

# Perspektiver på universitetspedagogikken - introduksjon

*Svein Loeng og Britt Paula Mørkved*

Formålet med denne introduksjonsdelen er å vise utfordringer universitetspedagogikken står overfor, og hvilke undervisnings- og læringsformer som kan møte disse. Avslutningsvis presenteres en kort oversikt over perspektiver og innhold for de ulike artiklene, som gjennom eksempler på studentaktive læringsformer og andre læringsfremmende aktiviteter viser hvordan man kan håndtere universitetspedagogikkens utfordringer.

## Universitetspedagogikken utfordres

Kvaliteten på undervisningen ved universiteter og høyskoler er et tilbakevendende tema i diskusjoner om våre utdanningsinstitusjoner. Vi hører historier om uegnede forelesere og dårlig undervisning, om forelesninger som forvirrer mer enn oppklarer, og om forelesninger som ikke inspirerer studentene til videre læring. Det framsettes påstander om at universitetene er masseprodusenter av middelmådighet, der det legges vekt på professorens undervisning, men uten å gå veien om studentenes læring (Strømmen & Syvertsen, 2017). Slik har betydningen av pedagogisk kompetanse hos fagansatte kommet mer i fokus innen forskningsmiljøer, internasjonale og nasjonale politiske miljøer, og sist, men ikke minst, hos studenter og fagansatte. Universitetene må ha et livslangt perspektiv, der utgangspunktet er at vi aldri blir ferdige. Studentene skal vende tilbake for å få faglig påfyll og møte nye faglige muligheter. Dette krever at de møter en undervisning som er læringsfremmende og interessevekkende. Det etterlyses trygge og gode læringsmiljøer der det tas hensyn til mangfoldet blant studentene (Øien, 2017). Forhenværende kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen reiste forslag om at den neste store reformen i UH-sektoren må bli livslang læring (Asheim, 2017). Ifølge Europarådets fire hovedformål for høyere utdanning skal undervisningsinstitusjonene bidra til forberedelse for bærekraftig deltakelse i arbeidslivet,

forberedelse til livet som aktive borgere i demokratiske samfunn, personlig utvikling, samt utvikling og vedlikehold gjennom undervisning, læring og forskning – ut fra en bred, avansert kunnskapsbase (Council of Europe, 2007). I en større forskningsrapport fra NIFU, som inneholder flere bidrag om kvaliteten i norsk høyere utdanning, vises det til at *studentaktive læringsformer* – eksemplifisert ved problem-, prosjekt- og casebasert læring samt utforskende læring – er spesielt nyttig for å skape engasjement, bidra til aktive studenter og stimulere til dybdelæring (Damsa et al., 2015). Videre vises det til at det i for liten grad anvendes studentaktive læringsformer, mens plenumsforelesninger og tradisjonelle eksamensformer dominerer. Sistnevnte framkommer også av NOKUTs underviserundersøkelse 2016 (Amundsen et al., 2017), der det avdekkes store forskjeller mellom utdanningstyper samt liten tilfredshet med tid og andre ressurser til undervisning, veiledning, støtte fra programledelsen når det gjelder studentenes ulike forkunnskaper.

I Meld. St. 16 (2016–2017) vises det til resultater fra læringsforskning, der studenter som gjennom *ulike læringsaktiviteter aktivt reflekterer* over faget og har en *dialog med andre studenter og lærere*, er de som når de mest avanserte forståelsesnivåene og utvikler evnen til analytisk problemløsning og kritisk tenkning. Meldingen viser også til forskningsdokumentasjon på at studentene tilpasser læringsstrategiene sine til de kravene vi stiller til dem gjennom undervisning og vurdering. Der studiene er krevende og underviserne forventer en stor innsats, vil studentene benytte mer komplekse læringsstrategier. Videre kan studieopplegget og de uttrykte forventningene til studentene i stor grad påvirke deres holdninger til studiene.

Forelesningen har hatt en sterk posisjon ved universitetene, men dette er en undervisningsform som gjerne resulterer i en passiv studentrolle (Karseth, 2006). Denne rolleforståelsen er nå utfordret av en mer studentsentrert læring som er sammenfallende med nyere læringsforskning. Med forankring i kognitiv psykologi på 1960- og 70-tallet har tilegnelsesmetaforen overtatt hegemoniet fra den atferdsorienterte læringspsykologien, ifølge Pettersen (2005). Fra å fokusere på hukommelse og repetisjon retter den kognitive læringsforskningen oppmerksomheten mot å finne fram til og bruke informasjon. Studenten må ha et aktivt og selvstendig grep om læringen, noe som blant annet innebærer å skape kunnskap

med utgangspunkt i det vedkommende kan fra før. Læreren blir da mer en veileder, og ikke en faglig ekspert som formidler et bestemt innhold. Dette perspektivet framheves også i Mjøs-utvalgets innstilling *Frihet med ansvar* (NOU 2000:14).

