- Hvilke forestillinger og forventninger har studenter i møte med akademisk skriving?
- Hva slags erfaringer oppleves som viktige i utviklingen av en profesjonell identitet: en skrivende i sitt fag?

Til sammen vil de ulike dataene gi grunnlag for å si noe om erfaringsprosesser knyttet til utviklingen (mer bestemt, dannelsprosessene) fra ny til erfaren akademisk skriver. Disse prosessene skal diskuteres og belyses gjennom skriveforskningsteori, narrativ teori og Axel Honneths teori om anerkjennelse. Formålet er å få økt forståelse for studenters dannelsprosesser og å bidra til teoriutvikling på skriveveiledningsfeltet.

Litteratur:

- Askeland, N. og Aamotsbakken, B. (red) (2013) *Syn for skriving. Læringsressurser og skriving i skolens tekstkulturer*. Oslo: Cappelen Damm.
- Hoel, T.L. (2008) *Skriving ved universitet og høyskolar. For lærarar og studentar*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Honneth, A. (2008) *Kamp om anerkjennelse*. Oslo: Pax.
- Honneth, A. (2010) *The I in the We. Studies in the theory of recognition*. Cambridge, Polity.
- Kelchtermans, G. (1994). Biographical methods in the study of teachers' professional development. I I. Carlgren, G. Handal, & S. Vaage (red), *Teachers' minds and actions. Research on teachers' thinking and practice* (s. 93-108). London: Falmer.

Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message. Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15, 257-272.

Nygaard, L. *Writing for Scholars. A practical guide to making sense and being heard*. 2. Utgave. London: SAGE.

Straume, I (red) (2013) *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal.

Thygesen, Ragnar & Berge, Kjell Lars (2013). Skrivelyst - en viktig del af elevens personlige udvikling og alle fags ansvar, I: Sigrid Madsbjerg & Kirsten Friis (red.), *Skrivelyst i fagene*. Dansk Psykologisk Forlag, s 93 - 118

Spør 1 Danning og utdanning-praktiske tilnærminger.

3

Profesjonsdanning i spennet mellom ideal og utdanningspolitiske nakkegrep.

Tjalve Gj. Madsen og Bodil Kjesbo Risøy

Målsettingen med denne studien er å undersøke hvordan temaer med fokus på danning kan påvirke studentenes profesjonsutvikling innen rammen av dagens utdanningspolitiske diskurs.

Høgskolen i Bergen arrangerer nå for femte gang en Danningsuke for alle studentene i andre studieåret ved grunnskolelærerutdanningen (GLU). Ca 1500 studenter har så langt deltatt i dette tiltaket. Uken har vært et tverrfaglig tiltak der PEL-faget har hatt den koordinerende rollen, og nesten samtlige fagmiljø i ulik grad har vært inne og bidratt. Danningsuken er nå inne i en evaluering for å se på om dette er en egnet modell for å videreføre arbeidet med danning i GLU-utdanningen.

Artikkelen er delt inn i følgende tema; bakgrunn for arbeidet med Danningsuken, teoretisk forankring for studien av Danningsuken, metode og datagrunnlag og drøfting og konklusjon.

Bakgrunn

Uken har tatt utgangspunkt i formuleringene om danning fra de nasjonale retningslinjene for GLU (Regjeringen, 2010) og UHR og Bolstadutvalget sin definisjon av danning (Bostad, 2009; UHR, 2011). Danningsuken ved HiB har disse årene hatt en særlig vekt på menneskerettigheter og et kritisk blikk på læreren sin rolle i spennet mellom de globale og de lokale utfordringene i samfunnet. Vi har derfor hatt et samarbeid med Raftostiftelsen hvor samtlige studenter har gjennomgått et didaktisk opplegg med rollespill knyttet til ytringsfrihet og demokratisk kompetanse. Hovedtittelen studieåret 2015-2016 er «Danning og demokratisk medborgerskap». Stikkord her er kompetanse for mangfold, ytringsfrihet og lærerens ansvar i dagens situasjon der den politiske diskursen i stor grad fokuserer på flyktningkrise og voldelig ekstremisme.

Det er ingen selvfølge at et stort, samlet fagmiljø frigjør en hel uke til et tverrfaglig, felles tema. Det er heller ingen selvfølge at studentene og lærerne ser verdien av denne type profesjonsutviklende og fagovergripende tema. Både studenter og lærere lever i et spenn mellom a) de frie akademiske ideal om kritiske, kreative og autonome profesjonsutøvere og b) et stadig sterkere og faglig orientert styringsregime innen lærerutdanningen. GLU i Bergen har liten tradisjon for tverrfaglige fellesprosjekter over flere dager.

Teoretisk forankring

Danningsuken er forankret i en fenomenologisk tradisjon (Føllesdal, 1993) med et sosio-kulturell perspektiv på studentenes profesjonsutvikling (Dewey, 1997; Dysthe, 2003; Säljö, 2001; Wenger, 1998). Fokus på danning blir her koblet til klassisk profesjonsteori med et særlig fokus på lærerprofesjonens kunnskapsgrunnlag, autonomi og profesjonsetikk (Elstad & Helstad, 2014; Granlund, 2011). Drøftingen av erfaringene med danning som tema i lærerutdanningen er knyttet til en sosial-epistemologisk tradisjon (Krüger, 2001, 2002; Popkewitz, 1991). Her ser en på hvordan kunnskaper utvikles i strukturelle relasjoner og hovedfokus er flyttet fra individer til de sosiale praksiser, strukturer og den utdanningspolitiske diskurs som legger rammer for hva som er mulig og ikke mulig i en organisasjonskultur.

Metode og datagrunnlag

Dataene i denne studien bygger primært på siste to års temauker. Her nyttes en metodetriangulering som bygger på kvalitative og kvantitative data samlet inn gjennom elektroniske sluttevalueringer, skriftlige tilbakemeldinger i løpet av ukene og fokusgruppeintervju med 3 studentgrupper fra studieåret 2015-2016 (Befring, 2015; Freebody, 2003; Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015). Intervjuene og øvrige data struktureres, analyseres og drøftes tematisk ut fra 1) ukens opplevde relevans vs egen profesjonsutdanning, 2) opplevd læringsutbytte vs målene for uken og 3) tverrfaglige temauker som en hensiktsmessig arbeidsform i GLU-utdanningen.

Drøfting og konklusjon

Drøftingen foregår på to nivåer. Først diskuteres erfaringene fra Danningsukene med utgangspunkt i studentenes personlige erfaringer og opplevelser som studenter i en profesjonsutdanning. Etterpå drøftes hvilke utdanningspolitiske, organisasjonsmessige og strukturelle forhold som kan påvirke arbeidet med danning som et fagovergripende emne i lærerutdanningen.

Referanseliste;

- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bostad, I. (2009). *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre*. Oslo: Dannelsesutvalget, Universitetet i Oslo.
- Dewey, J. (1997). *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*.

- Dysthe, O. (2003). Teoretiske perspektiv. In O. Dysthe & K. S. Engelsen (Eds.), *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*. (pp. 37-62). Oslo: Abstrakt forlag.
- Elstad, E., & Helstad, K. (2014). *Profesjonsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Freebody, P. R. (2003). *Qualitative Research in Education : Interaction and Practice*. London: SAGE Publications.
- Føllesdal, D. (1993). Edmund Husserl. In B. Eriksen (Ed.), *Vestens tenkere Bind 3* (pp. s. 168-189). Oslo: Aschehoug.
- Granlund, L., Mausethagen, S., Munthe, E. (2011). *Lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom policy og profesjon*. Retrieved from Oslo:
<http://www.google.no/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCMQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.utdanningsforbundet.no%2Fupload%2FPdf-filer%2FPublikasjoner%2FEksterneProsjekt%2FRapport-2-L%25C3%25A6rerprofesjonalitet%252008.02.pdf&ei=O26UT8LzDofP4QSZqOnQDw&usg=AFQjCNGHPdgnFDYBgdktESvH2eezhmGe7Q&sig2=51oLECPNePigkcP7vYFAGa>
- Krüger, T. (2001). Spenningen mellom utdanningsforskning og lærerpraksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1/2001, 18.
- Krüger, T. (2002). *Lærerutdanning; makt, viten og betingelser for endring*. Paper presented at the Den 7. Nordiske Lærerutdanningskongress, Bergen
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Popkewitz, T. S. (1991). *A political sociology of educational reform : power/knowledge in teaching, teacher education, and research*. New York: Teachers College Press.
- Regjeringen. (2010). Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1. – 7. trinn. Retrieved from
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_1_7_trinn.pdf?id=2120258
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- UHR. (2011). *Dannelsesaspekter i utdanning. Rapport fra en arbeidsgruppe nedsatt av UHRs utdanningsutvalg*. Retrieved from Oslo:
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Spør 1 Danning og utdanning-praktiske tilnærminger.

4

Per Thorvaldsen og Ingvar Henne, HiB

Irrelevant!

Møte mellom to kulturer. Hensikten med denne artikkelen er å synliggjøre avstanden mellom de klassiske idealers visjoner og virkelighetens krav til nytteverdi.

I 2011 fastsatte Kunnskapsdepartementet en ny forskrift om rammeplan for ingeniørutdanningen. I de tilhørende nasjonale retningslinjer [1] som skulle sikre kvaliteten var det angitt førende beskrivelser av læringsutbytte. Forfatterne som har en lang fartstid i næringslivet før de ble en del av akademia, har observert at i utdanningssektoren virker det som de fleste innspill til endringer i studier kommer fra oven. Disse endringene blir motvillig adaptert i utdanningssektoren.

Ved institutt for elektrofag ved Høgskolen i Bergen tok vi rammeplanens intensjoner for emnene på alvor og laget et innhold i tråd med de generelle læringsutbyttebeskrivelsene gitt i malen for utarbeidelse av emnene. Dette resulterte i et spennende, utfordrende og fullstendig nytt dannelsesemne «Innføring i ingeniørfaglig yrkesutøvelse og arbeidsmetoder», som representerer noe helt nytt i ingeniørutdanningen – et slags «Ex. Phil. light».

