

Undervisningskvalitet som praksis

Line Wittek, Førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk, Høgskolen i Vestfold og Pedagogisk utviklingscenter, Høgskolen i Oslo og Akershus. E-post: anne.line.wittek@hive.no

Laurence Habib, Professor ved Institutt for informasjonsteknologi, Høgskolen i Oslo og Akershus. E-post: laurence.habib@hioa.no

Denne artikkelen handler om hvordan vi kan forstå undervisningskvalitet. Den går inn på mulige definisjoner for god og læringsfremmende undervisning, og reiser spørsmålet om hvorvidt vi kan og bør operere med generelle definisjoner for kvalitet på undervisning. Teoretisk utviklede kategorier kobles sammen med empiri fra ulike undervisningspraksiser i høyere utdanning. Kvalitet i undervisning handler om noe mangefasettert, noe som har en rekke ulike betydninger med linjer til høyst ulike referanserammer. Hva som er god undervisning må også sees i lys av tradisjoner, konvensjoner og kulturell historie knyttet til den aktuelle akademiske disiplinen eller profesjonen. Systematisk kvalitetsarbeid må således foregå på praksisnivå og «eies» av de involverte fagpersonene. Det empiriske materialet er hentet fra tre ulike masterprogram ved et stort skandinavisk universitet. Drøftingen tar utgangspunkt i fire ulike kategorier for tenkning om kvalitet i utdanning (Harvey & Green 1993).

Introduksjon

Hva er god undervisning i høyere utdanning? Er det i det hele tatt mulig å definere undervisningskvalitet i generelle ordelag? Og hvis vi i det hele tatt finner frem til slike definisjoner, hva slags kjennetegn kan vi se etter for å vurdere om et studieprogram er kvalitativt godt? Er lærernes evne til å presentere og demonstrere fagets kjernebegreper og handlemåter det som først og fremst avgjør kvaliteten på et studieprogram? Ligger kvaliteten først og fremst i undervisningens synliggjøring av fagområdet prosedyrer, handle- og tenkemåter, slik at studentene lærer hvordan de skal gå frem i sin egen vitenskapelige produksjon? Avgjøres kvalitet av programmets potensiale for å forberede kandidaten til ett bestemt yrke, eller bør kvalitet vurderes ut ifra hvordan studieopplegget fremmer kognitiv endring hos studentene? Dette er noen av de spørsmålene som har preget debatten om undervisningskvalitet de senere årene (Harvey & Newton 2007; Mikkonen mfl. 2009).

«God undervisning skapes i møtet mellom lærer og student». Slik uttrykte flere av våre informanter seg da vi gjennomførte nærstudier av undervisnings- og læringsaktiviteter ved tre ulike masterprogram ved et stort skandinavisk universitet i perioden 2008–2011. Som vi skal se senere er det imidlertid stor variasjon i hva ulike lærere mener er viktig i dette møtet. Siktemålet med den empiriske studien var å undersøke hvordan undervisere og studenter ved ulike akademiske kulturer identifiserte god og læringsfremmende undervisning og hva som kjennetegnet undervisningspraksis. Ideer og praksis for hva som er god og læringsfremmende undervisning er tett sammenvevd med tradisjoner, konvensjoner og kulturell historie som tilhører den aktuelle disiplinen eller profesjonen, noe som rammer inn og gir retning for lærernes undervisning på den ene siden og studentenes akademiske sosialisering og akademiske produksjon på den andre.

I denne artikkelen har vi til hensikt å pakke ut noe av denne kompleksiteten. Resultater fra den nevnte studien vil bli drøftet i lys av Harvey og Greens kategorier for kvalitet innen høyere utdanning i tillegg til teorier om fagkulturenes «tribal life» (Becher & Trowler 2001). Argumentet i artikkelen er at undervisningskvalitet ikke kan defineres i generelle eller

prinsipielle ordelag. Kvalitet som term betyr mye forskjellig på en gang, og de ulike betydningene henspiller på ulike rasjonale for kvalitet. Kvalitetstermen kan således fungere tilslørende i diskusjoner om undervisning i høyere utdanning, i hvert fall hvis bruker begrepet som om det har *en* kjernebetydning med ensbetydende implikasjoner for svært ulike disipliner og profesjoner.

Om kvalitetsbegrepets mange fasetter

I en reviewstudie av kvalitet i høyere utdanning (Elken 2007), beskrives metodebruk og praksis knyttet til kvalitetsarbeid som mangefasettert. Forskningslitteraturen på feltet gir ingen omforent definisjon og viser heller ingen klare konklusjoner for hvordan man kan oppnå bedre kvalitet i utdanning. Lee Harvey og Diana Green introduserte i 1993 fem ulike kategorier for å systematisere måter å tenke kvalitet i høyere utdanning på, som har fått stor innflytelse. Det må understrekes at disse forfatterne skriver om utdanningskvalitet generelt, mens vi tar i bruk kategoriene for å belyse *undervisningskvalitet* spesielt.

Kvalitet som det eksepsjonelle

Den første kategorien, *kvalitet som det eksepsjonelle*, assosieres med noe distinkt, noe som er utenom det vanlige. «The quality» er uopnåelig for de fleste, noe det er «klasse over». Universitetene Harvard eller Oxford er eksempler på utdanningsinstitusjoner som blir regnet som eksepsjonelle, ofte uten at de trenger å «bevise» sin kvalitet. Kvalitet henger nært sammen med omdømme, gjerne i kombinasjon med økonomiske ressurser. Innenfor denne kategorien betraktes faglig kvalitet som for komplisert til at den lar seg nedfelle i kvalitetskriterier, og den er for sammensatt til at den kan plukkes fra hverandre og operasjonaliseres i mindre deler (eller nedfelles i kvalitetskriterier). Utsagn som «man kjenner igjen en fremragende studentoppgave når man ser den», kan illustrere en slik forståelse av kvalitet. I forlengelsen av dette, er en sentral dimensjon ved undervisning å *formidle* og *demonstrere* de tenke- og handlemåter som tilhører disiplinen eller profesjonen. Det er opp til studentene å *lære* og *la seg sosialisere* inn i kulturens konvensjoner og tradisjoner.

