



Oppgaver som medierende betingelser for læring og danning – erfaringer fra et bachelorstudium i pedagogikk

Assignments as mediating conditions for educative processes in education – experiences from a bachelor's degree in education

Kirsten Sivesind

Førsteamanuensis, Institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo

kirsten.sivesind@iped.uio.no

Elisabeth Hovdhaugen

Forsker 1, NIFU – Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning

elisabeth.hovdhaugen@nifu.no

Sammendrag

I dag er det nærmest en selvfølge å be studenter om å gjøre obligatoriske oppgaver underveis i et studieløp. Likevel er det forsket lite på hvordan studentene erfarer å arbeide med denne typen oppgaver. Denne artikkelen presenterer et forsknings- og utviklingsprosjekt der målet var å utvikle ny kunnskap om hvordan arbeidet med obligatoriske oppgaver kan muliggjøre danning. Vi prøvde ut forskjellige oppgavetyper i et bachelorstudium i pedagogikk. Gjennom en spørreskjemaundersøkelse og fire gruppeintervjuer undersøkte vi studentenes erfaringer og vurderinger. Den første oppgaven var utgangsorientert ved å presisere hva arbeidet skulle munne ut i. Den ba studentene om å lage en Pecha Kucha i form av en PowerPoint-presentasjon med både tekst, bilder og lyd. Den andre oppgaven var i større grad inngangsbestemt. Den innebar å analysere et utvalg hørings svar relatert til en utdanningspolitisk sak og fokuserte på innholdet. Begge oppgavene la vekt på undersøkende arbeidsformer. Funnene tilsier at studentene erfarte den andre oppgaven som mest meningsfull. Studentene satte pris på den faglige innrammingen og den konkrete hjelpen de fikk. Oppgaven ga større rom for å studere en sak i dybden. Undersøkelsen illustrerer problemer med å innføre en ny oppgavesjanger, der både formatet og oppfølgingen har implikasjoner for studentenes erfaringer.

Nøkkelord

førsteårsstudenten, oppgaver, undervisningsplanlegging, danning, meningsskapning

Abstract

Today, it is common practice to ask students to do compulsory assignments during a study course. Nevertheless, little research has been done on how students experience working with compulsory assignments. This article presents a research and development project that tried out different types of assignments in a bachelor's study in education. Based on a survey and four group interviews, we examined students' experiences. The first task was output-oriented by specifying what to produce. We asked the students to create a Pecha Kucha in terms of a PowerPoint presentation which included text, images, and sound. The second task was to a greater extent input-oriented. It involved analysing the content of a selection of consultation responses related to an educational policy issue. Both assignments emphasized enquiry-based methods. The findings indicate that the students experienced the second task as the most meaningful. The students appreciated the academic framing and the concrete help they received and confirmed that this assignment provided possibilities to study a case in depth. The research project uncovered difficulties when introducing a new assignment genre, where both format and follow-up activities have significant implications for the ways in which student experienced their work.

Keywords

freshman, first-year student, assignment, Bildung, meaning-creation, studying

Innledning

I denne artikkelen ser vi nærmere på oppgaver som en didaktisk komponent i utviklingen av et studietilbud for førsteårsstudenter i pedagogikk.¹ Analysene ble gjort i forbindelse med et forsknings- og utviklingsprosjekt som handlet om å utvide repertoaret av oppgaver og arbeidsmåter. Det hadde som mål å komme frem til ny kunnskap om hvordan arbeidet med obligatoriske oppgaver i et studieløp i høyere utdanning kan muliggjøre danning. I forskningslitteraturen blir oppgaver fremstilt som elementer i ulike typer av læringsdesign som har til hensikt å forme samspill mellom mennesker, midler, aktiviteter og mål om resultater (Goodyear, 2015). Forskere har studert hvordan bruken av digital teknologi kan bidra til å forbedre læringen i arbeid med oppgaver (Barkley & Major, 2018) og hvordan vurdering for læring bidrar i denne sammenhengen (Cooner, 2010). Flere tar til orde for en evidensbasert praksis som handler om å tilpasse undervisningen i henhold til empirisk kunnskap om studenters læring (Lange & Damşa, 2019). En relativt ny side ved denne praksisen er arbeidet med å spesifisere mål for vurdering gjennom utbyttebeskrivelser som igjen danner grunnlaget for kvalitetsutvikling. I den anledning er konsistens og sammenheng mellom didaktiske komponenter som mål, innhold og læringsfremmende aktiviteter sentrale temaer (Prøitz, Wittek, & de Lange, 2020). Stadig mer synes oppgavearbeidet å bli rammet inn av standarder og kriterier for vurdering, noe som ifølge Goodyear (2015) utvider den tradisjonelle planleggingen til å omfatte både formelle og reelle forhold som har innflytelse på læringen. Spesifiseringer av mål for læring gjennom utbyttebeskrivelser er dermed et nytt trekk ved undervisningen som antas å innvirke på og forbedre læringen.