I de nasjonale retningslinjer [1] ble det gitt forslag til innhold i emnet «Innføring i ingeniørfaglig yrkesutøvelse og arbeidsmetoder» samt en læringsutbyttebeskrivelse. Forslaget til innhold var meget omfattende, og det ble ved institutt for elektrofag ved Høgskolen i Bergen gjort et nennsomt utvalg som speilet Kunnskapsdepartementets intensjoner med fokus på de mest relevante emnene. I emnet la vi inn prosjekt, design, elektrohistorie, etikk, vitenskapsteori, «søk & skriv» [2], bedriftsbesøk, kronikkskriving i den teoretiske delen, og i tillegg et praktisk prosjektarbeid. Prosjektarbeidene har vært av typen trappiano [3], ølbrygging [4], elektriske terninger – hvor det har vært inkludert elektrofaglige elementer.

Da emnet inneholdt mange elementer, var det naturlig å trekke inn en rekke ressurser til undervisningen. Det var eksterne forelesere fra akademia og næringslivet samt en rekke egne aktører med spisskompetanse på de enkelte områder.

Da vi hadde en forutelse om at dette emnet kanskje ikke ville bli det mest populære blant unge kommende ingeniører, valgte vi å bruke instituttleder i deler av undervisningen for å synliggjøre ham for studentene og dermed indirekte sende et signal om emnets betydning.

Tilbakemeldingen første året var todelt. Den praktiske delen med eget prosjektarbeid ble meget godt mottatt. Her meldte studentene tilbake at læring, relevans og nytteverdi var stor, og det viste seg også i eksamensresultatene. I tillegg var det morsomt og sosialt.

I den teoretiske delen var studentenes respons katastrofal – av typen gitt i overskriften. De så ingen umiddelbar nytteverdi i å få kunnskap om elektrohistorie, selv om den ble relatert til oppbygging og virkemåte av moderne utstyr. Kravet om kronikkskriving ble møtt med vantro av typen «Jeg har ikke begynt på ingeniørstudiet for å skrive stil!», men tross dette fikk én av studentene sin kronikk på trykk i Bergens Tidende [5]. Også vitenskapsteori og etikk vekket liten interesse, selv om de beste forelesere og fagpersoner (bl.a. Ragnar Fjelland, UiB) innen områdene var hyret inn. Det ble heller klaget på at en måtte forholde seg til så mange ulike forelesere.

Instituttleders beskrivelse av egen erfaring som ingeniør og ingeniørrollen generelt ble oppfattet som paternalisk og gammelmodig. «Han er full av seg selv», som en student så viselig ga uttrykk for i undervisevalueringen. Riktignok kom det også trøstende ord som at de følte med oss lærere som måtte undervise i dette tøyseemnet som myndighetene hadde pålagt. Et forsøk på å øke interessen ved å bruke pop-kulturelle referanser som filmen «Bladerunner» [6], viste med all ønsket tydelighet generasjonsskillet. Vårt ønske var å vise en filosofisk film, men vi ble møtt med tilbakemeldinger som «Kulens inntrengning i kroppen følger ikke Newtons lover». Heller ikke smakebiter av instituttets forskning [7] ble mottatt med synderlig interesse. Før presentasjonen startet kom det klassiske spørsmålet «Er dette pensum?».

Basert på første års erfaringer har emnet blitt strukturert bedre. Den praktiske delen som studentene liker godt, er beholdt uforandret, mens den teoretiske delen har blitt bedre tilpasset publikum. Det er innført tvillingforelesninger – «knoll og tott» – basert på arven etter Øgrim og Ormestad [8] og framsnakk av Arild Raaheim [9]. Formen er infotainment som gjør det mulig med diskusjoner og meningsbrytninger i en forelesning for 200 studenter. Det at lærerne diskuterer og er uenige river studentene med, og reduserer terskelen for å stille spørsmål og delta aktivt i diskusjonen.

Videre har vi tatt i bruk responssystemer alá Kahoot for å øke engasjement, studentaktivitet, og for å utføre surveyer. Som følge av sluttvurderinger av emnet med studentene, har en fokusert mer på studentaktive læringsformer som gruppearbeid, relevante praktiske oppgaver og egne presentasjoner. Disse tiltakene har gjort studentene vesentlig mer positive til dannelsesemnet «Innføring i ingeniørfaglig yrkesutøvelse og arbeidsmetoder».

Hva med veien videre? Basert på våre erfaringer vil vi tone ned presentasjonsteknikk. Studentene er rimelig godt skolert i dette før de starter ingeniørutdanningen. Den frikjøpte tiden vil heller bli brukt til en tydeligere kobling mot de klassiske ingeniørfagene ved å gjøre demonstrasjoner og laboratoriearbeid som øker forståelsen av de fundamentale prinsipper i elektrofag. Vi vil også ta opp noen vanlige hverdagsforestillinger som strider mot fysiske lover i håp om å øke studentenes nysgjerrighet og forståelse av dagligdage fenomener og tekniske hjelpemidler.

Struktur

- Abstrakt
- Innledning
- Dannelsesaspektet innenfor ingeniørfag
- Erfaringer med møte mellom dannelsesidealet og nyttetenkning
- Presentasjon av funn
- Diskusjon
- Konklusjon

Referanser

[1] Nasjonale retningslinjer for ingeniørutdanningen, UHR, Juni 2011

[2] Søk & skriv, sokogskriv.no

[3] Her bråvåkner studentene, Jo Hjelle, Bergens Tidende, 30 oktober 2012

[4] Brygging som del av undervisningen, Sammy Myklebust, Ølportalen, 12 desember 2013

[5] Idealistiske ingeniører, Ola Grøttvik, Bergens Tidende, 19 oktober 2012

[6] Bladerunner, Regissør, Ridley Scott, Warner Bros, 1982

[7] Thorvaldsen, P., & Henne, I. (2014, 07 23). Propagation measurements on a line-of-sight over-water radio link in Norway. Bergen, Norway. doi:10.1002/2013RS005338.

[8] Fysikk på roterommet, Helmut Ormestad og Otto Øgrim, NRK

[9] Råd og tips til deg som underviser, Arild Raaheim, Gyldendal, ISBN 9788205443532, 2013

Spør 1 Danning og utdanning-praktiske tilnærminger.

5

Fra undervisning til læring i et kurs i universitetspedagogisk for stipendiater

Av Jens Breivik, Anne Eriksen og Pål Anders Opdal, Result, UiT

Kurs i universitetspedagogikk for stipendiater avvikles to ganger per år ved Universitetet i Tromsø. Kurset går over to samlinger á to dager. Formålet med kurset er å gi deltakerne en innføring i pedagogisk teori som legger vekt på fordelene med studentaktivitet, diskusjon og variasjon. Kurset søker å gi deltakerne erfaring med studentaktive læringsformer, samarbeidslæring og meta-kognitiv refleksjon. Alt dette for at de skal utvikle sine pedagogiske begrepsskjema.

I dette paperet presenterer vi våre erfaringer med utviklingen og gjennomføringen av dette kurset. I kurset vektlegges undervisningsaktiviteter som i størst mulig grad aktiverer studentene. Kurset legger i liten grad opp til forelesning og annen monologisk formidling fra kursholderne.

Fordelen med studentaktive læringsformer kan begrunnes på ulike måter. For dette kurset har Biggs ide om *constructive alignment* og Barr og Taggs tanker om et paradigmeskifte fra undervisning til læring, vært sentrale. Barr og Tagg tar til orde for at oppmerksomheten må dreies fra å vektlegge undervisning – det som læreren sier og gjør – til å vektlegge læring – altså studentens bidrag. Disse begrepene representerer dermed en sentral del av innholdet i kurset. Samtidig er de idealer for kursets gjennomføring. Målsetningen har vært å lage et kurs som vektlegger samarbeidslæring og en undersøkende, reflektert tilnærming til egen undervisning.

Vi har brukt dramaturgiske prinsipper for å strukturere kurset, for at deltakerne skal involveres og aktiviseres i læringsprosessene. En dramaturgisk bevissthet og gjennomføring av undervisning kan både bidra til engasjement, aktivitet og kritisk refleksjon på samme måte som teater etter Brechts og Boals prinsipper vektla det samme for teaterpublikummet. Begreper som anslag, spenningskurve og innlevelse er sentrale i denne sammenhengen.

I kurset har vi blant annet:

- Bedt deltakerne skrive en forventningstekst om «hvordan bli en bedre lærer?» Formålet med teksten har vært å igangsette studentenes tenkning om pedagogiske tema og gitt oss mulighet til å adressere deltakernes forventninger og bygge på deres forkunnskaper.
- Lagt opp til aktiviteter hvor deltakerne får øve på undervise foran en gruppe, og motta og bidra med konstruktiv tilbakemelding. Aktivitetene har vært mikroundervisning over tema fra egen undervisning på første samling og en oppgave knyttet til planlegging og vurdering av egen undervisning på andre samling. Til den siste oppgaven forventes det at deltakerne anvender teori og begreper fra kurset, og tar i bruk dramaturgiske prinsipper knyttet til muntlig formidling.
- Praktisert ulike former for gruppearbeid.
- Praktisert ulike metoder for å aktivere deltakerne under forelesninger.
- Vi har også prøvd ut å dele ut foreleserens forelesningsplansjer, og så uten å gjennomføre forelesningen latt deltakerne selv konstruere innhold og svare på arbeidsoppgaver.

I tråd med ønsket om et kurs basert på en reflektert tilnærming til undervisning, har vi allerede under kurs-avviklingen vektlagt at deltakernes tilbakemeldinger er verdifulle og vil være med å danne grunnlag for kursets videre utvikling.

Under kursets oppsummering har vi bedt deltakerne reflektere over hva som er kursets egentlige tema. I tråd med ideene knyttet til kunnskapskonstruksjon som skjema utvikling er tanken at de dermed vil få et nærmere forhold til kurset de er i ferd med å gjennomføre. De tvinges til revidere sine egne skjema. Når dette følges opp av plenumsdiskusjoner som tematiserer metakognisjon, er sjansen tilstede for at deres kognitive skjema også berikes eller bygges ut.

Etter at kurset er avsluttet inviteres deltakerne til å gi en evaluering i form av en quest-back survey. Tilbakemeldingene er gjennomgående svært gode. Etter tillatelse fra deltakerne bruker vi en del av deres uttalelser for illustrative formål i paperet.