Imidlertid er det fortsatt rom for den gode forelesningen. Den skal gi forskningsbasert teoretisk kunnskap, der studentene får «vite hva» og «vite hvorfor» (Lundvall, 2006). Og den gode forelesningen er ideell for å gi et overblikk, dra opp linjer og sette ting i perspektiv i løpet av kort tid, samtidig som den bygger på studentenes eksisterende kunnskaper og tar hensyn til ulike preferanser med hensyn til læring. Den har også en struktur som både utfordrer studentene og gir dem et fundament å bygge videre på (Ayres, 2015). En undersøkelse ved radiografutdanningen ved den tidligere Høgskolen i Sør-Trøndelag viste at studentene ikke ønsket færre forelesninger (Thingnes, Stalsberg og Sitter, 2015). Forelesningene var en viktig ressurs, men studentenes tilnærminger til dem var i hovedsak instrumentell. Det bekymringsfulle var at studentene i stor grad hadde instrumentelle argumenter for forelesningenes verdi. De framhevet mange positive forhold ved forelesninger, men poengterte at eksamen i stor grad var retningsgivende for hva de vurderte som nyttig kunnskap. For mange kan forelesninger gi en opplevelse av læring, men nytteverdien vurderes primært med tanke på eksamen. Fra en slik synsvinkel blir det viktig at undervisningsformene bidrar til å endre studentenes instrumentelle tilnærming til læring.

Selv om forelesningen har hatt en sentral plass ved universitetene, viser en tysk undersøkelse gjennomført av Päuler-Kuppinger og Jucks (2017) at universitetslærere likevel ikke er så opptatt av formidling, men fokuserer sterkere på studentaktivitet og begrepsutvikling. Studentene, derimot, kommer til universitetet med en forventning om forelesninger, og de er ofte dårlig informert om hva det vil si å være selvstendig student og ha personlig ansvar for sin egen læring, ifølge Päuler-Kuppinger og Jucks. Oppfordringer om mer studentaktive undervisnings- og læringsformer retter seg altså mot universitetslærerne, men bør nok i like stor grad rette seg mot studentene, for å gi dem begrunnelser for lærernes forventninger om studentaktivitet (Roth & Weinstock, 2013). Päuler-Kuppinger og Jucks (2017) presiserer at denne forskjellen på lærere og studenter bare ble

funnet innenfor de såkalte «myke» disipliner, som består av samfunnsfagene og humanistiske og økonomiske fag. Innenfor de «harde» disipliner, dvs. naturvitenskapelige og teknologiske fag, hadde ikke lærerne et mer relativistisk syn på kunnskap og læring enn det studentene hadde. Lærerne innenfor disse disiplinene betraktet i stor grad god undervisning som kunnskapsoverføring og læreraktivitet, og de var mindre orientert mot studentenes konstruktivistiske læringsprosesser enn det lærerne innenfor de «myke» disiplinene var.

Antologien fokuserer på «myke» disipliner, og henvender seg da ifølge Päu-ler- Kuppinger og Jucks til lærere som er opptatt av studentaktivitet, og som i mindre grad betrakter god undervisning som formidling.

Kort oppsummert møter universitetspedagogikken krav om undervisnings- og læringsformer som i større grad fremmer studentenes motivasjon og læringsutbytte, noe som igjen krever mer studentaktive læringsformer og andre læringsfremmende tiltak.

## Antologiens utgangspunkt og intensjoner

Artiklene i denne antologien tar utgangspunkt i den *pedagogiske utfordringen* med at mange studenter sliter med motivasjon og får et begrenset læringsutbytte, da undervisningen oppleves teoretisk, samtidig som det praktiske ikke henger sammen med teoriundervisningen. Artiklene viser eksempler på hvordan lærere søker å møte disse utfordringene. Der som fagmiljøene skal kunne gi studentene utfordringer som bidrar til økt læringsutbytte, er tilgang på konkrete eksempler nyttig for undervisere. Ikke alle praktikere er store teoribyggere og filosofer, men som praktikere har vi kompetanse og ferdigheter som kan begrepsfestes og formidles. Felles for denne erfaringsbaserte kunnskapen er at den består av praksisprosesser, og at disse er utviklet i forkant av hva vi har satt ord på og begrunnet ut fra vår teoretiske viten. Antologien har en ambisjon om å bidra med forskningsbasert kunnskap og refleksjonsartikler der læringsformene er studentaktive, og slik gi andre undervisere eksempler fra pedagogisk praksis.