Vi ønsket å forbedre studiet uten å gjøre læring til det eneste og mest avgjørende målet for undervisningen. Prosjektet la til grunn en dannelsorientert didaktikk som fordrer åpenhet med tanke på hvordan læring og mening empirisk sett formes. I dette perspektivet vil en lærer legge vekt på noe bestemt som studentene skal arbeide med, samtidig som de oppfordres til å lære noe nytt eller noe annet. En slik åpenhet fordrer praktiske overveielser underveis i et studieløp, basert på erfaring så vel som forskning (Englund & Bergh, 2020). Dermed vil en dannelsorientert tilnærming til undervisningen skape grobunn for praktiske spørsmål som lærere og andre fagansvarlige må ta høyde for i sin undervisningsplanlegging.

Prosjektet la opp til en dannelsorientert undervisning gjennom et ikke-affirmativt perspektiv (Uljen & Ylimaki, 2015). Det vil blant annet si å bevisst unngå å forhåndsdefinere et smalt innhold i form av spesifiserte atferdsmål. I dette perspektivet er hensikten å muliggjøre læring og samtidig respektere studentenes rett til å selv utforske verden og gjøre seg opp meninger i faget. En kritisk dannelsorientering kan slik sett handle om å ta politiske og andre brennbare spørsmål opp til debatt, forutsatt at lærere og andre ansvarlige unngår å påvirke og styre studentenes personlige eller politiske syn på saker (Uljen & Ylimaki, 2015). Denne forutsetningen om åpenhet i drøfting av blant annet politiske spørsmål muliggjør det vi anser som dannelsorientert undervisning. I denne formen for undervisning holdes endemålet for undervisningen relativt åpent. Dessuten vil akademisk danning fordre

1. I artikkelen gjør vi rede for: «Medierende betingelser for læring og danning: et forsknings- og utviklingsprosjekt (MEDPED). Dette prosjektet ble finansiert av såkalte studiekvalitetsmidler fra det Utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, i 2017 – 2018. Kirsten Sivesind hadde det faglige ansvaret og Cindy Grønsberg det administrative ansvaret. Målet var å styrke den faglige integrasjonen, bidra til god progresjon og muliggjøre læring og danning gjennom ny bruk av digital teknologi.

refleksjon og overveielser gjennom meningsskaping i tråd med universitetets formål og idealer.

I de senere årene har en dannelsorientert tilnærming til undervisning inkludert både pragmatiske overveielser og samfunnskritiske perspektiver som fordrer at lærere og studenter tar opp aktuelle problemstillinger til drøfting (Englund, 2012). Kjelstadli (2006) tar til orde for «samfunnsuniversitetet» som en institusjon der fagansatte deltar i en aktiv diskusjon om hva som er meningen med fag, og hvorfor de undervises. I dette perspektivet blir undervisning noe mer enn å trene studentene i et sett kunnskaper, holdninger og ferdigheter. På «samfunnsuniversitetet» er det relevant å arbeide med temaer og problemstillinger som er politisk brennbare, og der det å ta stilling til politiske og etiske spørsmål inngår som en selvfølgelig del (Bostad & Løvlie, 2013). Det vil si at undervisningen må legge til rette for at studentene deltar aktivt i drøftinger av aktuelle tema (Reindal, 2013).