Fra undervisning til læring i et kurs i universitetspedagogisk for stipendiater

Av Jens Breivik, Anne Eriksen og Pål Anders Opdal, Result, UiT

Kurs i universitetspedagogikk for stipendiater avvikles to ganger per år ved Universitetet i Tromsø. Kurset går over to samlinger á to dager. Formålet med kurset er å gi deltakerne en innføring i pedagogisk teori som legger vekt på fordelene med studentaktivitet, diskusjon og variasjon. Kurset søker å gi deltakerne erfaring med studentaktive læringsformer, samarbeidslæring og meta-kognitiv refleksjon. Alt dette for at de skal utvikle sine pedagogiske begrepsskjema.

I dette paperet presenterer vi våre erfaringer med utviklingen og gjennomføringen av dette kurset. I kurset vektlegges undervisningsaktiviteter som i størst mulig grad aktiverer studentene. Kurset legger i liten grad opp til forelesning og annen monologisk formidling fra kursholderne.

Fordelen med studentaktive læringsformer kan begrunnes på ulike måter. For dette kurset har Biggs ide om *constructive alignment* og Barr og Taggs tanker om et paradigmeskifte fra undervisning til læring, vært sentrale. Barr og Tagg tar til orde for at oppmerksomheten må dreies fra å vektlegge undervisning – det som læreren sier og gjør – til å vektlegge læring – altså studentens bidrag. Disse begrepene representerer dermed en sentral del av innholdet i kurset. Samtidig er de idealer for

kursets gjennomføring. Målsetningen har vært å lage et kurs som vektlegger samarbeidslæring og en undersøkende, reflektert tilnærming til egen undervisning.

Vi har brukt dramaturgiske prinsipper for å strukturere kurset, for at deltakerne skal involveres og aktiviseres i læringsprosessene. En dramaturgisk bevissthet og gjennomføring av undervisning kan både bidra til engasjement, aktivitet og kritisk refleksjon på samme måte som teater etter Brechts og Boals prinsipper vektla det samme for teaterpublikummet. Begreper som anslag, spenningskurve og innlevelse er sentrale i denne sammenhengen.

I kurset har vi blant annet:

- Bedt deltakerne skrive en forventningstekst om «hvordan bli en bedre lærer?» Formålet med teksten har vært å igangsette studentenes tenkning om pedagogiske tema og gitt oss mulighet til å adressere deltakernes forventninger og bygge på deres forkunnskaper.
- Lagt opp til aktiviteter hvor deltakerne får øve på undervise foran en gruppe, og motta og bidra med konstruktiv tilbakemelding. Aktivitetene har vært mikroundervisning over tema fra egen undervisning på første samling og en oppgave knyttet til planlegging og vurdering av egen undervisning på andre samling. Til den siste oppgaven forventes det at deltakerne anvender teori og begreper fra kurset, og tar i bruk dramaturgiske prinsipper knyttet til muntlig formidling.
- Praktisert ulike former for gruppearbeid.
- Praktisert ulike metoder for å aktivere deltakerne under forelesninger.
- Vi har også prøvd ut å dele ut foreleserens forelesningsplansjer, og så uten å gjennomføre forelesningen latt deltakerne selv konstruere innhold og svare på arbeidsoppgaver.

I tråd med ønsket om et kurs basert på en reflektert tilnærming til undervisning, har vi allerede under kurs-avviklingen vektlagt at deltakernes tilbakemeldinger er verdifulle og vil være med å danne grunnlag for kursets videre utvikling.

Under kursets oppsummering har vi bedt deltakerne reflektere over hva som er kursets egentlige tema. I tråd med ideene knyttet til kunnskapskonstruksjon som skjema utvikling er tanken at de dermed vil få et nærmere forhold til kurset de er i ferd med å gjennomføre. De tvinges til revidere sine egne skjema. Når dette følges opp av plenumsdiskusjoner som tematiserer metakognisjon, er sjansen tilstede for at deres kognitive skjema også berikes eller bygges ut.

Etter at kurset er avsluttet inviteres deltakerne til å gi en evaluering i form av en quest-back survey. Tilbakemeldingene er gjennomgående svært gode. Etter tillatelse fra deltakerne bruker vi en del av deres uttalelser for illustrative formål i paperet.

Spør 1 Danning og utdanning-praktiske tilnærminger.

6

Einar Sundsdal, HiST.

Pedagogikk og elevkunnskap som dannelsesfag i lærerutdanningen

Tema for denne artikkelen er hvordan pedagogikkfaget kan bidra til å ivareta dannelsesperspektivet i lærerutdanningen.

Gjennom de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen er norske lærerutdanningsinstitusjoner pålagt å ivareta et dannelsesperspektiv. Dette oppdraget er konkretisert ved å gi lærerutdanningene ansvar for at studentene utvikler «etiske og historiske perspektiver på egen yrkesrolle, samt kritiske perspektiv på lærerprofesjonens samfunnsrolle» (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 8-9). I denne artikkelen vil vi drøfte hvordan dette oppdraget i dag kan forvaltes på en måte som engasjerer lærerstudenter. Vi vil bruke den årlige *Danningsuka* ved Høgskolen i Sør-Trøndelag som empirisk eksempel.

I innstillingen som *Dannelsesutvalget for høyere utdanning* leverte i 2009 hevdes det at dannelsesprosesser får for liten oppmerksomhet i profesjonsutdanningene. Dette ses på med bekymring og omtales som en kulturell utfordring. Særlig er man bekymret for en økende tendens til at man i profesjonsutdanningene setter «prosedyrer, retningslinjer, metoder og regelfølgning» foran danning (Lindseth, 2009, s. 22). Forskere deler *Danningsutvalgets* oppfatning. Det blir for eksempel hevdet at pedagogikkfaget i lærerutdanningen de senere årene har fått et mer instrumentalistisk innhold, og at det styrende spørsmålet har vært hvordan pedagogikkfaget kan være nyttig for studenten i hennes undervisningspraksis. Noe som innebærer at det som ofte har vært oppfattet som dannelseselementene i pedagogikkfaget, for eksempel pedagogisk filosofi og utdanningshistorie, har blitt fortrent (Thuen, 2015). At faginnholdet skal være nyttig kommer også til uttrykk gjennom studenters forventning om at for eksempel teori «bør kunne fungere som verktøy» i praksis (Fibæk Laursen, 2015).

Dannelsesbegrepet har alltid vært preget av sin nasjonale sammenheng og er derfor primært et kulturelt og normativt begrep. Det vil si at det er bestemt av sin tids politiske og sosiale målsetninger og at det inneholder kulturelle og moralske føringer som uttrykker mer eller mindre klare normative mål. I tillegg til å være et foreskrivende begrep er danning også et deskriptivt og kritisk analytisk begrep. Det vil si et begrep som kan sette sin samtids pedagogiske målsetninger på prøve (Benner, 2005; Klafki, 2011; Løvlie, 2000).

Den korte beskrivelsen av dannelsesperspektivet i de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen som vi siterte ovenfor fanger etter vår oppfatning denne spenningen mellom det normative og det deskriptive, mellom det foreskrivende og det analytiske. Det er likevel særlig viktig å merke seg at de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen helt tydelig beveger seg bort fra et uforpliktende dannelsesbegrep og 'festtaleretorikk' i den forstand at det antyder noen konkrete danningstematikker i retning av etikk, historie og kritiske perspektiv på lærerprofesjonen og dens rolle i samfunnet. I denne artikkelen vil vi drøfte hvordan nettopp disse tematikkene kan gjøres relevante på en måte som oppleves som relevant for lærerstudenter. Det empiriske materialet er en studentevaluering av den årlige *Danningsuka* ved Høgskolen i Sør-Trøndelag. Målet er å bidra med ny kunnskap om hvordan PEL-faget kan bidra til at lærerutdanningen ivaretar dannelsesperspektivet.

Spor 1 Danning og utdanning-praktiske tilnærminger.

7

Morten Sæther, Trond Løge Hagen og Marit Heldal, Dronning Mauds Minne Høgskolen.
Seksjon for fysisk aktivitet og helse

Universitet og høgskolepedagogikkstudiets betydning for undervisningen ved DMMH.

Tema

Universitet og høgskolepedagogikkstudiet ved Dronning Mauds Minne Høgskole startet høsten 2014 og er et studie på 15 studiepoeng. Det første året var det 25 deltagere hvorav 20 fra egen institusjon. I år (2015/16) er det 12 deltagere, alle fra egen institusjon. Satsningen på UH-ped studiet har bidratt til økt oppmerksomhet på kvalitetsarbeidet innen undervisning, vurderingsarbeid og fagplanarbeid høgskolen. I vårt forskningsprosjekt ønsker vi å undersøke hvorvidt utviklingsarbeidet som studentene ved UH-ped. studiet gjennomfører i forhold til egen undervisning, har betydning for deres videre praksis etter endt UH-ped.studium.

Problemstilling

Hvilken betydning har gjennomføring av eget utviklingsarbeid i UH-ped.studiet for undervisnings- og læringsaktiviteten ved egen institusjon?

Mål/Struktur

Empirien i forskningsprosjektet er genererte refleksjonsskriv fra tidligere deltagere og erfaringer fra deres utviklingsarbeid, samt intervju med, og logg fra, tre studenter som følges særlig tett i inneværende studieår. Forskningsprosjektet befinner seg innenfor det kvalitative forskningsfeltet, der det metodologiske i denne sammenhengen kan beskrives som en refleksiv hermeneutisk forskningsprosess. Refleksiv hermeneutisk forskning innebærer at empiri og meta-teoretiske refleksjoner inngår i en stadig vekselvirkende relasjon (Alvesson & Sköldberg, 2008, 537). I denne prosessen har fokus vært å fortolke studentenes refleksjoner over eget utviklingsarbeid tilknyttet relevans for deres egen undervisning. Analysene baseres på fortolkninger av deltakernes skriftlige refleksjoner og intervjuer. Dette er i tråd med det Alvesson og Sköldberg skriver om refleksiv forskning, at det empiriske materialet aldri kan unngå en form for tolkning (2008. s. 20).

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008) Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod, Andre opplag, Studentlitteratur AB, Lund

Spor 1 Danning og utdanning-praktiske tilnærminger.

8

Margethe Jernes og Lars Yngve Rosell

Fra inspirasjon til uttrykk i barnehagelærerutdanningen – læring og danning gjennom digital animasjon.