Kvalitet som perfeksjon

Den andre kategorien, *kvalitet som perfeksjon*, fokuserer på at kvalitet må oppnås i alle ledd av en produksjonsprosess. Kvalitet oppnås gjennom en «kvalitetskultur», der enhver person på ethvert nivå vet hvilke spesifikasjoner som gjelder for deres yrkesutøvelse. «In a quality culture there is no need to check final output, indeed to do so is to shift responsibility away from those involved at each stage» (Harvey & Green 1993:16). I undervisningssammenheng kan vi gjenkjenne dette som fokus rettet mot klare instruksjoner og veiledning i forhold til prosedyrer for hvordan oppgaver skal løses, hvordan data skal behandles og bearbeides, og hvordan akademiske tekster skal skrives. Alle som har roller i et undervisningsprogram tar det hele og fulle ansvar for sin bit, det være seg undervisning, eksamensavvikling eller administrative informasjonsrutiner. Hvorvidt undervisningen holder kvalitet avgjøres ut ifra i hvilken grad den oppfyller eksplisitte standarder og kriterier slik de er definert.

Kvalitet som tilpasning til hensikt

Den tredje kategorien er *kvalitet som tilpasning til hensikt*. Denne dreier seg hverken om idealer eller prosedyrer, men om hva som er *hensikten* med det arbeidet som utføres. Kvalitet ligger i studieprogrammets potensial for å utruste studentene til et fremtidig yrkesliv. Organiseringen av den nye lærerutdanningen i Norge er gjennomsyret av en slik tenkning. De nye retningslinjene legger stor vekt på at undervisning skal forberede så konkret som mulig

for lærerhverdagen. Innen høyere utdanning finnes det imidlertid en rekke utdanningsløp der framtidig yrkesutøvelse ikke lar seg definere på samme måte som i lærerutdanningen, noe vårt empiriske materiale vil eksemplifisere. Uansett er det grunn til å stille seg spørrende til en slik måte å forstå undervisningskvalitet på. Ett viktig spørsmål er hvem som *Eier* de definerte hensiktene og hvem som definerer dem. Hva om det finnes ulike hensikter som kommer i konflikt med hverandre? Hvem sitter da med definisjonsmakten? Denne tredje kategorien er av en funksjonell karakter, og den har ifølge Stensaker (2007), vært dominerende innen høyere utdanning de senere årene.

Kvalitet som resultatoppnåelse

Den fjerde kategorien henspiller på *kvalitet som profitt eller resultatoppnåelse* . Studentenes eksamensresultater i tillegg til resultater av kursevalueringer og studentgjennomstrømning er det som gir de nødvendige indikatorene for hvorvidt undervisningen holder kvalitet. Men som Harvey og Green påpeker er det her en fare for at slike indikatorer måler *tilpasning* til indikasjonsmålerne (som for eksempel hvordan studentene greier å fange opp hva som teller til eksamen) fremfor *effektivitet* som sådan.

Kvalitet som transformasjon

Den femte og siste kategorien er *kvalitet som transformasjon eller kvalitativ endring* . Denne skiller seg markant fra de andre kategoriene i sin logikk. Vi snakker her om de læreprosesser som studentene (forhåpentligvis) gjennomgår. Ulike tilnærminger til læring legger ulike epistemologiske og ontologiske forståelser til grunn for hvordan læreprosesser kan konseptualiseres og identifiseres (se f.eks. Wittek 2008). Denne diskusjonen går vi ikke nærmere inn på i denne artikkelen. Det vi ønsker å understreke her, er en måte å tenke om undervisningskvalitet på som handler om kognitiv transformasjon hos studentene; en kategori som skiller seg distinkt fra de øvrige.

For våre empiriske analyser har vi valgt å utlede fire kategorier fra Harvey og Greens fem. Vi har slått sammen den tredje (tilpasning til hensikt) og den fjerde (resultatoppnåelse). Med tanke på undervisning vil det være vanskelig å skille disse to fra hverandre. Det at studentene gjør det bra på eksamen vil for eksempel også være en av hensiktene med et studieprogram. Våre kategorier blir da undervisningskvalitet som

1. demonstrasjon av en eksepsjonell fagkultur
2. synliggjøring av prosedyrer, handle- og tenkemåter
3. kvalifiserende, yrkesforberedende og samfunnsrelevant
4. kognitiv transformasjon hos studentene

I en senere sekvens ser vi hvordan de ulike kategoriene kan kjennes igjen i de tre casene som inngår i vår studie. Men først vil vi si litt mer om *stammebegrepet* brukt om akademiske disipliner.