*Studentaktive læringsformer* retter oppmerksomheten mot studentenes aktivitet, og skal forhindre at de forholder seg passive til innhold og

lærestoff (Opdal, 2018; Jenø, 2015; Froyd, 2008). Studentene må aktiviseres på en slik måte at læring fremmes. Det forutsetter at man tenker gjennom hvilke læringsformer som best fremmer læring i de enkelte lærings situasjoner. De studentaktive læringsformene kan bestå av prosjektbasert læring med tilhørende refleksjon, teambasert læring, casebasert læring, praksis, feltarbeid, ulike former for omvendt undervisning, studenter som involveres i forskningsarbeid eller på andre måter tar aktivt del i et utforskende faglig læringsfellesskap. Vi vil trekke fram en definisjon fra Prince (2004), som i kortform viser antologiens overordnede perspektiv, der studentaktive læringsformer defineres som:

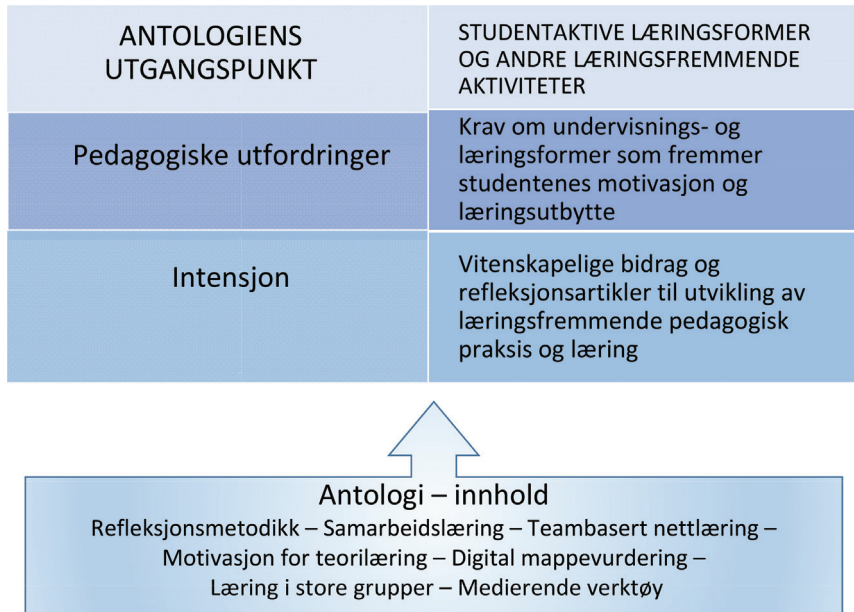
any instructional method that engages students in the learning process. In short, active learning requires students to do meaningful learning activities and think about what they are doing [...] The core elements of active learning are student activity and engagement in the learning process. Active learning is often contrasted to the traditional lecture where students passively receive information from the instructor (s. 1).

Artiklene i antologien er frittstående og bygger på empiri fra fire ulike fagfelt: entreprenørskap, trafikkfag, organisasjonsfag og ex.phil. Samtidig representerer de utforskning og tilrettelegging for studentaktive læringsformer og andre læringsfremmende aktiviteter. Fire av artiklene (hvorav én refleksjonsartikkel) retter seg direkte mot ulike studentaktive læringsformer, mens de øvrige (hvorav én refleksjonsartikkel) fokuserer på andre læringsfremmende tiltak som kan bidra til økt læringsutbytte.

Innholdsmessig spenner forskningsartiklene *fra* teoretisk utforskning av systematisk refleksjon i den handlingsbaserte læringen, via metodisk samarbeidslæring, utprøving av nettbasert *Team-Based Learning* og tilrettelegging for motiverende teoretisk kunnskap *til* utvikling av kunnskap gjennom mappevurderingsprosesser. I tillegg presenteres to refleksjonsartikler relatert til hvordan artefakter kan fungere som verktøy for handling, og hvordan man kan skape motivasjon og læring i store grupper av ferske studenter gjennom deres egen aktivitet i relasjon til lærestoffet. Felles for artiklene er oppfatningen at læringsformene må tilpasses den aktuelle situasjonen, og at det fokuseres på hvordan det aktuelle læringsutbyttet best kan oppnås. Det betyr at aktivitetene og de

studentaktive læringsformene må være gjennomtenkt ut fra læringsmålet. Det må skapes lærings situasjoner der studenten ikke blir en passiv mottaker, men en aktiv deltaker i sin egen læring. Den gode undervisningen er kjennetegnet av variasjon i læringsformer, noe som artiklene her er eksempler på.