Dette paperet vil diskutere på hvilke måter barnehagelærerutdanningen kan bidra til studenters læring, danning og kunnskapsdeling gjennom bruk av digital fortelling, nærmere bestemt animasjon. Utprøvinger av animasjon som praktisk og teoretisk undervisning er gjennomført rettet mot barns utvikling, lek og læring. Målsetningene med utprøvingene har vært å skape læringsaktiviteter og metodiske kunnskaper, der animasjon (som metode) ses i relasjon til barns nysgjerrighet, kreativitet og kultur. Animasjon her har tatt form som digital fortellinger (Haug, 2012; Seip Tønnesen, 2012; Undheim, 2012).

Bruk av animasjon i barnehagelærerutdanningen begrunnes i at det er et av de verktøy som barnehagebarn i dag møter gjennom et økt fokus på den digitale kompetansen i barnehagen (Engelsen et al., 2012; Jernes, 2013a). Bruken av animasjon vil videre kunne berøre flere fagområder i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011).

I dette paperet rettes blikket mot et faglig fokus hvor barns lekenhet mellom fantasi og virkelighet står sentralt (Olofsson, 1993; Vygotsky, 2001). Videre er fokus at barns kreativitet og læring gjennom digitale verktøy er viktig i seg selv, og at det å gjenskape, videreutvikle og skape nye erfaringer kan ses som del av barn og unge sin dannelsesprosess (Dewey, 1980; Bruner, 1999). Til slutt løfter paperet frem betydningen av at den voksne får anledning til skape intersubjektive prosesser gjennom arbeidet med animasjon (Jernes, 2013b).

Med et metodologisk perspektiv innen FoU-feltet (Gunnes & Rørstad, 2015; Kyvik & Vågan, 2014), spør vi i paperet på hvilken måte bruken av animasjon har bidratt til læring og danning blant studenter og faglige tilsatte som har prøvd ut bruken av animasjon som arbeidsmåte i barnehagelærerutdanningen.

Paperet vil først presentere begrunnelser for utprøving av animasjon som arbeidsmåte i barnehagelærerutdanningen, og deretter beskrive hvordan bruken av animasjon har vært introdusert for studenter og kollegaer. Til slutt vil vi presentere foreløpige funn med tanke på hvordan utprøvingene har forløpt, og forsøke å svare på hvilken måte det å arbeide med animasjon kan bidra til læring og danning i barnehagelærerutdanningen.

Foreløpig litteraturliste

Bruner, J. S. (1999). *Mening i handling*. Århus: Klim.

- Dewey, J. (1980). *Art as experience*. Første utgave 1934. New York: Berkley Publ. Group.
- Engelsen, K. S., Jernes, M., Kvinge, L. M. R., Vangsnes, V., & Økland, N. T. G. (2012). Digitale verktøy og dataspel i barnehagen: didaktiske utfordringar. In B. Aamotsbakken (Ed.), *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole* (pp. s. 21-35). Oslo: Universitetsforl.
- Gunnes, H., & Rørstad, K. (2015). *Utdanningsforskning i norge 2013. Ressurser og resultater. Rapport nr. 8*. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).
- Haug, K. H. (2012). Digitale fortellinger i barnehagens dokumentasjonsarbeid. In K. H. Haug, G. Jamissen, & C. Ohlmann (Eds.), *Digitalt fortalte historier. Refleksjoner for læring* (pp. 115-128). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Jernes, M. (2013a). Barns perspektiv på aktiviteter der digital teknologi inngår. *Barn*, 31(1), 45–64
- Jernes, M. (2013b). *Interaksjoner i digitale kontekster i barnehagen. Doktorgradsavhandling (Vol. 186)*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kyvik, S., & Vågan, A. (2014). *Forskningsbasert utdanning*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Olofsson, B. K. (1993). *Lek for livet: observasjoner og forskning om barns lek*. Oslo: Andresen & Butenschön AS.
- Seip Tønnesen, E. (2012). Digitale fortellinger som multimodal tekst. In K. H. Haug, G. Jamissen, & C. Ohlmann (Eds.), *Digitalt fortalte historier. Refleksjoner for læring* (pp. 61-75). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Undheim, M. (2012). Digitale fortellinger i barnehagen. In K. H. Haug, G. Jamissen, & C. Ohlmann (Eds.), *Digitalt fortalte historier. Refleksjon for læring* (pp. 171-184). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Vygotsky, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Spør 1 Danning og utdanning-praktiske tilnærminger.

9

Hanssen, Husebø og Moen

Undervisningsgrupper i høgere utdanning

Det har i liten grad vært tradisjon for å forske på egen undervisningspraksis i høyere utdanning i Norge. Verken utdanningsinstitusjoner eller vitenskapelig tilsatte har vært særlig oppmerksomme på betydningen av å profesjonalisere seg som universitetslærere sammenlignet med å kvalifisere seg som forskere (Handal 2006). Det å undervise i fag er en egen type virksomhet som prinsipielt fordrer egne former for kvalifisering. Ved de fleste læresteder finner vi ulike former for forskergrupper som utvikler forskningssøknader, publiserer sammen, kommenterer og veileder hverandres forskning på tvers av institutter og fakulteter. I mindre grad finner vi systematisk kollektiv arbeidsplasslæring i forhold til arbeidet som universitetslærere. I dette paperet spør vi på hvilken måte fakultetsbaserte undervisningsgrupper kan være et redskap for å kvalifisere vitenskapelig ansatte som universitetslærere?

For å gripe tak i problemstillingen er et FoU-prosjekt initiert ved egen institusjon med mål om å styrke både den enkeltes kompetanse til å undervise i høgere utdanning, og samtidig potensielt styrke institusjonens evne til å kvalifisere kollegaers undervisningspraksis. Tre undervisningsgrupper knyttet til hvert av de tre fakultetene ved UiS er etablert. Prosjektet er en videreutvikling av den undervisningsrelaterte veiledningsordningen (NyTi) som har vært obligatorisk for nytilsatte universitetslærere siden 2012. Ordningen er basert på 1:1 veiledninger mellom en ny kollega og en erfaren kollega. Det å etablere nye institusjonelle strukturer og ordninger er i seg selv ikke noe som garanterer at lærere lærer, hevder (Feiman-Nemser, 2001), og understreker at faglig læring skjer i fellesskap som preges av åpne spørsmål, en kritisk holdning og engasjement til arbeidet som lærer. Det er viktig å holde oppmerksomhet på undervisning hvor man prøver ut ting i fellesskap og diskuterer spørsmål og forhold som både knytter seg til studenter, til undervisning og til læring. Skal en utvikle seg som lærer må en trene seg i «å trene i tenkning» om undervisning og det å ta i bruk nye vitenskapelige begreper som omhandler (Dale, 1993). Det innebærer at universitetslærere i grupper med oppmerksomhet på undervisning, kan trene seg i å gjøre forestillinger, undersøke dem begrepsmessig, trekke slutninger, begrunne og føre resonnement, analysere observasjoner og eksperiment. I undervisningsgruppene skal tanker, meninger og innstillinger som ikke er tenkt ferdig, utvikles videre. Erfaringsbasert og forskningsbasert kunnskap om undervisning er tenkt distribuert gjennom gjensidig forpliktende bidrag i form av bekreftelser, forlengelser, i form av nye assosiasjoner, motstand, alternative tolkninger, nye perspektiv osv.

Gruppene vil etableres og drives av, for og med kollegaer, hvor diskusjoner og samarbeid vil starte i tema og spørsmål som eksisterer i de nye universitetslærerens praksisfelt (Elliott, 2007). Målet er å forlenge den lærings- og utviklingsprosessen som er igangsatt individuelt i NyTi ved å legge til rette for mer kollektive utviklingsprosesser (Hargreaves, 2006). Samtidig understrekes betydningen av gruppeledere som diskusjonsledere. Grunnen er at læring og praksisutvikling ses som noe som foregår både gjennom tilegnelse og deltakelse (Sfard, 1998). Læring som deltakelse i en undervisningsgruppen vil foregå "horisontalt" gjennom deling av erfaringer, samtidig som "vertikale" teoretiske bidrag og begreper vil informere og utfordre etablerte forståelser og erfaringsdelingen.

Paperet beskriver etableringen av undervisningsgruppene. Deretter blir det redegjort for metodologiske problemstillinger og sentrale teoretiske perspektiver. Til slutt presenteres våre første funn og resultater. Det overordnede forskningsspørsmålet som stilles er på hvilken måte

undervisningsgruppene og samhandlingen i dem fungerer som et redskap til å kvalifisere og profesjonalisere undervisningsdelen av det vitenskapelige arbeidet blant kollegaer. For å svare på spørsmålet analyseres diskusjoner i gruppene? Hvilke redskaper tas i bruk i diskusjonene? Hvilke spørsmål stilles, og hvordan endres gruppens redskapsbruk over tid? Hvordan samhandler kollegaer i høyere utdanning gjennom interaksjon med redskaper generelt og språket som redskap spesielt.

Referanser

Dale, E. L. (1993) Den profesjonelle skole- med pedagogikken som grunnlag. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Elliott, J. (2007). Reflecting where the action is, New York: Routledge.

Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17-30.

Handal, G. og Lauvås, P. (2000) Veiledning og praktisk yrkesteori. Oslo: Cappelen Akademiske forlag

Hargreaves, A. (1996). Lærerearbeid og skolekultur. Læreryrkets forandringer i en

Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one.

Educational Researcher, 27, 4–13.

Spor 2 Danning og utdanning i en digital tid

1

Trine Fosslund UiT,

Den digitale vendingen

et kritisk perspektiv på danning og utdanning i en digital tid

Samtlige sektorer i samfunnet preges av digitalisering. Høyere utdanning skal utdanne akademikere som skal ut i hele spekteret av det digitaliserte arbeidslivet, og forventningene om bruk av digital teknologi i høyere utdanningene er derfor høyaktuell. Ansatte i høyere utdanning befinner seg midt i det en kan betegne som den digitale vendingen i høyere utdanning, som viser til digitaliseringen som har funnet sted spesielt etter millenniumskiftet. Vendingen har skapt forventninger om at høyere utdanning skal ta i bruk stadig mer digital teknologi i undervisning og læring i ulike utdanningsmodeller (Fosslund 2015), uten å innta et kritisk perspektiv eller ta inn over seg hva dette får å si for tilrettelegging av studentenes dannelsesprosess. Med dannelsesutvalgets innstilling "Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre" (2009) ble danning igjen satt på dagsorden innen høyere utdanning som skapte en debatt om innholdet i våre universitets- og høyskoleutdanninger. I følge Barnetts (1997) begrep 'critical being' innebærer det å bli en akademiker følgende: "Critical persons are more than just critical thinkers. They are able critically to engage with the world and with themselves as well as with knowledge" (ibid.1997, p. 1). Ifølge Stray og Wittek (2014 s. 22) ivaretar begrepet danning pedagogikkens anliggender da dette er sentrert rundt frigjøring og subjektets møte med verden. Hensikten var å bruke den klassiske dannelsesstankegangen til å sette i gang en mer dyptgripende Det mangler forskning om hvordan dannelsesaspektene ivaretas som pedagogikkens oppgave når læring skjer i teknologirike nettbaserte læringsmiljø innen høyere utdanning.