Akademiske «stammer»

Noen forskere (f.eks. Neumann 2001), har definert akademiske aktiviteter, ritualer og symbolsystemer som *disiplinspesifikke* . Flere studier bekrefter at forskere som regel identifiserer seg sterkt med de verdiene som tilhører *deres* disiplin (f.eks. Clark 1984). «Tribal life» har blitt benyttet som karakteristikk for aktiviteter, ritualer og symbolsystemer som tilhører en gitt fagkultur (Becher & Trowler 2001), og store forskjeller fra disiplin til disiplin har blitt identifisert. Ulike forsøk på å kategorisere akademiske disipliner i grupper er blitt foreslått, blant annet av Becher & Trowler (2001) som deler akademiske stammekulturer inn i fire konstellasjoner: myke rene, harde rene, myke anvendte og harde anvendte. Harde disipliner konsentrerer seg mer om naturens lover og teknologi enn de myke, som har mer

fokus på ulike aspekter ved samfunnet. Rene fag handler om å tilegne seg abstrakte begreper uten å nødvendigvis referere til noen form for profesjonell praksis, mens anvendte fag fokuserer på de praktiske aspektene av kunnskap, ofte innenfor rammen av en profesjonskvalifisering. Slike kategoriseringer er selvsagt aldri dekkende eller klare i sine skillelinjer. Vi anvender kategoriseringen som et bredt rammeverk for å forstå forskjeller og særtrekk mellom de ulike eksemplene på disiplinære kulturer som vi har studert.

Den empiriske studien

Konteksten for denne studien er et stort forskningsintensivt universitet i Skandinavia. Designet er en kvalitativ casestudie med næranalyser av tre studieprogram på masternivå. Den første casen er et masterprogram i matematikk, et program som kan regnes blant de harde rene disiplinene i henhold til inndelingen ovenfor. Den andre casen er fra historie, som tilhører de myke rene, mens den tredje er fra utdanningsledelse, et program som regnes blant de myke anvendte.¹ Informantene består av undervisere og studenter ved disse tre programmene. Ved Matematikk og Historie var det førsteamanuenser og professorer som stod for all undervisningen, ved Utdanningsledelse var både førsteamanuenser, universitetslektorer og stipendiater involvert i undervisningen. Datamaterialet ble samlet inn studieåret 2008/2009 og består av observasjoner, intervjuer og ulike dokumenter. To forskere samarbeidet om å utvikle studiens design, innhente data og analysere disse.

I studiens første fase ble lærerne bedt om å peke ut *kjerneaktivitetene* ved det aktuelle masterprogrammet. Hver av disse undervisningsaktivitetene ble gjenstand for tre til fire observasjonsøkter i løpet av studieåret. I de fleste tilfeller deltok begge forskerne under observasjonene (som ble audiotapet). Læreren ble intervjuet i forkant av undervisningsøkten, oftest dagen før. Disse intervjuene fokuserte på planer for undervisningen, i tillegg til lærerens begrunnelser for sine valg. Ved utdanningsledelse var det alltid to lærere som delte undervisningsansvaret, begge ble da intervjuet. Umiddelbart etter undervisningen tok den ene forskeren med seg 3-4 studenter og gjennomførte et fokusgruppeintervju om den undervisningen de nettopp hadde vært med på, mens den andre forskeren intervjuet læreren.

De ulike programmene hadde organisert undervisningen på svært ulike måter, men grovt sett var det varianter av forelesning, seminarvirksomhet og veiledning (relatert til skriving av masteroppgave). Lærerne fra utdanningsledelse pekte i tillegg ut «prøveforelesning» som en kjerneaktivitet, en muntlig prøveform organisert slik at kandidaten holdt et fremlegg om en omfattende studieoppgave. «Publikum» bestod av intern og ekstern sensor, faglærer og kandidatens studiegruppe (vanligvis 5–6 studenter som hadde jobbet sammen over en lengre periode). Samtlige intervjuer og noen av observasjonssekvensene ble transkribert (til sammen 52 timer), dette utgjorde 160 sider med transkripsjoner. Begge forskerne gikk systematisk gjennom alle transkripsjonene og identifiserte fremtredende ideer, redskaper, metoder og begreper relatert til undervisning i hvert av undervisningsprogrammene. De individuelle analysene ble deretter sammenholdt før vi ble enige om de endelige kategoriene for undervisningskvalitet i hver av «stammene».

Å danne seg et helhetlig bilde av hvordan undervisning planlegges, implementeres og erfares av undervisere og studenter er en komplisert og kanskje umulig oppgave. Undervisere og de som designer studieprogram operer innenfor normer som bare er delvis eksplisitt (Liow mfl. 1993). Studenter lærer seg å ta i bruk en rekke ulike strategier ved å delta i en fagkultur (Syh-Jong 2007). Vår studie har fanget opp de strategiene som ble gjort eksplisitte i de kontekstene der vi var til stede. Dette er selvsagt bare *en* del av det som kjenner ut kulturen.

Undervisningskvalitet – tre rike varianter

I lys av det som er sagt ovenfor vil vi nå presentere noen av de resultatene som ble identifisert i den opprinnelige undersøkelsen. Nedenfor beskriver vi hvordan aktørene snakker om og begrunner sin egen aktivitet i tillegg til hva som kjennetegner undervisningspraksis. Alle de fire kategoriene for undervisningskvalitet kan gjenkjennes i hver av de tre kulturene, men de gir seg uttrykk på svært forskjellige måter. Det er også noen påfallende likheter, noe vi kommer tilbake til senere.

Undervisningskvalitet som demonstrasjon av en eksepsjonell fagkultur

En av matematikklærerne sammenlikner god undervisning med pianisten som spiller en melodi: «Det fungerer best uten avbrytelser og metakommentarer,» sier han. Det er et ideal for musikkutøveren å få spille melodien helt ferdig; å presentere klare sammenhengende resonnementer uten for mange avstikkere. På samme måte får studentene demonstrert utførelse av matematiske prosedyrer på et eksepsjonelt nivå. Det er opp til studentene å gjøre faget til en del av sin egen tenkning.