Figur 1 gir i stikkordsform informasjon om antologiens utgangspunkt, de pedagogiske utfordringene artiklene tar utgangspunkt i, antologiens intensjon og de sju artiklenes innhold i stikkordsform.



**Figur 1.** Antologiens utgangspunkt, pedagogiske utfordringer, intensjon og innhold.

## Artiklenes innhold

- *Refleksjon i undervisning – eksempel på refleksjon fra entreprenørskapsundervisning* av Britt Paula Mørkved

Hensikten med artikkelen er å gi en teoretisk utforskning av refleksjonen som begrep og hvilken rolle ulike refleksjonstyper kan ha i studentenes læringsprosess når læringsaktivitetene er handlingsbaserte. Artikkelen klargjør hva som må kjennetegne den handlingsbaserte læringen, slik at erfaring peker ut over læring i øyeblikket. Det understrekes videre at

studentene må ha noe konkret å reflektere over, og at de vet hvilke kompetansekrav de står overfor. Foranstående belyses gjennom et konkret eksempel fra undervisning i entreprenørskap.

- *Supplemental Instruction (SI) – veiledning i regi av studentene selv* av Roger Helde og Elisabeth Suzen

Temaet for artikkelen er den studentaktive læringsformen Supplemental Instruction (SI). Dette er et frivillig tilbud om faglig veiledning i regi av studentene selv. Formålet er å forbedre studentens prestasjoner og minske risikoen for studieavbrudd gjennom strategier for samarbeidslæring. Forfatterne har valgt å se nærmere på de studentene som leder dette tilbudet (SI-ledere). Problemstillingen de har søkt å besvare, er følgende: Hvordan har SI-lederne forstått og erfart 1) SI som pedagogisk verktøy og 2) SI som et lederutviklingsprogram?

- *Studentaktivitet i nettbasert undervisning med Team-Based Learning som lærings- og undervisningsstrategi* av Randi Brynhildsvoll, Kåre Robertsen og Oddlaug Marie Lindgaard

Team-Based Learning er ansett som en studentaktiv læringsform. Det betyr at studenten skal være en aktiv deltaker i sin egen læring. Nettbasert undervisning kan framstå som en passiviserende læringsform. Artikkelforfatterne har i dette arbeidet prøvd ut Team-Based Learning nettbasert, og de har undersøkt om en slik organisering av undervisningen kan erstatte undervisning på campus.

- *Teoretisk trafikal kunnskap – motivasjon hos yngre trafikanter i klassen AM 146* av Jan Petter Wigum og Gunhild Birgitte Sætren

Artikkelen handler om yngre førerkortkandidaters motivasjon for gjennomføring av opplæring i AM 146. Den ser nærmere på hvilken motivasjon som ligger til grunn for innhenting og tilegnelse av trafikal kunnskapsstoff for denne førerkortklassen. Studentene ved Nord universitets spesialutdanningsstudium, AM 146, skal kjenne til og forstå hvilke pedagogiske utfordringer som kan være aktuelle for elever i denne aldersgruppen, og hvilken tilrettelegging som kan være aktuell med tanke på elevenes motivasjon.

- *Digitale mapper som evalueringsform i nettbasert utdanning* av Hallstein Hegerholm

Studien undersøker bruk av digitale mapper i asynkron nettbasert utdanning. Mappedokumentering er både en arbeids- og en evalueringsform som kan styrke sammenhengen mellom undervisning, læring og vurdering. Forskningsspørsmålet som reises er: Hvordan utvikler nettstudenter kunnskap gjennom mappedokumenteringsprosesser? Studien viser hvordan lærers veiledning og studentsamarbeid styrker studentenes kunnskapsbygging. Imidlertid viser den også utfordringer knyttet til studentenes samarbeid.

- *Kompetanseutvikling i store grupper: Refleksjon omkring ulike læringsaktiviteter* av Gro Talleraas

Denne refleksjonsartikkelen fokuserer på undervisningsopplegg for store grupper med ferske studenter, der studentene på ulike måter er aktive i tilknytning til lærestoffet. Artikkelen gjennomgår flere konkrete læringsaktiviteter og drøfter hvordan og hvorfor disse støtter oppnåelse av læringsutbyttet, med utgangspunkt i forskningsbaserte perspektiver på motivasjon og læring.