I denne artikkelen argumenteres det for at danning er pedagogikkens område – også når undervisningen foregår på nett. Det er ikke teknologien i seg selv, men den pedagogiske tilnærmingen som har størst betydning for studentenes læring og dannelsesprosess. Teknologien sikrer ikke god læring og danning, men kan legge til rette for gode lærings- og dannelsesprosesser innen høyere utdanning, avhengig av relasjoner, motivasjon, didaktisk tilrettelegging og kontekst. Med utgangspunkt i et kritisk perspektiv på teknologi og teknologibruk er det sentrale spørsmålet i denne artikkelen: *Hvordan ivaretas danning som pedagogikkens oppgave når læring skjer digitalt?*

Studien bygger på intervjuer med 25 lærere i høyere utdanning om deres bruk av digital teknologi i sin tilrettelegging av undervisning og læring i høyere utdanning. Inspirert av Goodsons (2000) bok *Livshistorier – kilde til forståelse av utdanning* har jeg en biografisk tilnærming til det empiriske nedslagsfeltet¹. Lærerne som er intervjuet, utgjør det man innen metodelitteraturen kan kalle et «strategisk utvalg» (Patton, 1990). Utvalget er strategisk nettopp fordi de ikke er «gjennomsnittlige» lærere, men valgt ut fordi et sentralt utvalgskriterium er at de har et aktivt forhold til bruk av digital teknologi i høyere utdanning.

Struktur

¹ Se Fosslund og Thorsen (2010) eller Fosslund (2005) for en nærmere redegjørelse av det vitenskapsteoretiske og metodiske grunnlaget for en biografisk tilnærming.

- Abstrakt
- Innledning
- Teoretisk review om
 - Den digitale vendingen + hva man kan legge i danning og utdanning i høyere utdanning – og hva dette får å si for teknologirike studier + et kritisk perspektiv
- Metodekapittel
- Presentasjon av funn
- Diskusjon
- Konklusjon

Barnett, R 1997, *Higher Education: A Critical Business*. SHRE, London

Fossland, T., Mathiassen, H. & Solberg, M. (2015). *Academic Bildung in net based higher education: moving beyond Learning*. London: Routledge

Fossland, T 2014 *Digitale læringsformer i høyere utdanning*, Oslo: Universitetsforlaget

Goodson, I.F. (2000). *Livshistorier – kilde til forståelse av utdanning*. Bergen: Fagbokforlaget.

Hagtvet, B. & Ognjenovic, G. (2011). *Dannelse: tenkning, modning, refleksjon : nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning*. Oslo: Dreyers forlag.

Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, London, New Delhi: Sage Publications.

Solberg, M. & Fossland, T. (2013). *Akademisk danning – et mulig prosjekt for voksne studenter i fleksible studier?* (s. 46–62). Oslo: Gyldendal Akademisk

Wittek, L. & Stray, J. H. (red.) (2014). *Pedagogikk - en grunnbok*. Cappelen Damm Akademisk. ISBN 978-82-02-41424-5. 683 s.

Spør 2 Danning og utdanning – digitale redskaper

2

Torill Sæterstrand UiN

Tema: Lærers rolle og utfordringer ved digitalisering av undervisning i faget psykisk helsearbeid. En analyse av Referee-bedømte artikler.

Introduksjon: Erfaringer fra "nett-undervisning" kan oppleves utfordrende for lærerrollen. Kunnskaper om og forståelse for undervisningsmetodens fordeler og ulemper er sentralt. Metoden kan komme i konflikt med etablerte undervisningsprinsipper som motivering, aktivisering, konkretisering, vurdering, individualisering og samarbeid. Selve undervisningssituasjonen kan oppleves monologisk. Når undervisningssekvensen tas opp og må legges ut på fronter i ettertid kan det hindre deltakerne i å ta utgangspunkt i egne fortellinger fra praksis. Å lære fra fortellinger og erfaringer fra praksis er en konkretisering av praksis av praksis og kan være nyttig for sykepleiestudentene fordi det bedrer forståelsen av teori. I tillegg kan fortellinger fra praksis gi en bedre forberedelse for de praktiske studier.

Hensikt: Artikkelenes hensikt er å delta i debatten omkring lærers rolle i digitalisering av undervisningen ved Bachelorutdanningen i sykepleie.

Metode: Review av eksisterende litteratur for perioden 2005-2015. 15 artikler er valgt ut.

Resultat: Søk i databaser viser få treff vedrørende digitalisering i sykepleierutdanningen. Det er ingen treff på faget psykisk helsearbeid og digitalisering. Få treff kan ha sammenheng med at digitaliseringen kom igang for få år siden. Forskningsområdene i de 15 utvalgte artiklene er delt inn i 5 hovedområder; mestring av lærerrollen, teknologi knyttet til klinisk simulering, bruk av klinisk ekspertise i sykepleierutdanningen, teknologi knyttet til utvikling av web-baserte kurs. Lærerrollen slik den forstås innenfor akademia er dynamisk og inndelt i områder som undervisning, administrasjon, forskning og klinisk støtte overfor studenter.

Konklusjon: Artiklene viser stor variasjon i forskningsområder. Anvendelse av ny teknologi i utdanningen av sykepleiere vil endre undervisningsstrategiene og kan gi utfordringer for lærerrollen i tiden fremover. Bruk av ny teknologi krever veiledning fra erfarne mentorer. Digitalisering av undervisningen i sykepleiefaget krever kunnskaper om ny pedagogikk i tillegg til behovet for opplæring. Det kreves en diskusjon om anvendelse av digitaliseringen knyttet til fagområdets mål og egenart.

Søkeord: nursing, teaching role, digitalization, education, mental health, technology

Spor 2 Danning og utdanning – digitale redskaper

3

Med egen arbeidsplass som læringsarena»

Forfattere: Solrun G. Holm, førstelektor, Torill M. Sæterstrand, førstelektor, UIN, Berit Mosseng Sjølie, universitetslektor, og Trude Hartviksen, universitetslektor

Introduksjon:

Endringer og krav til etter og videreutdanning av ansatte i kommunehelsetjenesten fordrer nye måter å gi undervisning på som når ut til alle. Grunnlaget for å utvikle et tverrfaglig utdanningsforløp for ansatte i pleie- og omsorgstjenesten i kommunene var Samhandlingsreformen (Stortingsmelding nr. 47) som stiller særlige krav om kompetanseheving av helsepersonell i kommunene. Utdanningen fikk navnet «Omsorgsforløp på tvers» og vi fikk støtte fra Norgesuniversitetet i 2010.

Utvikling av studieforløp:

- 2 årig studieforløp med 4 fleksible moduler à 15 stp for tverrfaglig videreutdanning av helsepersonell. Dette bidro til å styrke kompetanse i og kunnskap om åpen omsorg, pasientrolle og pasientforløp.
- Store deler av studiet tok utgangspunkt i egen *arbeidsplass som læringsarena*.
- PBL (problembasert læring) som metode for undervisningen
- Seminar-modellen med fremlegg av prosjektarbeid
- Nettbasert undervisning i sann tid med adobe connect som klasserom
 - o Nettforelesninger 1 time en dag pr. uke fulgt av gruppearbeid og veiledning i egne grupperom på fronter. Nettforelesningene skulle tas opp og legges ut i Fronter.
- Nettgrupperom i adobe connect til PBL-gruppene.

Fronter og Adobe Connect var «klasserommet» gjennom hele utdanningsforløpet. Fokus for utviklingen av studiet var hvordan IKT kan tas i bruk for å utvikle et interaktivt studium som har en teoretisk og en praktisk dimensjon. Dette skulle være tilgjengelig også for studenter som bodde i grisgrente strøk. Prosjektet implementerte hvordan teknologier som eksempelvis blogg og wiki (en wiki er en samling av websider som er brukerredigert) i tillegg til Fronter ble anvendt for å utvikle digitalt faginnhold i studiet. Studiet kunne for øvrig inngå som valgfritt fordypningsemne i Master i Klinisk sykepleie ved UIN.

Det ble utviklet kunnskap om gode metoder for pasientoppfølging og tverrfaglig samhandling i ulike fagmiljøer som ble delt blant studentene. Erfaringer med denne måte å undervise på bidro til at det ble utviklet 4 nye tverrfaglige utdanninger for helsetjenesten med 30 studiepoeng, **Kunnskapsbasert praksis** med oppstart våren 2014 og **Hverdagsrehabilitering** høsten 2014, **Pasientsikkerhet** med oppstart våren 2016 og **Velferdsteknologi** og **Helsepedagogikk** med oppstart høsten 2016

Hensikten med paperet er å systematisere erfaringene med nettstudier hvor kravet er «med egen arbeidsplass som læringsarena».

Tema og problemstilling

Tema for paperet er erfaring med nettundervisning og veiledning i grupper i sann tid.

Problemstillingen er «Egner adobe connect som klasserom for interaktive studier som har en teoretisk og en praktisk dimensjon?»

Struktur

Pedagogiske og didaktiske overveielser for valg av undervisningsmetoder

Erfaringer med undervisning og veiledning i sanntid

Evaluering fra studentene

Oppsummering

Nøkkelord:

Kommunehelsetjenesten, helsetjenesten, videreutdanning, arbeidsplass, læringsarena, nettstudier

Spør 2 Danning og utdanning –digitale redskaper

4

Jan Frick, UiS

COLIBRI: BLENDED LEARNING IN AN INNOVATIVE TRANSNATIONAL APPROACH

For more than a decade we have seen a strong increase in the proportions of students in EU (28) studying in a foreign country[1]. At the same time we see a strong increase in the number of students completing their tertiary education[2]. Thus, student groups attending higher education are becoming more and more diverse due to growing student mobility and greater demand for higher education resulting in greater differences in students' academic background, learning styles and cultural values. This diversity represents a challenge for the education institutions because it affects recruiting opportunities and priorities, the effectiveness of different pedagogical approaches, and the need to adapt courses to the particular needs and abilities of each student.