Både lærere og studenter fra masterprogrammet i matematikk understreker at man må ha en genuin interesse for matematikk i utgangspunktet for å lykkes som student. «Massuniversitetet» er forbundet med en viss bekymring blant lærerne, siden det kun er fåtall av studenter som «tenker slik en matematiker gjør». Matematikkstudentene omtaler sin egen rolle som «lærlinger». Flere av studentene ønsker å bli forskere i matematikk.

Også ved historieprogrammet omtales undervisningskvalitet ofte som demonstrasjon av det eksepsjonelle, men slike ideer er mindre fremtredende her enn i matematikkprogrammet. Historiestudentene oppfatter imidlertid også seg selv som «lærlinger i historiefaget». Studentene inviteres med på institusjonelle eller nasjonale forskerseminar og konferanser, og de bidrar med materiale til lærernes publikasjoner – siden de «er på vei til å bli selvstendige forskere», som flere av lærerne uttrykker det.

I datamaterialet fra utdanningsledelse er det også visse uttalelser og praksisformer som kan spores til denne måten å forstå undervisningskvalitet på. Lærerne snakker f.eks. om viktigheten av å presentere fagstoff på en engasjerende måte.

Undervisningskvalitet som synliggjøring av prosedyrer, handle- og tenkemåter

I matematikkprogrammet er både studenter og lærere særlig opptatt av å understreke betydningen av presisjon, nøyaktighet og et høyt detaljeringsnivå som avgjørende for å forstå matematikkfaget og ta det noen skritt videre. Matematikkundervisningen er gjennomsyret av demonstrasjoner og andre prosedyrer som følger en kjent sjanger. «Det er sånn man lærer seg matematikk rett og slett», sier en av studentene, og de øvrige informantene har liknende kommentarer, som «matematikk er et håndverk», eller «studentene må lære *the tricks of the trade*».

Forelesningene for matematikkstudentene starter med et kort «god morgen» før dagens problemstilling skrives øverst på tavlen foran i rommet. Læreren utfører så den aktuelle prosedyren, det skrives fortløpende på tavlen samtidig som han eller hun forklarer. Når tavlen er full, fortsetter læreren på tavlen på høyre side, til slutt brukes tavlen på venstre side. Studentenes skriver det samme i sine egne notatbøker. Flere studenter viste oss sine velfylte personlige notatbøker og omtalte disse som den viktigste ressursen i eget læringsarbeid. Når stoffet blir gjennomgått på denne måten får studentene presentert riktig informasjon til riktig tid, forklarer en av lærerne. Læreren skriver i samme tempo som studentene, de får tid til å «fordøye» det som presenteres og til å sette inn egne kommentarer. Studentene går frem på samme måte når de jobber i kollokviegrupper, uten faglærer til stede; da overtar en av studentene rollen fremme ved tavlen.

I historieprogrammet er man også meget opptatt av å lære studentene det akademiske håndverket. En viktig del av undervisningen foregår ved steder der historisk viktig kildemateriale oppbevares, og store deler av undervisningen har fokus på ferdigheter knyttet til behandling og tolkning av kilder. Det er også et sterkt fokus på ferdigheter som studentene trenger for å skrive en god masteroppgave. Det gis for eksempel kurs og seminarrekker i metode, skriveteknikk og kildebruk.

Lærerne både på historie- og matematikkprogrammet planlegger og gjennomfører undervisning som enkeltpersoner. Man får oppgitt tema for undervisningen, men den konkrete utformingen av forelesningsrekken eller seminaret er det opp til den enkelte å utforme på sin måte. Det er liten grad av diskusjon eller samarbeid om undervisningen kollegaene imellom.

På masterprogrammet i utdanningsledelse er man også opptatt av å demonstrere prosedyrer og eksplisitte hjelpemidler for «det akademiske håndverket». Blant hjelpemidlene inngår en mal for hvordan en masteroppgave er bygget opp, bestående av 13 steg. Et annet eksempel er en prosedyre for hvordan man leser og analyserer en forskningsartikkel. Studentene må lære å forholde seg analytisk til egen praksis understreker lærerne, de «må lære å gå fra fortelling til analyse». Det som skiller denne undervisningskulturen klart fra de andre to, er at undervisningspraksis diskuteres og forhandles innad i kollegiet kontinuerlig. De grepene man gjør i undervisningen er basert på kollektive drøftinger og valg. Lærerne er alltid sammen to og to når de underviser. Det må nevnes at disse lærerne forholder seg til langt større studentgrupper enn på de andre to programmene og at studentene har en langt høyere gjennomsnittsalder. Lærerne er her opptatt av å hele tiden være i utvikling og ikke stivne i en etablert praksis. Variasjon i undervisningsopplegg fremholdes som en viktig dimensjon ved undervisningskvalitet, men variasjon gis innen programmet som helhet og planlegges av et samlet team .

Undervisningskvalitet som kvalifiserende, yrkesforberedende og samfunnsrelevant

Lærere og studenter på masterprogrammet i matematikk holder et stramt fokus på de matematiske problemstillingene som de jobber med, og særlig blir tema for masteroppgavene viet oppmerksomhet. Relevans og anvendelse utenfor den akademiske konteksten er svært lite fremtredende i undervisningen; informantene tematiserer dette i liten grad. Når vi spør spesifikt om fremtidige jobbmuligheter og samfunnsrelevans i intervjuene svarer de fleste at (teoretisk) matematikk ikke er relevant for praktisk anvendelse. Når vi spør studenten hva de vil bruke utdanningen sin til svarer de fleste at de «ikke har peiling», mens andre svarer meget unnvikende. En student formulerer seg slik: «Det er *matematikk* dette her, det er veldig sjelden akkurat det temaet vi jobber med er veldig jobbrelevant. Det er jo heller å lære seg å tenke, da. Det er meningen.»