- *Artefakter og den erfarte læreplan som pedagogiske verktøy i undervisning og læring* av Brit Solli Isachsen

Dette er en refleksjonsartikkel som fokuserer på artefaktens rolle i undervisning og læring. Artikkelen inneholder eksempler fra trafikkfaget, og belyser studenters meninger og læringsprosesser ved bruk av et kjøretøy som her ses på som en medierende artefakt. Kulturelt gitte regler og strukturer, som hvordan lærere og studenter skal oppføre seg i en skolesetting, forstås også som artefakter, fordi disse fungerer som verktøy for handling.



## Referanser

- Amundsen, G. Y., Damen, M.-E., Haakstad, H. & Karlsen, H. J. (2017). *Undervisningsundersøkelsen 2016*. NOKUTs utredninger og analyser. Rapport 1–2017.
- Asheim, H. (2017, 16. november). Dere har vært gjennom store endringer på fire år. *Universitetsavisa.no*. Hentet fra <https://www.universitetsavisa.no/ytring/2017/11/16/Dere-har-vaert-gjennom-store-endringer-pa-fire-ar-18365426>. ece
- Ayres, R. (2015). Lecturing, working with groups and providing individual support. I H. Fry, S. Ketteridge & S. Marshall (Red.), *A handbook for teaching and learning in higher education. Enhancing academic practice*, 94–106. London: Routledge.
- Council of Europe (2007). *Recommendation CM/Rec (2007)6 of the Committee of Ministers to member states on the public responsibility for higher education and research*, Adopted by the Committee of Ministers on 16 May 2007 at the 995th meeting of the Ministers' Deputies.
- Damşa, C., de Lange, T., Elken, M., Esterhazy, R., Fosslund, T., Frølich, N., Hovdhaugen, E., Maassen, P., Nerland, M. B., Nordkvelle, Y. T., Stensaker, B., Tømte, C., Vabø, A., Wiers-Jenssen, J. & Aamodt, P. O. (2015). *Quality in Norwegian Higher Education: A review of research on aspects affecting student learning*. Rapport 2015/24. NIFU.
- Froyd, J. E. (2008). *Evidence for the efficacy of student-active learning pedagogies*. Version: 5 August 2008. Texas A&M University. Hentet fra <http://cte.virginia.edu/wp-content/uploads/2013/07/Evidence-for-Efficacy-Froyd.pdf>
- Jeno, L. M. (2015). Encouraging active learning in higher education: A self-determination theory perspective. *International Journal of Technology and Inclusive Education (IJTIE)*, 5(1), June.
- Karseth, B. (2006). Reformer i høyere utdanning: Nye student- og lærerroller. I H. Strømsø, K. Hofgaard Lycke & P. Lauvås (Red.), *Når læring er det viktigste: Undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lundvall, B. Å. (2006). *Knowledge management in the learning economy, Danish Research Unit for Industrial Dynamics*. Aalborg: Aalborg Universitetsbibliotek.
- Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2000:14 (2000). *Frihet med ansvar: Om høyere utdanning og forskning i Norge*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Opdal, P. A. (2018). Fra undervisning til læring? *Nordic Studies in Education*, 38(3), 252–270.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93, 223–231.

- Pettersen, R. C. (2005). *Kvalitetslæring i høgere utdanning: Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Päuler-Kuppinger, L. & Jucks, R. (2017). Perspectives on teaching: Conceptions of teaching and epistemological beliefs of university academics and students in different domains. *Active Learning in Higher Education*, 18(1), 63–76.
- Roth, G. & Weinstock, M. (2013). Teachers' epistemological beliefs as an antecedent of autonomy-supportive teaching. *Motivation and Emotion*, 37(3), 402–412.
- Strømmen, E. N. & Syvertsen, T. G. (2017, 11. desember). Universitetene har blitt masseprodusenter av middelmådighet. *Khrono*. Hentet fra <https://khrono.no/strommen-digitalisering-syvertsen/universitetene-har-blitt-masseprodusenter-av-middelmadighet/203338>
- Thingnes, E. L., Stalsberg, R. og Sitter, B. (2015). Er forelesninga effektiv, interessant og meningsfull? Oppfatninger om og betydningen av forelesninger som undervisningsform. *Uniped*, 38(4), 390–397.
- Øien, M. (2017, 26. desember). Undervisningen tar i liten grad hensyn til mangfoldet blant studentene. *Khrono*. Hentet fra <https://khrono.no/studenttinget-oien-ntnu/undervisningen-tar-i-liten-grad-hensyn-til-mangfoldet-blant-studentene/204465>