The overall idea of Colibri (an Erasmus+ project entitled "Collaboration and Innovation for Better, Personalized and IT-Supported Teaching") is to implement new and innovative teaching methods, and to establish a Living Lab of students from different universities, study directions and countries/cultures for a systematic testing and evaluation of these methods. An interdisciplinary joint master course on Future Internet Opportunities is part of the Living Lab, followed by 28 students and given by more than 10 different teachers. The goal of Colibri is to support the development, transfer, and implementation of innovative practices within higher education. The idea is to develop creative and innovative teaching methods to be tested in a multi-cultural and interdisciplinary environment, by implementing living labs with students from the different partner universities.(Lopez et al., 2015)

On this background, the aim of this paper is to examine whether the challenges related to increasing student diversity may be eased by developing a course design for blended learning. Colibri targets a

diverse Master-student group from different countries, with both a engineering approach and a business approach, and therefore includes different experiences with regard to learning styles and academic background. By offering a scalable, interdisciplinary course for a diverse group of students the aim of Colibri is to

- PERSONALIZE

Students select modules in order to match the course content with their academic background

- SOCIALIZE

Students (4 from each of 7 countries) are divided in 4 person-groups with one from each country to create a diverse background in the groups and enable to groups to solve a problem together through physical and virtual meetings. The two seminars create a network between all students, not only within the groups.

- COLLABORATE

The course consists of a mix of learning approaches with virtual modules, physical sessions, and project based learning, allowing students to collaborate at any time. The projects, consisting of real problems from case companies are each assigned to a group consisting of multiple nationalities and academic backgrounds. This requires extensive collaboration as students from midterm session to final session are required to develop and present a common solution from the group based on the modules. And the presentation is to be defended by all group members as a final examination.

- EXPLORE BLENDED PEDAGOGICAL APPROACHES

The curriculum consists of a mixture of academic articles, business reports, website links and videos in 10 modules, and the virtual modules are combined with 2 five day seminars that involves tutoring in project work and presentation techniques. Within these seminars and between them, the students are to use the module content to solve the project based learning case. A student portal offers self-assessment tools: multiple choice questionnaires, Q&A forums, projects collaboration, and chat rooms. The final requirement for the student groups are to analyze a problem stated by a case company and present and defend their analysis at the final physical meeting for all participants.

The main question in this study is whether the course design developed by Colibri manages to overcome some of the challenges related to the increasing student diversity in higher education institutions in the EU. Our findings are considered with reference to the findings in the academic literature on

- Communication and trust in global virtual teams (Jarvenpaa & Leidner, 1998; Nielsen, 2006)
- Evolving entrepreneurial education, Innovation in the Babson Classroom (Crittenden, Esper, Karst, & Slegers, 2015; Frick & Gjerald, 2008)
- Virtual learning environment (Fong, 2005; Frick, 2005; Frick, Øvrebekk, Sautter, & Albaloooshi, 2003; Willem et al., 2012)
- Project based learning (Frick & Ali, 2013; Hansen, Gertsen, Larsen, & Frick, 2002)
- Organizational learning (Argyris, 1999; Jens O. Riis, 1998; J.O. Riis & Frick, 1990; Aarseth, Rolstadås, & Andersen, 2014)

This paper analysis the first of the three yearly cycles of Colibri. Our findings are based on student evaluations, grades, and internal evaluation by teachers and other Colibri-participants.

The core of the paper is to present the ideas, methods, and preliminary experiences where new internet technologies, transnational backgrounds, and a mixture of pedagogical methods are merged to investigate teaching and learning opportunities.

REFERENCES

- Argyris, C. (1999). *On organizational learning* (2nd ed.). Malden, Mass.: Blackwell Business.
- Crittenden, V. L., Esper, K., Karst, N., & Slegers, R. (2015). *Evolving entrepreneurial education, Innovation in the Babson Classroom*. UK: Emerald Group Publishing Ltd.
- Fong, M. W. L. (2005). *E-collaborations and virtual organizations*. Hershey, PA: IRM Press.
- Frick, J. (2005). Digital Video Clips as main part of a learning process in a learning community. Paper presented at the Web Based Communities 2005, Portugal. Konferanse retrieved from
- Frick, J., & Ali, M. M. (2013). Business Model Canvas as tool for SME Advances in Production Management Systems. *Sustainable Production and Service Supply Chains* (Vol. 1, pp. 142-150): Springer.
- Frick, J., & Gjerald, O. (2008). Educational objectives of student entrepreneurship courses: designing and teaching classes based on the three domains of educational activities. Paper presented at the entrepreneurship courses: designing and teaching Kaliningrad State Technical University.
- Frick, J., Øvrebekk, S., Sautter, M., & Albalooshi, F. (2003). Effective online learning, both a utilization of technology and methods *Virtual Education: Cases in Learning & Teaching Technologies*. (pp. 29): IGP/INFOSCI/IRM Press.
- Hansen, P. K., Gertsen, F., Larsen, J. H., & Frick, J. (2002). Does Efficiency and Project based Learning comply? Paper presented at the Norddesign 2002, Trondheim , Norge. Konferanse retrieved from
- Jarvenpaa, S. L., & Leidner, D. E. (1998). Communication and Trust in Global Virtual Teams. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 3(4). doi:10.1111/j.10836101.1998.tb00080.x
- Lopez, J. M., Frick, J., Kirikova, M., Solé-Pareta, J., Pedersen, J. M., & Tran, N. (2015). The Colibri Project: Overcoming diversity in blended e-learning activity preparation *Proceedings of the 43rd SEFI Annual Conference 2014 : Diversity in engineering education: an opportunity to face the new trends of engineering* (pp. 8): SEFI: European Association for Engineering Education.
- Nielsen, P. (2006). *The xhuman side of innovation systems innovation, organizations and competence building in a learning perspective*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag
- Riis, J. O. (1998). *Planning and implementing technological and organizational changes*. Aalborg: Department of Production, Aalborg University.
- Riis, J. O., & Frick, J. (1990). *Organizational Learning: A Neglected Dimension of Production Management Systems design*. Paper presented at the *Advanced In Production Management Systems*, Helsinki.
- Willem, C., Bartolomé, A., Steffens, K., Frick, J., Bouwel, S. v., Kędzierska, B., . . . Grané, M. (2012). *Avar+ : Audio-Visual Augmented Reality for Creative Learning*. Work programme topic addressed ICT-

2011.8.1 Technology-enhanced learning, d) Computational tools fostering creativity in learning processes. Application. LMI, University of Barcelona. Barcelona.

Aarseth, W., Rolstadås, A., & Andersen, B. (2014). Managing organizational challenges in global projects. *International Journal of Managing Projects in Business*, 7(1), 103-132.
doi:<http://dx.doi.org/10.1108/IJMPB-02-2011-0008>

[1] In EU (28) the number of students studying in another EU-country has grown from 349,000 in 2001 and 664,000 in 2012 (Eurostat).

[2] The proportion of 30-34 year olds in the EU (28) who have completed their tertiary education has grown from 24 percent in 2002 to 38 percent in 2014 (Eurostat).

Spør 2 Danning og utdanning –digitale redskaper

5

Åge Diseth, UiB

Bruk av digitale responssystemer i undervisning

I undervisningssituasjonen er det viktig å aktivisere studenter for å fremme engasjement, motivasjon og læring. Nyere teknologi muliggjør effektiv interaksjon mellom foreleser og studenter med bruk av nettbaserte plattformer. Disse plattformene er beskrevet som 'classroom respons systems' eller 'audience response systems', men mest kjent som 'klikkere'. Denne presentasjonen vil ta utgangspunkt i hvordan slik teknologi kan brukes i undervisningen for å administrere ulike tester til studentene som fremmer interaktiv undervisning. Presentasjonen skisserer også et undervisningsopplegg for opplæring av universitetsansatte i disse systemene, og den refererer til forskningsfunn om effekten av «klikkere». Til slutt demonstreres hvordan læremateriell som fremmer dypere kunnskap blant studentene kan tilpasses bruk av 'klikkere'. Digitale plattformer som Socrative og Kahoot muliggjør respons fra studentene ved hjelp av smarttelefoner, nettbrett eller laptop på en effektiv måte. Disse responssystemene er også enkle å administrere, og øker dermed sannsynligheten for at de faktisk blir brukt av forelesere. Studenten får testet sin faktiske kunnskap i undervisningssituasjonen. Denne direkte og umiddelbare tilbakemeldingen muliggjør en opplevelse av «flow» blant studentene ved at de får prøve seg på optimale utfordringer. Dette fremmer indre motivasjon og engasjement for læring. Forskning viser at bruk av responssystemer har en rekke fordeler, inkludert forbedring av læring over kort og lang tid (Nelson et al., 2012), økt studentengasjement og deltakelse (Han & Finkelstein, 2013; Oigara & Keengwe, 2013), økt leseaktivitet (Lantz, 2010), studentene blir mer fokusert i undervisningssituasjonen (Cain, Black, & Rohr, 2009), samt økt selvrapportert læringsutbytte (Nelson, Hartling, Campbell, & Oswald, 2012). Ludvigsen, Krumsvik, Furnes (2015) undersøkte effekten av responsteknologi under forelesninger ved universitetet i Bergen, og fant en positiv sammenheng mellom bruk av responssystemer for å overvåke egen læring og bruk av tilbakemeldinger på sitt eget arbeid på studiet. Bruk av responssystemer kan likevel kritiseres for å teste mer overfladisk kunnskap i form av hvorvidt den enkelte student husker bestemte fakta om et tema. Likevel kan man med utgangspunkt i eksempelvis Blooms taxonomi lage oppgaver som tester høyere ordens tenking, også beskrevet som dypere kunnskap. Slike oppgaver krever at studenten også forstår, bruker, analyserer, evaluerer og skaper kunnskap. Denne presentasjonen vil ta for seg praktisk bruk av responssystemer, forskningsbasert kunnskap om effekten av slike systemer, samt utvikling av læremateriell for bruk av responssystemer.