Studenter og lærere ved historieprogrammet har primært fokus på de historiske kildene og den akademiske måten å håndtere og anvende materialet på. Her refereres det sjelden til relevante praksisfelt utenfor den akademiske praksisen. Som tidligere nevnt oppfatter både matte- og historiestudentene seg i noen grad som lærlinger til forskeryrket. Når vi tematiserer fremtidige jobbmuligheter i studentintervjuene, har historiestudentene tanker om yrkesmessig relevans i større grad enn matematikkstudentene. Flere nevner f.eks. at de kan tenke seg å undervise i historie. Historiestudentene sier også at mye av det de holder på med på studiet har relevans for situasjoner utenfor universitetet, for eksempel det å kunne gi og motta respons på tekster.

På masterprogrammet i utdanningsledelse framhever både lærere og studenter *relevans for praksisfeltet*, ikke bare som viktig, men som det mest avgjørende aspektet ved undervisningskvalitet. Studentene blir ofte satt i gang med gruppediskusjoner der de blir bedt

spesifikt om å diskutere relevans for ulike praksiser innen utdanningssystemet av det som det har blitt forelest over. Det anses også som viktig at de som underviser har relevant yrkeserfaring. Alle de lærerne som inngikk i vår case hadde yrkeserfaring som skoleledere.

Undervisningskvalitet som kognitiv transformasjon hos studentene

I alle de tre kulturene framheves møtet mellom lærer og student som den desidert viktigste dimensjonen ved undervisningskvalitet. Samtlige lærere på tvers av de tre «stammene», er genuint opptatt av å stimulere læreprosesser hos studentene. Det er imidlertid meget stor variasjon i hvordan denne ideen om kvalitet er nedfelt i konkret undervisningspraksis, og hvordan de uttrykker seg om hva læring er og hvordan læring stimuleres.

I mattelærernes perspektiv skal de i rollen som undervisere først og fremst være gode modeller når de demonstrerer håndverket. God undervisning er å formidle og demonstrere fagstoffet på en systematisk måte, gjerne med et personlig preg og ved bruk av eksempler, bilder og historier, «slikt som gir studentene knagger for å huske». Læring blir også omtalt som en prosess av «*learning by doing*» eller av å «prøve og feile». En av matematikkstudentene bruker fotball som bilde: «Du lærer ikke å spille fotball bare av å se på fotballkamper» – man må være aktiv selv for å lære å tenke som en matematiker.

Historielærerne er også opptatt av å vise studentene «de gode og riktige tenke- og handlemåtene», men understreker òg at studentene må være aktive selv. Studentene oppmuntres til å begynne å skrive på masteroppgaven sin allerede med én gang de starter ved studiet, for å komme raskt i gang med å lære seg sjangeren. Historielærerne hevder i tillegg at skriveprosessen i seg selv gir studentene et fokus som stimulerer læring. Utdrag fra studentenes egne tekstutkast (som senere skal bli en del av masteroppgaven) brukes aktivt i flere av undervisningsøktene, som eksempler på valg av metode eller for å illustrere sjangermessige akademiske krav. Studentene får tilbakemeldinger både fra lærere og fra andre studenter i ulike skriveseminarer. Studentene snakker om skriving av masteroppgaver som «koder som skal knekkes», og de gir uttrykk for at det er svært nyttig for dem både å gi og motta respons og delta i faglige diskusjoner.

Samtlige lærere ved utdanningsledelse legger stor vekt på egen lærings- og kunnskapsforståelse når de uttaler seg om undervisningskvalitet. Som samlet team bruker de mye tid på å finne felles løsninger for hvordan en sosiokulturell tilnærming til læring kan operasjonaliseres i konkrete undervisningsopplegg. Samtlige lærere understreker betydningen av varierte undervisningsmetoder og arbeidsformer som fremmer studentaktivitet og refleksjon.ⁱⁱ Lærerne påpeker imidlertid at de ofte ender opp med tradisjonelle forelesninger til tross for at idealet er et helt annet. Dette har å gjøre med en opplevelse av mangel på undervisningstimer og generell knapphet på tid, dessuten ønsker studentene seg tradisjonelle forelesninger.

Undervisningskvalitet er svært mange ting på en gang

Som vi ser av gjennomgangen ovenfor kan alle de fire måtene å forstå undervisningskvalitet på gjenkjennes i alle de tre kulturene, selv om de konseptualiseres og operasjonaliseres på svært ulike måter; måter som er tett sammenkoblet med den akademiske «stammens» aktiviteter, ritualer og symbolsystemer. En meget generell konklusjon kan således være at *undervisningskvalitet er svært mange ting på en gang*, og at det defineres og operasjonaliseres på ulike måter i ulike akademiske kulturer. Studentene sosialiserer inn i fagets kjernebegreper, men også inn i tenke- og handlemåter som tilhører disiplinens «stammekultur» slik den er utviklet opp gjennom historien. Nedenfor går vi inn på noen tendenser i den empiriske studien som vi finner særlig interessante.