I akademiske sammenhenger blir dannelsorientert undervisning ansett som en politisk-filosofisk forankret praksis. I vårt perspektiv er imidlertid dannelsorienteringen både teoretisk, praktisk og empirisk forankret, noe som tilsier at det er mulig å undersøke hvordan undervisning kan tilrettelegges for å ivareta danning. Da vil både teori, empiri og praksis utgjøre et grunnlag for hvordan undervisningen planlegges. Denne empiriske tilnærmingen er på ingen måte ny. Blant annet inngår empiriske studier som et grunnlag for å utvikle kritisk-konstruktive teorier om danning (Gundem, 1980; Klafki, 1998; Menck, 2000). I dag frontes denne tilnærmingen gjennom internasjonal så vel som nasjonal forskning rettet mot både lavere og høyere grads utdanning (Aamodt, Hovdhaugen, & Bielfeldt, 2010; Bachmann, 2005; Deng, 2020; Fossland, Mathiasen, & Solberg, 2015; Fung, 2017; Hopmann, 2007; Karseth & Solbrekke, 2016; Magnússon & Rytzler, 2019; Midtsundstad & Willbergh, 2010; Oettingen, 2018; Sivesind & Luimes, 2017; Solbrekke & Sugrue, 2020; Uljens, 2015).

En empirisk forankret didaktikk fordrer undersøkelser av institusjonalisert praksis om de rammene og prosessene som muliggjør danning (Westbury et al., 2005). Rammer i form av regler og beskrivelser av hva studiet faglig sett handler om, anses i dette perspektivet som godt egnet for å støtte opp om et dannelsformål. For eksempel kan en emneplan pålegge studentene hvilket innhold som bør studeres, og den kan gjengi retningslinjer for hvordan undervisningen organiseres og eksamenene gjennomføres. Det å forutbestemme hva som skal undervises, er dermed forenlig med et dannelsformål. En slik forutbestemmelse er på ingen måte ensbetydende med å predikere all læring, noe som ville gått på akkord med danningstanken. Et forhåndsdefinert innhold vil i stedet åpne for ulike aktiviteter og resultater under forutsetning av at eksamen muliggjør læring og prestasjoner utover det som er angitt i en pensumliste eller beskrevet i en emneplan.

I prosjektet utviklet vi to oppgaver som hver tok utgangspunkt i hvert sitt mål i emneplanen, og som hadde ulikt format. Studentene måtte bestå oppgavene for å gå opp til eksamen. Samtidig var oppgavene utformet for å ivareta et dannelsformål ved å åpne for muligheter gjennom kunnskapsinnhenting, fortolkninger og andre former for valg. I den første oppgaven ble studentene bedt om å utarbeide en Pecha Kucha hvor formatet tilsvarer en PowerPoint-presentasjon med 20 bilder som skifter hvert tjuende sekund. Presentasjonen skulle tematisere pedagogiske problemer relatert til likestilling i skolen og/eller organisasjons-/arbeidsliv. Den andre oppgaven ba studentene om å analysere høringsuttalelser i forbindelse med aktuelle utdanningspolitiske saker som hadde vært til behandling i Kunnskapsdepartementet. På vårsemesteret i 2018 dreide den ene oppgaven seg om karriereveiledning i videregående utdanning og den andre om pedagogikkens navn, plass og innhold i lærerutdanningen.

Arbeidet med Pecha Kuchaen var ment å være selvinstruerende, mens studentene fikk mer veiledning og hjelp, både digitalt og på campus, i arbeidet med fagnotatet. Ulik vektlegging av inngangsbestemmelser og utgangskrav utgjorde en systematisk forskjell mellom oppgaveformatene. Samtidig var begge delvis åpne ved å gi studenten noen valg innenfor gitte rammer. Begge oppgavene ble laget for å bygge bro mellom det som studeres på universitetet, og det som kan erfares i samfunns- og arbeidslivet, uten at nytten skulle være det eneste siktemålet. Med utgangspunkt i disse forutbestemte premissene stilte vi følgende forskningsspørsmål: 1) Hvilken nytte og mening så studentene av de obligatoriske oppgavene? 2) Hvordan fungerte oppgaveformatene? 3) Hvordan erfarte studentene åpenheten som oppgavene la opp til, og rommet for meningsdannelse?