Spor 2 Danning og utdanning –digitale redskaper

6

Teaching and Learning in the Digital Age: When a Norwegian university adopts a new online learning management system that pushes against how we've always done things...

Robert Gray

Associate Professor of University Pedagogy

University of Bergen

Theme

Theory and Practice in Pedagogy and Didactics

National and International Educational Practices

Issues

In the Fall semester of 2015, the University of Bergen launched a pilot for its new open-source online learning management system (LMS), Canvas. The new Canvas system will be launched officially in Spring 2016 for some faculties and Fall 2016 for others. Launching such a system is quite an undertaking for any university, especially when both the administrative and scientific staff have become so accustomed to using the University's old system for over fifteen years. Therefore, the transition from UiB's antiquated Mi Side system to Canvas requires a comprehensive training and marketing initiative that not only enables teaching staff to use the system in their courses, but also pushes them to use the system in pedagogically sound ways that enhance and improve student learning.

Canvas offers many avenues for doing this; however, many of the features in Canvas are designed around an "American" higher education model that contrasts heavily with current practices in Norway, particularly in regard to assessment. Grading in most courses at the University of Bergen is based entirely on end-of-semester exams, whereas most courses at American universities have adopted a more iterative assessment approach that divides a student's course grade into multiple measurements, including exams, projects, papers, and even class participation, taken throughout the term.

This model became particularly prevalent in the US with the development of online courses, and as online courses have gained in popularity over the last twenty years, this assessment model has become the standard in traditional, face-to-face courses as well. And since Canvas is an online learning management system designed primarily to support the delivery of online courses, it contains many tools to support these kinds of assessments. These tools include Quizzes (Prøver), Assignments (Oppgaver), Discussions (Diskusjoner), Grades (Karakterer), and Outcomes (Læringsmål). Each of these tools encourages instructors to provide opportunities for student progress to be measured and communicated. They also develop expectations on the part of students for being able to discern how they are doing in the course. In addition, other tools such as Modules (Moduler) and Syllabus (Pensum) might be said to drive instructors into a heavily prescriptive and linear course design that

conflicts with the Humboldtian model of autonomy and freedom that characterizes the current nature of Norwegian university education.

The question is, then, whether this is a good or bad thing, as well as whether and to what extent awareness of this issue should be incorporated into the training program for the Canvas system. We must also consider whether it should be incorporated into other university pedagogy programs and initiatives that concern the use of Canvas or any other aspect of assessment. An additional question would concern how moving in the direction of this new assessment model might push against current institutional policies regarding assessment.

This presentation will share early results from the training program implemented at UiB, as well as a longitudinal research project that explores how the adoption of Canvas impacts assessment practices at UiB.

Objectives

At the end of this presentation, participants will be able to

- Discuss issues regarding formative and summative assessments in higher education
- Differentiate Norwegian and American assessment models and practices
- Implement new strategies of addressing assessment methods in university pedagogy workshops
- Address policy issues at the national and institutional levels about assessment.

Structure

Interactive presentation with discussion

Spor 2 Danning og utdanning – digitale redskaper

7

Jorunn Thortveit og Vegard Moen

Digital støtte for læreprosesser i fleksibel deltidsutdanning

Fleksible utdanninger ved universiteter og høyskoler er ofte samlingsbaserte med ulike former for digital støtte under og mellom samlinger. For å holde oppe læringstrykket og for å fremme samhandling og interaksjon, anvendes ulike former for av digital teknologi som studiestøtte. Disse gir nye muligheter for samarbeid, interaksjon og felleskap, samtidig som både lærere og studenter kan oppleve «teknologirike omgivelser» som mer kompliserte. Det er kjent fra forskning at teknologi både kan samle og bidra til å fragmentere et didaktisk møte (Krokan 2012). På denne bakgrunn ønsker vi å belyse følgende problemstilling: Hvilke type studiestøtte erfarer studentene at de får fra digital teknologi, og på hvilken måte fremmer denne støtten samhandling og interaksjon mellom studenter.

Vi tar i dette prosjektet utgangspunkt i et nyetablert fleksibelt studietilbud som startet opp høsten 2015: Grunnskolelærerutdanning 1-7. Innen vår lærerutdanning er dette tilbudet nytt og vi ønsker bringe fram mer kunnskap om studentenes opplevelser av egne læreprosesser i første studieår. Vi vil

ha et særlig fokus på samhandlingsprosesser og interaksjonsmuligheter som er gjort tilgjengelige i studiet.

For å besvare problemstillingen ovenfor vil vi bl.a. stille følgende forskningsspørsmål: Hvordan oppleves de ulike arbeidsmåtene som vi har lagt opp til i studiet mht meningsdanning og relevans for faglig læring; og finner vi «spor» av samhandling og interaksjon i studentenes egne refleksjoner om læringsprosesser?

Vi ønsker å få mer kunnskap om studentenes læreprosesser når digitale teknologier brukes i større grad; og derigjennom få mer kunnskap om vår egen undervisning når omgivelsene endres. Her tenker vi spesielt på hvilke utfordringer overgang fra campusbasert til mer fleksibel organisering medfører for faglærere.

Våre data er basert på studentenes digitale tekster, både formelle (skriftlige arbeidskrav) og uformelle, (prosesstekster, spørsmål og kommentarer samt oppsummeringer fra ulike digitale verktøy utviklet for studiet). Disse kan være formelle (obligatoriske arbeidskrav) og mer uformelle (prosessnotater, diskusjoner og logg). Vi vil også hente data om studentenes erfaringer fra fokusgruppeintervjuer og individuelle spørreundersøkelser omkring bruken av ulike verktøy og studiets organisering og læremåter.

Teknologi skaper i seg selv ikke mer læring. Sett fra et sosiokulturelt ståsted må en «digital pedagogi» integreres «sømløst» i undervisningen slik at den styrker formidling av fagkunnskap og støtter læreprosesser (Prestridge, 2012). En hovedkonklusjon i NIFU rapporten IKT og læring i høyere utdanning er at "de digitalt kompetente lærerne" får studentene til å bli aktive i egen læring. Dette får de bl.a. til ved hjelp av ulike teknologiske løsninger som integreres i fagdidaktiske opplegg» (Tømte, C og Olsen, D. 2013).

Skal det skje må lærer ifølge Kongsgården og Krumsvik (2013) legge opp til dialogiske prosesser og interaksjoner, og teknologien må anvendes innenfor det som kan kalles Computer Supported Colloaborative Learning. De sier videre at læreren må legge grunnlaget for at teknologien blir et naturlig artefakt i etableringen av et læringsfelleskap, som grunnlag for konstruksjon av kunnskap inn mot de oppgavene elevene får. Selv om Kongsgården og Krumsvik har hatt fokus på lærere i grunnskolen, antar vi at de samme forhold vil gjøre seg gjeldene i læringssituasjoner i høyere utdanning. Gjennom bruk av teknologi må studenter utfordres på å dele kunnskap og erfaringer, skape intersubjektive praksiser, vurdere kvaliteten på eget og andres arbeid. For å få nytte av digitale verktøy i dette arbeidet kan det være hensiktsmessig å anvende et sosiokulturelt læringsperspektiv. Dette forholdet understrekes hos Black & William (2009): «Activating students as instructional resources for one another, with scope for sharing outputs and ideas with peers» (ref. i Kongsgården og Krumsvik, s. 79-80).

Referanser

Kongsgården, P. og Krumsvik, R. J. (2013). Bruk av digitale verktøy i elevers læringsarbeid-med fokus på sammenhengen mellom læring og vurdering for læring. *Acta Didactica Norge* Vol.7 nr.1 Art 9

Krokan, A. (2012). *Smart læring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Prestige, S. (2012). The Beliefs behind the teacher that influences their ICT practices. *Computers & Education*, 58, 449-458.

Tømte, C og Olsen, D. (2013) *IKT og læring i høyere utdanning* hentet 21.03.2013 fra <http://www.nifu.no/files/2013/10/NIFUrapport2013-32.pdf>

Spør 3 Danning og utdanning –teoretiske perspektiver

1

Kjersti Eckblad

Politi-«mester» på godt og vondt

Mesterlære og læring ved imitasjon og observasjon er levende og aktuelle læringsformer i politiet. Det gjelder i instruksjoner og i den daglige tjenesten – altså i både planlagte og formelle læringssituasjoner og i de uformelle, ikke planlagte læringssituasjoner kollegaer i mellom. For å kvalitetssikre den formelle opplæringen og sikre enhetlig praksis, tilbyr Politihøgskolen instruktørutdanninger i åtte fagområder – deriblant i politioperative disipliner. Politihøgskolen satser mye på instruktørutdanningene. Dette er utgangspunktet for det pågående FoU-prosjektet «*Fra praktisk pedagogikk til pedagogikk i praksis*». Målet for prosjektet er å undersøke i hvilken grad instruktørutdanningen medvirker til de resultatene som er ønsket.

Det teoretiske rammeverket omfatter både didaktikk og læringsteorier. John I Goodlads læreplanaspekter (Goodlad, 1979:) gir struktur til prosjektet. Et sjettede aspekt er lagt til; det transformerte som fokuserer på kompetanse i praksis (Eckblad & Juul 1995). I tillegg er mesterlære og modellering (Nilsen & Kvale, 1999, Bandura, 1977) sentrale teorier.

I den delen av prosjektet som spesielt omhandler det transformerte aspektet er deltagerne åtte instruktørstudenter på sin siste samling i studiet. Disse er da instruktører for reelle studenter på «B3 leir», det vil si i operativ trening for bachelorstudenter i sitt siste studieår. Data er først og fremst innhentet ved hjelp av observasjon og refleksjonsnotater.

Det teoretiske rammeverket og læringsutbyttebeskrivelsene fra studieplanen er benyttet som analysestruktur av dataene.

Instruktørutdanningens planer vektlegger at studenten skal vokse i og fylle instruktørrollen på en positiv og tydelig måte. Dannelsesaspektet og sosialisering er derfor relevant. Instruktørene betraktes som Politihøgskolens forlengede arm. Politihøgskolen ønsker at instruktøren skal være sterk og klar både faglig, pedagogisk og personlig.

Tendensen i de foreløpige resultatene i prosjektet viser både positive og negative konsekvenser av den tydelige instruktørrollen.

Temaet i denne presentasjonen er instruktøren som «politi»- mester for studenter og kollegaer, på godt og vondt!