Å synliggjøre handle- og tenkemåter

For det første er det interessant å merke seg at alle de tre akademiske stammene er opptatt av synliggjøring av prosedyrer, handle- og tenkemåter som tilhører disiplinen. Det er imidlertid noen påfallende forskjeller i hvordan man angriper dette i mer konkret forstand. I matematikk er man opptatt av å «vise hvordan en matematiker arbeider»: håndverket blir demonstrert, deretter er det opp til studentene. Det er også svært interessant å merke seg at undervisning og undervisningsformer i svært liten grad gjøres til gjenstand for diskusjon lærerne imellom. Likevel fremstår undervisningsidealer og undervisningspraksiser som svært omforent blant lærerne. Det er liten variasjon i undervisningsformer på dette programmet, og lærerne uttrykker også eksplisitt at undervisningskvalitet ikke handler om hvilke metoder man bruker, men om hvordan de lykkes med å demonstrere og formidle hvordan en matematiker tenker og handler.

I historieprogrammet ser vi noen av de samme tendensene. Her er det en større variasjon i undervisningsmetoder, men liten grad av diskusjon om undervisning lærerne imellom. Både matematikk og historie er «akademiske stammer» som har eksistert svært lenge, med tradisjoner som må kunne karakteriseres som godt etablerte i akademisk sammenheng. Utdanningsledelse er en ung akademisk stamme til sammenlikning. Denne kulturen skiller seg også signifikant fra de andre to i måten de tenker om og organiserer undervisning som et kollektivt anliggende. Undervisningstilbudet er ikke noe den enkelte lærer designer, det er den samlede gruppen av lærere som planlegger studieløpet som helhet. Man er opptatt av å ta i bruk et mangfold av undervisnings- og vurderingsmetoder, og oppleggene revideres kontinuerlig av fellesskapet. Læring, kunnskap og undervisning er viktige kjernebegreper i denne akademiske tradisjonen, og således ligger det antakelig naturlig for lærerne på utdanningsledelse å ha en høy bevissthet i forhold til hvordan de forstår og organiserer kunnskaps- og læreprosesser.

Å lære akademisk skriving

Det tredje forholdet vi vil kommentere er at akademisk skriving fremheves som en meget viktig del av masterutdanningen på tvers av de tre programmene. I alle de tre kulturene har masteroppgaven høy status, og alle lærerne er opptatt av å sluse studentene inn mot dette arbeidet på et tidlig tidspunkt i studiet (i matematikk begynner man å bevisstgjøre studentene på dette allerede på bachelornivå). «Man må begynne å skrive på masteroppgaven tidlig, det er når man skriver at man lærer og det er skriveprosessen som tydeliggjør hvor hullene er», sier en lærer i historie. Det å gjøre studentene fortrolige med sjangeren masteroppgave fremholdes som meget sentralt i alle programmene, men som vi har vist ovenfor operasjonaliseres dette ulikt. Ved masterprogrammet i utdanningsledelse øver man på sjangertrekk og prosedyrer som forberedelse, mens matematikkstudentene og historiestudentene i større grad setter i gang med selve masteroppgaven på et tidligere tidspunkt, ledsaget av ideen om at man lærer underveis.

Alle lærerne som inngår i denne studien er opptatt av at studentene må lære å skrive innen den akademiske sjangeren, og at den beste måten å lære dette på er å begynne å skrive, enten man begynner direkte med masteroppgaven eller gjennom «innledende sjangerøvelser». Forskning knyttet til forholdet mellom sjangerbeherskelse og eksplisitt sjangerkunnskap deler seg ifølge Hertzberg i fire tradisjoner (Hertzberg 2001:102). Den første fraskriver seg ideen om at eksplisitt form kunnskap påvirker sjangerbeherskelsen. En annen tradisjon stiller seg tvilende til at eksplisitt sjangerkunnskap har noen betydning. Den tredje tradisjonen mener at det har en viss verdi, mens den fjerde skolen hevder at eksplisitt sjangerkunnskap er helt nødvendig. Det finnes med andre ord ingen klare holdepunkter for hva som er den beste undervisningen når det gjelder å lære studenter å beherske sjangerkrav forbundet med masteroppgaveskriving. Det forskerne derimot enes om er, interessant nok, at

sjangerbeheerskelse stort sett læres ubevisst (Hertzberg 2001). Det finnes flere studier som viser hvordan studentene lærer sjangerkrav som en del av sosialiseringen inn i en akademisk «stammekultur»(f.eks. Blåsjø 2004).

Gode romforhold

Undervisningsrommenes størrelse, utforming og møblering beskrives som avgjørende for å kunne tilby undervisning av høy kvalitet i alle våre tre «stammer». Matematikklærerne er spesielt opptatt av at det må være rikelig med tavler for at et rom skal fungere. Lærerne både i historie og i utdanningsledelse ønsker seg mer fleksible rom enn det de nå har tilgang på; rom der man kan veksle mellom forelesninger og gruppediskusjoner. Lærerne på utdanningsledelse er mest radikale i sine beskrivelser av gode undervisningsrom. De ønsker seg store, åpne rom med rik tilgang på læringsressurser; rom som gir størst mulig fleksibilitet i forhold til et mangfold av interaktive og varierte arbeidsformer. De er kritiske til romløsningene ved eget universitet, og karakteriserer dem som disiplinbaserte og helt uegnet for fleksible læringsmiljøer.