I den neste delen vil vi kort gjøre rede for ulike oppgaveformater med tanke på å legge til rette for valg og derigjennom åpenhet. Det gjøres i lys av Blichfeldts (2004) typologi som ut fra en sosioteknisk teori angir hvordan ulike oppgaver impliserer begrensninger og muligheter for valg i en oppgavesituasjon. Deretter følger en presentasjon av data, metode og empiriske analyser. En spørreundersøkelse til 123 studenter og fire gruppeintervjuer danner det empiriske grunnlaget. Vi bruker spørreskjemadataene deskriptivt og har lagt vekt på intervjuundersøkelsen for å få nærmere innsikt i studentenes oppfatninger og erfaringer med oppgavene. Avslutningsvis oppsummerer vi studentenes syn på åpenheten og støtten de erfarte før vi drøfter oppgavetyperne og studentenes erfaringer i lys av dannelsingsformålet.

Planlegging av oppgavearbeidet

For å avklare hvordan oppgavetyperne impliserer valgsituasjoner og derigjennom åpenhet, har vi valgt å anvende en typologi som er beskrevet av Blichfeldt (2004). Den deler arbeidsprosessen med oppgaver inn i tre: et utgangspunkt, et arbeidsforløp og en slutttilstand. Åpenheten er avhengig av hvor mange deler av oppgaven som er kjent for studenten i utgangspunktet. Ifølge Blichfeldt (2004) vil én type oppgaver kjennetegnes av at to av delene i arbeidsprosessen er kjent, som for eksempel (1) startpunkt og slutttilstand, (2) startpunkt og forløp, (3) forløp og slutttilstand. En større grad av åpenhet forekommer når oppgavens slutttilstand (4) eller bare startpunktet (5) eller kun forløpet (6), er kjent i utgangspunktet. I tillegg finnes det også en fullstendig åpen oppgavetype (7) der verken startpunkt, forløp eller slutttilstand er kjent i forkant. I dette tilfellet er oppgavene i bunn og grunn selv-initiert og oppstår nærmest av seg selv i ulike typer av situasjoner. Da vil oppgavene defineres av aktørene selv, avhengig av hva de ønsker, får til eller prøver på (se tabell 1 for nærmere karakteristika ved de ulike oppgavetyperne).

Tabell 1. Åpne oppgavetyper og -nivåer avhengig av hvor mange elementer som er kjente. Oppgavene som ble utprøvd i prosjektet, viser til type 3 (Pecha Kucha) og type 2 (Fagnotat)

Type oppgaver		Startpunkt	Forløp	Slutttilstand
Åpen oppgave (1)	To elementer er kjent	Oppgaven gir en viss forutsigbarhet med tanke på hva som fører frem til sluttproduktet, men metodene er ukjente		Sluttproduktet er til dels kjent. utfordringen knyttes til hvilke fremgangsmåter som skal velges
(2)		Utforskende oppgave fordi tilstanden til slutt er ukjent	Metodene er kjent, og man kan for eksempel spørre: hva skjer?	

Type oppgaver		Startpunkt	Forløp	Slutttilstand
(3)			Metodene er kjent	Slutttilstanden er kjent, og man har et sett metoder for å stille spørsmål
Åpen oppgave (4)	Ett element er kjent			Målet er spesifisert, men verken betingelsene eller fremgangsmåtene er gjort kjent
(5)		Situasjonen tilsier at noe kan eller må gjøres, men hva og hvordan er åpent		
(6)			Metoden og /eller teknikken er kjent, men hva man kan bruke den til og under hvilke betingelser, er et åpent spørsmål	

En fullstendig åpenhet er ifølge Blichfeldt (2004) beskrivende for aktiviteter i utdanningsvirksomheter og helsevesenet, særlig i omsorgsyrker, og de står i en diametral motsetning til lukkede oppgaver som deles inn i 1) produksjonsoppgaver og 2) vedlikeholds- og kontrolloppgaver (se tabell 2). Disse lukkede oppgavene er ifølge Blichfeldt (2004) først og fremst forbundet med industriell masseproduksjon, og er i liten grad betegnende for utdanningssektoren. Derfor vil de fleste oppgavene i utdanningsammenheng både åpne og lukke for en rekke valg, avhengig av hvordan de kommuniseres i samspill med studentene:

Måten en oppgave, gitt sine særtrekk, kan bli og blir designet, tilrettelagt og fulgt opp på i en organisasjon, åpner eller lukker også et handlings- og mulighetsrom for hva som kan oppfattes og gjøres, for hvordan medarbeiderne kan forholde seg til hverandre og utveksle erfaringer, for deres muligheter til å trene seg opp, velge, ta ansvar, lære, ivareta og utvikle seg selv, kollektivet, organisasjonen og de oppgavene som skal løses. Tilretteleggingen av og samspillet omkring arbeidsoppgaver gjør at produktene blir noe mer enn bare pølser, biler, læringsresultater, forskningsrapporter, betalingssystemer eller utgangspunkt for økonomisk avkastning. Produktene blir også i noen grad mennesker, med deres opplevelse av livskvalitet (identitet, forventning, håp og fortvilelse) og deres opplevelse og forståelse av mening og mestring (Blichfeldt, 2004, s. 23).

Tabell 2. Lukkede oppgavetyper som funksjonelt sett regulerer handling.

Type oppgaver		Startpunkt	Forløp	Slutttilstand
Lukkede oppgaver (1)	Produksjon	Betingelsene er gitt	Kjente komponenter settes sammen med konkrete anvisninger	Det finnes kun én rett løsning som er standardisert (eksempel puslespill)
(2)	Vedlikehold og kontroll	Betingelsene er kjent	Det finnes gitte måter å vedlikeholde på og sørge for at tilstanden opprettholdes over tid	Slutttilstanden er kjent og skal garantere eller bli mer lik spesifiserte slutttilstander

I tillegg til selve utformingen vil arbeidsprosessen med oppgaven avgjøre om oppgaven faktisk åpner opp eller lukker for valg. Blichfeldt (2004) fremstiller en oppgave som en helhetlig forestilling om fremtidig atferd når man stilles overfor oppgaven; en forestilling om et oppgaveforløp eller en prosess. Definisjonen har både en intensjonell komponent – at oppgaven

er utformet med et mål i sikte – og en funksjonell side som innebærer at forventningene om hva som kommer til å skje, strukturerer handlingene i utgangspunktet (Luhmann, 2000). I dette perspektivet vil oppgaven kunne fungere både som en inngangsbestemmelse basert på hva som er fastsatt i utgangspunktet, samtidig som den preges av lærernes og studentenes forestillinger om mål og resultat som kan ha tilbakevirkende kraft på hvordan oppgaven forstås og gjennomføres. I den grad forventningene om utbytte er formalisert, vil vurderingskriterier eller standarder for å vurdere prestasjoner kunne ha avgjørende betydning for både prosessen og resultatet (jf. Goodyear 2015).

I faglitteraturen er det ulike syn på bruken av standarder og deres tilbakevirkende funksjoner. For eksempel vil Bank (2005) hevde at danning forutsetter fullstendig åpenhet uten å skulle være normert i utgangspunktet. En slik tilnærming vil i henhold til Blichfeldts (2004) typologi si at ingen deler av en oppgave er kjent i form av spesifiserte angivelser i forkant. I likhet med Blichfeldt (2004) angir Bank (2005) hvilke deler i en oppgaveprosess som kan spesifiseres og derigjennom forhåndsdefineres. Prosessen kan ifølge Bank være forhåndsdefinert i form av innhold, bruk av metoder og gjennom ulike operasjoner for å kombinere innhold og metoder. Dessuten er friheten avhengig av situasjonen og omgivelsene for oppgavearbeidet; om situasjonen i seg selv tillater valg.