Problemstillinger blir:

I hvilken grad bidrar instruktørene til ukritisk imitasjon istedenfor selvstendig refleksjon? Og hva kan Politihøgskolen gjøre for å minimalisere de negative konsekvensene og likevel hente ut de mulige gevinstene som vi mener ligger i en sterk og tydelig instruktør?

Med utgangspunkt i eksempler fra observasjonene drøftes utfordringer, mulige konsekvenser samt eventuelle alternativer.

Spor 3 Danning og utdanning –teoretiske perspektiver

2

«Læringsutbytte» i høyere utdanning: Et kritisk perspektiv.

Pål Anderse Opdal

«Læringsutbytte» er det nye *buzz-word* innen norsk høyere utdanning. Både på utdanningspolitisk nivå, på læreplannivå og på instruksjonsnivå anses «læringsutbytte» å være av særlig viktighet. Også i forskningsmessige sammenhenger er interessen for «læringsutbytte» stor, og det forskes inngående på termen.

Hovedæren for den store interessen skal kanskje *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring* ha (NKR heretter). NKR tar nemlig til orde for hva de kaller en utbyttebasert pedagogikk, hvor læringsutbytte er den sentrale komponenten. Utbyttebasert pedagogikk står i motsetning til innsatsbasert pedagogikk, og NKR vil «dreie oppmerksomheten fra undervisning til læring – fra innsatsfaktorer til læringsutbytte» (s. 9).

Ikke desto mindre er det høyst uklart hva «læringsutbytte» betyr, hva ordet betegner. Forslag spenner fra læringsutbytte i betydningen «lærers plan for en partikulær undervisningstime» til læringsutbytte i betydningen «endringer i studenters kunnskaps-, ferdighets- og kompetanseregister». Læringsutbyttediskursen har følgelig vært omtalt som et terminologisk minefelt (Allan 1996).

Denne artikkelen forholder seg begrepsanalytisk til 'læringsutbytte'. På bakgrunn av analysen fremmes også noen didaktiske synspunkter. Jeg argumenterer for at det er to grunner til læringsutbyttes «minefelt-status». Den første grunnen er at det i liten grad skilles mellom ulike språknivåer i forskningslitteraturen på «læringsutbytte», nærmere bestemt at det ikke skilles mellom ordet «læringsutbytte», begrepet 'læringsutbytte' og fenomenet læringsutbytte (-beskrivelse). På bakgrunn av Arne Næss' empiriske semantikk hvor disse språknivåene holdes klart atskilt, gjennomgår jeg utvalgte deler av forskningslitteraturen med det siktemål for øye å etablere en sakssvarende læringsutbytte-typologi.

Den andre grunnen er at kategoriene «mål» og «resultat» ikke holdes klart atskilt når man snakker om «læringsutbytte». Det er fordi studenters læring er både mål og resultat i utdanningsmessige sammenhenger. Det er likevel vesentlig å holde kategoriene fra hverandre siden et mål er en institusjons, plans eller lærers *intensjon* om læring, mens et resultat er studentens *faktiske* læring.

Sentralt i artikkelen er følgende:

1. «Læringsutbytte» innebærer en depresisering av «læringsmål» og «læringsresultat». Ordet «læringsutbytte» brukes i litteraturen om både «intensjon for læring» og «faktisk læring». Å blande logisk distinkte kategorier på denne måten er uheldig.
2. Hvis «læringsutbytte» = «læringsmål» så medfører læringsutbytte en forpliktelse på målnedbryting. Overordnede læringsutbytte-beskrivelser i planverk må tolkes på (stadig mere) praksisnære nivåer for å ha funksjon som læringsmål, både for lærer og for student. Det er intet i NKR som signaliserer at dette er påkrevd. Samtidig er det vesentlig at det kommuniseres til undervisningspersonale, for det er ikke opplagt.
3. Hvis «læringsutbytte» = «læringsresultat» så innebærer læringsutbytte en forpliktelse på baklengs planlegging i didaktiske sammenhenger. Det er da læringsutbyttet som er utgangspunkt for undervisningens tilrettelegging, ikke pensum eller andre innsatsfaktorer. Undervisnings- og læringsaktiviteter, og vurdering, skal så innrettes på målet som skal innfris. Heller ikke dette signaliseres i NKR. Også dette må kommuniseres til undervisningspersonale.

Spør 3 Danning og utdanning –teoretiske perspektiver

3

Ragnhild Sandvoll, Kine Dørum og Mariann Solberg

Min undervisningsfilosofi: i spennet mellom hvem man er og hvem man vil være som underviser

Introduksjon

I studien som presenteres i dette abstraktet, skal tekster som omhandler «min undervisningsfilosofi» analyseres. Disse tekstene er skrevet som endel av program for pedagogisk basiskompetanse for vitenskapelig ansatte ved UiT Norges arktiske universitet (UiT). Intensjonen med teksten er at deltakerne i programmet skal øke sin bevissthet når det gjelder ulike perspektiver på læring relatert til egen undervisningspraksis. I studien utforsker vi et utvalg av 100 slike tekster og spør hva deltakerne vektlegger i sin egen undervisningsfilosofi.

Bakgrunn og teori

En grunnleggende antakelse i arbeidet med å utvikle undervisning, er at utvikling fordrer en bevissthet om hva det er som styrer egen undervisningspraksis. For å kunne utvikle noe, trenger man å vite hva man skal utvikles fra. Dewey (1933) hevder i denne sammenhengen at forholdet mellom rutiner og refleksive handlinger er en viktig distinksjon å ta tak i. Rutiner bygger på tradisjoner, vaner, autoriteter og institusjonelle definisjoner og forventinger. Slike rutinehandlinger er relativt statiske og lite fleksible. Refleksive handlinger innebærer imidlertid en villighet til selv-ransakelse og utvikling. I tråd med Dewey vil refleksive handlinger innebære en aktiv og vedvarende vurdering av hvilke holdninger, verdier og kunnskaper våre handlinger er basert på.

Hvordan vi underviser vil påvirkes av flere forhold, som blant annet fagets egenart og kulturen knyttet til undervisning i eget fagmiljø. Forskning om læring og undervisning kan også ha betydning for de valg læreren gjør i sin undervisning. Ikke minst kan våre egne erfaringer som elev og student påvirke hvordan vi selv underviser (Bruner, 1997).

Å skulle formulere egen undervisningsfilosofi i en tekst kan derfor være en relativ kompleks oppgave. En slik tekst vil ikke bare reflektere den enkeltes personlige synspunkter, verdier og holdninger til læring og undervisning, men også disiplinens, institusjonens og sentrale aktørers forventninger og synspunkter om hva som er viktig for læring og undervisning (Schönwetter, Sokal, Friesen, & Taylor, 2002).

Studien

I vår studie vil vi analysere «min undervisningsfilosofi»-tekster, som inngår som en del av program for pedagogisk basiskompetanse ved UiT. Disse tekstene er ment å være personlige, ved at deltakerne utfordres til å reflektere over både egen undervisningspraksis og egne tanker om kunnskap, undervisning, læring og danning. Samtidig vektlegges det at teori, modeller og begreper skal utgjøre viktige momenter for å ta refleksjonen videre. Ved å ta i bruk nettopp teori, modeller eller begreper har man noe å tenke med og tenke mot. Deltakerne oppfordres til å bruke teksten til å hente fram og språkliggjøre egne implisitte forestillinger, både deskriptive og normative. De utfordres til å videreutvikle egne tanker om hva de vil skal styre egen undervisning. Slik er arbeidet med teksten ment å stå i spennet mellom hvem man er og hvem man vil være som underviser.

Basert på et utvalg av alle leverte «min undervisningsfilosofi»-tekster ved UiT fra 2011 til 2016, utforsker vi følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan vektlegger deltakerne egne erfaringer og holdninger i disse tekstene, og hvordan relaterer de dette til teori og empiri om undervisning, læring og danning?
2. Hvilke ulike tema fremtrer i tekstene?

Analyse av tekstene skjer i februar 2016, og funnene vil bli drøftet videre i konferanse-presentasjonen.

Referanser:

Bruner, J. S. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad notam Gyldendal.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the education process*. Boston: D.C. Heath.

Schönwetter, D. J., Sokal, L., Friesen, M., & Taylor, K. L. (2002). Teaching philosophies reconsidered: A conceptual model for the development and evaluation of teaching philosophy statements. *International Journal for Academic Development*, 7(1), 83-97. doi:10.1080/13601440210156501

Spor 3 Danning og utdanning –teoretiske perspektiver

4

Undervisningspraksis i høgre utdanning

Dorthea Sekkingstad og Ingrid Fossøy

Kva refleksjonar gjer lærarar seg omkring eigen undervisningspraksis? Kva læringsprinsipp kjem til uttrykk, og kva utfordringar ser lærarane med tanke på å betra eiga undervisning?

Fokus og føremål med presentasjonen: Det er gjennomført fleire studiar av studentlæring i akademiske kontekstar (Bowden & Marton, 1998; Havnes, 2005; Laurillard, 2002; Siegel 2009), og lærarar i høgre utdanning er ganske samstemte med omsyn til undervisningas grunnleggjande format og mål (Ramsden, 2003). Derimot er det i mindre grad gjennomført studiar av kva lærarar i høgre utdanning vektlegg for å utvikle eige undervisnings- og læringsarbeid som støttar kvalitetslæring, både som prosess og produkt. Føremålet med denne studien er å løfte fram forskingsbasert kunnskap på området. Datamaterialet vårt gir grunnlag for å seie noko om kva læringsprinsipp lærarar i høgre utdanning meiner dei støttar seg til, og kva utfordringar dei opplever i samband med utvikling av eigen praksis.

Metode, teori og materiale: Empirien tek utgangspunkt i tekstanalyse av arbeidskrav frå 43 lærarar som har delteke på vidareutdanning i høgskulepedagogikk ved to ulike høgskular hausten 2012. Her reflekterer lærarane omkring eigen praksis, kva læringsprinsipp dei støttar seg til og kva utfordringar dei ser i høve til utvikling av eiga undervisning. I analysen fortettar og tolkar vi tekstane med grunnlag i Pettersen (2005) sine sju prinsipp for læring og undervisning. Teorigrunnlaget for vidare analyse og drøfting: Gibbs (2003); Lauvås og Handal (2000) og Pettersen (2005).