Det avgjørende er møtet mellom lærer og student

Det aktuelle universitetet har et omfattende kvalitetssikringssystem for undervisningsvirksomheten på sentralt nivå. Det er utarbeidet en rekke rutiner. De ansvarlige lærerne skal for eksempel levere emnebeskrivelser med detaljerte mål for hvert enkelt kurs. Evaluering av undervisning blir fortløpende rapportert og systematisert. Det er interessant å merke seg at ingen av våre informanter tematiserer slike institusjonelle rutiner i intervjuene. Når vi spør spesifikt om dem, svarer de fleste studentene (på tvers av de akademiske stammene) at de ikke kjenner til emnebeskrivelser og målformuleringer. De få som kjenner til dette svarer nølende at de vet at de finnes, men at de ikke husker hva som står der. Kvalitetsarbeidet på sentralt hold er heller ikke en reell del av lærernes undervisningsplanlegging, gjennomføring og vurdering. Når vi spør spesifikt om hvordan lærerne forholder seg til de institusjonelle rutinene beskrives det som en egen aktivitet, noe som foregår utenfor «stammen». En av lærerne (i matematikk) sier for eksempel at kravene fra institusjonelt nivå er papirarbeid, noe man utfører i en fei og leverer fordi man må. «Det har ingen betydning for hvordan jeg planlegger min egen undervisning».

Alle de tre kulturene har en bærende idé felles, nemlig at undervisningskvalitet er noe som skapes innenfor en gitt kontekst og i relasjon til en gitt disiplin, i *møtet mellom lærer og student*. Men hva legger informantene i dette utsagnet? Våre forsøk på å pakke ut og beskrive ideer og praksis for god og læringsfremmende undervisning viser nyanserte og mangefasetterte mønstre med sterke islett av fagtradisjon og «stammekultur». Det er således grunn til å konkludere med at dette utsagnet utgjør en metafor for meget rike og sammensatte undervisningsidealer og praksiser.

Trenger vi kvalitetsbegrepet?

Basert på nærstudier av tre ulike undervisningskulturer har vi funnet ulike mønstre for hvordan undervisning praktiseres og snakkes om i lys av disiplinære tenke- og handlemåter, tradisjoner og konvensjoner. Vi har skissert tre kulturelle praksiser, og vår studie bekrefter ett av Harvey og Greens poeng, nemlig at undervisningskvalitet betyr svært mye forskjellig på én gang og at denne kompleksiteten kommer til uttrykk på særegne måter innen den enkelte disiplin.

Ifølge Bjørn Stensaker (2007) er kvalitetsbegrepet slik det brukes i utdanningssammenheng adoptert fra virksomheter innen næringsliv og industri, og kvalitetsdiskursene har i stor grad blitt knyttet til hensikter forbundet med profitt. Hvorvidt slik kvalitetstenkning er overførbart til utdanningssektoren har lenge vært gjenstand for

diskusjon. Ett viktig spørsmål er hvorvidt begreper som stammer fra profittorienterte sektorer, og er farget av deres tilknyttede ideologier og tankesett, kan tilføre utdanningssektoren noe i det hele tatt. Et annet er om slike tankemodeller kan bidra til å skade en sektor med meget sammensatte siktemål.

Våre analyser gir grunnlag for å konkludere med at undervisningskvalitet defineres i lokale akademiske kulturer, og at aktørenes spillerom avgrenses av disiplinenes tradisjoner, konvensjoner og historier, slik de har bidratt til å forme fagfeltet. Våre funn er på ingen måte overraskende. De rike beskrivelsene fra tre ulike fagkulturer ved samme universitet, illustrerer imidlertid at det er umulig å definere kvalitet i generelle ordelag. Ulike kategorier for kvalitet slik Harvey og Green foreslår, kan bidra med et begrepsapparat til å sortere kompleksiteten i hva som er god undervisning, men der stopper også potensialet ved kvalitetsbegrepet for å sikre kvalitet i undervisnings- og læringskulturer.

Vi har ikke grunnlag for å ta stilling til hvorvidt kvalitetsbegrepet med sine konnotasjoner kan være skadelig for diskurser om utdanning generelt og undervisning spesielt, men med utgangspunkt i vår studie vil vi hevde at kvalitetsbegrepet brukt om undervisning kan bidra til tåkelegging og dernest forvirring, i hvert fall dersom man bruker begrepet med intensjon om at det representerer én kjernebetydning. Kvalitetsbegrepet er mangefasettert og betyr mye forskjellig for ulike folk i ulike stammer til ulike tider. Troen på at alt dette kan presses inn i én enkelt term kan tvinge oss til å operere i gråsoner (Wittek & Kvernbekk 2011). Tåkelegging kan være skadelig rett og slett fordi det hindrer oss i å se klart.

I vår tid oppfattes utdanning som en demokratisk rettighet for unge mennesker (Wittek 2011). Gjennom lengre tid har utdanningsmyndighetene hatt som siktemål å tilby høyere utdanning til så mange som mulig. Utdanningsnivået i Norge er høyt i internasjonal sammenheng. Før 1960 var høyere utdanning en svært liten sektor, der en liten gruppe studenter ble rekruttert til innflytelsesrike posisjoner i samfunnet. Studenter ble i hovedsak rekruttert fra høyere sosiale samfunnslag. I dag gjør muligheter for studiefinansiering, i tillegg til økt kapasitet ved utdanningsinstitusjonene, det mulig for en stor og sammensatt gruppe å ta høyere utdanning. I utgangspunktet er det åpent for enhver hva man ønsker å studere. «Skomaker bli ved din lest» er ikke lenger et treffende uttrykk for unge menneskers utdanningsvalg og utdanningsløp. Valgfriheten er stor, og egne interesser og behov utgjør kanskje det viktigste rasjonale når utdanningsløp velges.