Bank (2005) hevder at dagens fokus på kompetanse og kvalifikasjoner, som enten fokuserer på innhold og/eller metode, forutsetter spesifiseringer som går på bekostning av kravet til fullstendig åpenhet. Derfor vil danning være noe annet enn for eksempel kvalifisering som normeres gjennom en eksamen. Blichfeldt (2004) trekker en tilsvarende konklusjon når han hevder at økt standardisering av oppgaver i høyere utdanning utvikler seg i retning av en instrumentell praksis som preges av en produksjons- og kontrollfunksjonalitet. Åpenheten og gapet mellom mål og resultater oppfattes som reelle problem, noe som igjen fører til et økt fokus på læringsutbytter. Dette til tross vil en rekke oppgaver være fullstendig åpne i høyere utdanning, som i tilfeller der studentene selv pålegger seg arbeid og i bestemte situasjoner blir enige med andre om felles oppgaver. Til sammenligning vil obligatoriske, pålagte oppgaver regulere en undervisningspraksis, men – etter vårt syn – uten dermed å hindre danning slik studentene erfarer arbeidet med oppgavene. Denne antagelsen kan begrunnes ut fra det vi tidligere har nevnt – at det å forutbestemme et innhold eller en oppgave kan stimulere til meningsdanning utover det som er beskrevet i en plan eller oppgave. Dessuten er spørsmålet om oppgavens danningspotensiale like mye et empirisk spørsmål som et normativt-praktisk spørsmål om hva som bør bestemmes på forhånd. Derfor er det interessant å undersøke hvordan studentene erfarer et oppgavearbeid.

Oppgavene som ble prøvd ut, anser vi for å være type 3 og type 2 (tabell 1). Den første oppgaven (type 3) presiserte prosess- og utgangskrav ved å angi fremgangsmåter og krav til utforming. Oppgaven ba studentene om å lage en Pecha Kucha i form av en PowerPoint-presentasjon. Pecha Kucha-formatet var på det tidspunktet oppgaven ble laget, kjent fra offentlige sammenhenger som for eksempel Aftenpostens Pecha Kucha-kvelder. Det ble også anbefalt som presentasjonsformat på forskningskonferanser på lik linje med andre muntlige presentasjoner. Likevel antok vi at få studenter selv hadde prøvd ut formatet, noe som åpnet muligheten for å lære noe nytt og «annet». Metodisk sett skulle et manus, en lydfil og et refleksjonsnotat leveres inn sammen med presentasjonen. I refleksjonsnotatet ble studentene bedt om å klargjøre fordeler og ulemper ved Pecha Kucha-formatet for å utvikle en kritisk refleksjon om konseptet. Det var også et krav at studentene skulle referere til fem tekster fra pensum.

Den andre oppgaven (tabell 1, type 2) la større vekt på inngangsbestemmelser i form av innhold og fremgangsmåte. Oppgaven ba studentene om å analysere høringsvar i

forbindelse med en politisk sak som hadde vært til behandling i Stortinget. Av et stort utvalg høringsvar som var tilgjengelige på regjeringens nettsider, måtte studentene selv velge to tekster å sammenligne. Studentene skulle gjengi og drøfte ulike synspunkter som var formidlet i lys av pensumlitteratur og annen fagkunnskap. Besvarelsen skulle leveres inn i form av et fagnotat. Studentene fikk individuell skriftlig veiledning på besvarelsene, og de fikk vite at formatet på en tredagers hjemmeeksamen ved slutten av semesteret var så å si identisk, rent bortsett fra innholdet.

Data, metode og design

Prosjektet rettet seg særlig mot undervisningen i et emne på tjue studiepoeng, som organiseres i andre semester av bachelorgraden.² Emnet ble tilbudt studentene for første gang i 2018.³ Læringsplattformen og enkelte oppgavetyper ble prøvd ut i semesteret før med den aktuelle studentgruppen. Utover dette var det få konkrete erfaringer å bygge på. Data-materialet omfatter oppgavetekster, fire gruppeintervjuer med studenter og en spørreundersøkelse som ble gjennomført på slutten av semesteret. Dataene ble innhentet etter godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD).