Utdanningsmandatet er komplisert i vår tid, blant annet fordi studentgruppene er svært sammensatte (Wittek 2011). Kravene og rutinene forbundet med kvalitetsarbeid ved institusjonene våre blir stadig høyere. Vår studie illustrerer hvor sammensatte, disiplinære og kontekstuelle ideer om god undervisning er. I lys av vår studie kan vi si at undervisningskvalitet er disiplinspesifikke mønstre over alle de fire kategoriene som denne analysen har tatt utgangspunkt i:

1. demonstrasjon av en eksepsjonell fagkultur
2. synliggjøring av prosedyrer, handle- og tenkemåter
3. kvalifiserende, yrkesforberedende og samfunnsrelevant
4. kognitiv transformasjon hos studentene.

Det finnes rom for kreativitet for både lærere og studenter, men designet for det akademiske håndverket (som for eksempel en masteroppgave) er i grove trekk definert av fagets kultur, tradisjoner og historie. Skal man lykkes i sine muntlige og skriftlige uttrykk i et utdanningsløp er balansen mellom kontinuitet og endring, konvensjoner og kreativitet viktig for studentene. Skal man lykkes som lærer er den samme balansegangen viktig. Studentene må lære de kulturelle mønstrene for å lykkes, og det lærer de ved å delta i den disiplinære undervisningskulturen. Det er rom for kreativitet og nytenkning, men kulturen krever at både

undervisere og studenter utfører sine oppgaver på måter som gjør det mulig å identifisere hvilken akademisk stamme man kommer fra.

Hva betyr så dette for kvalitetsarbeid i praksis? For det første vil vi med bakgrunn i vår studie argumentere for at tiltak for systematisk kvalitetsarbeid må foregå på praksisnivå. Endringsarbeid knyttet til undervisning og læring må foregå i den spesifikke virksomheten og «eies» av de involverte. Forholdet mellom tradisjons- og disiplinspesifikke handle- og tenkemåter og behovet for fornyelse, må bevisstgjøres og defineres av de fagpersonene som har ansvaret for planlegging og gjennomføring av undervisning. Det viktigste arbeidet utdanningsledere kan gjøre er i lys av dette å utfordre «stammekulturens» egne medlemmer til å synliggjøre og bli seg bevisst sin egen praksis på den ene siden, og hvilket rasjonale som ligger til grunn for de undervisnings- og vurderingsformene som benyttes på den andre. Behov for endring (slik det er definert innenfra eller utenfra) må på samme måte synliggjøres og defineres av fagpersonene selv. I rommet mellom kontinuitet og endring – slik det defineres av de involverte – er det store muligheter for å lykkes med systematisk kvalitetsarbeid knyttet til undervisning.

Litteratur

- Becher, Tony & Paul Trowler (2001). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines* (2nd edition). Buckingham: Open University Press/SRHE.
- Blåsjö, Mona (2004). *Studenters skrivande i två kunnskapsbyggande miljöer*. Akademisk avhandling för filosofie doktorsexamen, Institutionen för nordiska språk, Stockholms Universitet, Stockholm.
- Clarck, Burton R. (1984). The Organizational Conception. I Burton R. Clarck (red.), *Perspectives on Higher Education: Eight Disciplinary and Comparative Views*. Berkeley: University of California Press.
- Elken, Mari (2007). QU Trends 1995–2006, Literature Overview. University of Oslo.
- Harvey, Lee & Diana Green (1993). Defining Quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 18(1), 9–34.
- Harvey, Lee & Jethro Newton (2007). Transforming Quality Evaluation: Moving On. I Don F. Westerheijden, Bjørn Stensaker & Maria João Rosa (red.), *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation*. Dordrecht: Springer.
- Hertzberg, Frøydis (2001). Tusenbenets vakre dans: Forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse. *Rhetorica Scandinavica* 18, 92–105.
- Liow, Susan Rickard, Martin Betts & Julian Kok Leong Lit (1993). Course Design in Higher Education: A Study of Teaching Methods and Educational Objectives. *Studies in Higher Education* 18(1), 65–79.
- Mikkonen, Johanna, Annamari Heikkilä, Mirja Ruohoniemi & Sari Lindblom-Ylänne (2009). «I Study Because I'm Interested»: University Students' Explanations for Their Disciplinary Choices. *Scandinavian Journal of Educational Research* 53(3), 229–244.
- Neumann, Ruth (2001). Disciplinary Differences and University Teaching. *Studies in Higher Education* 26, 135–146.
- Stensaker, Bjørn (2007). Quality As a Fashion: Exploring the Translation of a Management Idea into Higher Education. I Don F. Westerheijden, Bjørn Stensaker & Maria João Rosa (red.), *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation*. Dordrecht: Springer.
- Syh-Jong, Jang (2007). A Study of Students' Construction of Science Knowledge: Talk and Writing in a Collaborative Group. *Educational Research* 49(1), 65–81.

- Wittek, Line & Tone Kvernbekk (2011). On the Problems of Asking for a Definition of Quality in Education. *Scandinavian Journal of Educational Research* 55(6), 671–684.
- Wittek, Line (2011). *Skolens undervisning: Der læreprosesser møtes*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Wittek, Line (2008). Pedagogiske redskaper og studenters læring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 92(6), 443–456.

Noter

- i Det er få masterprogram som lar seg plassere blant de harde anvendte disiplinene ved det aktuelle universitetet, og det var av ulike grunner ikke mulig å få en «representant» herfra med i studien.
- ii Studentaktivitet tilrettelegges oftest som gruppearbeid uten lærere til stede. Studentene deles inn i basisgrupper ved begynnelsen av studieåret, og mye arbeid skal utføres av denne gruppen i fellesskap.