Emnet og studentgruppen

Emnet omfattet 205 registrerte studenter som valgte å følge et førsteårsemne i pedagogikk. Av disse var 80 prosent kvinner. 74 prosent av studentene fulgte bachelorprogrammet i pedagogikk der emnet er obligatorisk, og en drøy tredel av alle studentene hadde erfaring med tidligere studier innen høyere utdanning. Hovedandelen av studentene hadde adresse i kommunen universitetet ligger i, og omtrent en tredel hadde en annet språklig-kulturell bakgrunn enn norsk. Ca. 60 prosent av studentene fulgte seminarer som forutsatte at de jobbet med oppgavene i grupper. Resten fulgte en selvstudiumsvariant som ga dem anledning til å følge forelesninger (frivillig tilbud), men der oppgavene ble gjort individuelt uten veiledning i seminargrupper. Samtlige studenter måtte levere de to obligatoriske oppgavene og gå opp til en tredagers hjemmeeksamen etter endt semester.

Spørreundersøkelsen

Vi gjennomførte spørreundersøkelsen elektronisk ved å sende en lenke til studentenes e-postadresse. Totalt svarte 37,5 prosent av alle de registrerte studentene på emnet, og flesteparten av svarene ble gitt av studenter som fulgte seminarene og som hørte til programmet. Undersøkelsen har god representativitet med hensyn til kjønn, kulturell og geografisk bakgrunn. Derfor mener vi at materialet gir et representativt bilde av studentene på emnet. I denne artikkelen viser vi kun til deskriptive analyser basert på spørsmålene i spørreskjemaet som handler om oppgavene – eller de såkalte arbeidskravene som oppgavene ble kalt det aktuelle semesteret.

-
2. Kirsten Sivesind, UiO, deltok i alle deler av prosjektet. Elisabeth Hovdhaugen, NIFU, hadde en sentral rolle i evalueringen av prosjektet med et særlig ansvar for den kvantitative delen. Vi takker Crina Damsa, UiO for hjelp med utarbeidelse av spørreskjema og gjennomføring av intervjuene.
 3. Elin Røhdal Lie, UiO hadde hovedansvaret for seminarundervisningen og Ørjan Flygt Landfald, UiO, et særlig ansvar for utviklingen av en digitale ressurser.

Intervjuene

I mai 2018 gjennomførte vi fire gruppeintervjuer med til sammen 12 studenter. Studentene ble rekruttert via en forespørsel om frivillig deltakelse i en av forelesningene deres. Intervjuene ble gjennomført av en av lærerne og en annen faglig ansvarlig i etterkant av forelesningen de påfølgende dagene. Intervjuguiden la opp til et semistrukturert intervju, som ble tatt opp digitalt, transkribert, skrevet ut og deretter kodet med utgangspunkt i de forskjellige temaene.

I denne artikkelen legger vi særlig vekt på svarene som omhandler arbeidet med de obligatoriske oppgavene. Studentsvarene ble først lest og studert uten forhåndsdefinerte kategorier, deretter innordnet i to grupper (oppgave 1 og oppgave 2) og til slutt analysert ut fra overskrifter som utkrystalliserte seg gjennom lesningen: a) oppgaver – kunnskapsgrunnlag, b) oppgaver – arbeidsprosess, c) oppgaver – veiledning og oppfølging, d) oppgaver – erfart utbytte. Ved å lese intervjusvarene på tvers forsøkte vi å gjenspeile en felles meningsdanning om de to oppgavene (Alvesson & Skoldberg, 2009). Vi anvender sitater for å illustrere enkeltpersoners oppfatninger.

Avslutningsvis bidro en sammenlignende strukturert kvalitativ analyse i tråd med Sivesind (1999) til å avklare hvilke oppgaver og deler av oppgavene studentene erfarte som meningsfulle i oppgavesituasjonen. Svarene relatert til de to oppgavene ble sammenliknet med utgangspunkt i en temabasert analyse og ved å avdekke holdningsmessige aspekter – særlig orientert mot åpenhet og lukkethet – gjennom en variabelbasert analyse. Det var viktig å legge vekt på både holdninger og oppfatninger for å avdekke sider ved oppgavene som studentene anså som meningsfulle og mer eller mindre standardiserte. Ved å legge vekt på studentenes vurderinger av både oppgavens utforming, hva de forsto som kjent og ukjent i oppgavesituasjonen og deres erfaringer med hensyn til åpenhet og støtte, ønsket vi å avklare hvordan danning ble muliggjort, eventuelt hindret, i oppgavearbeidet.

Studentenes fortolkninger av oppgavearbeidet

Generell respons på oppgavearbeidet

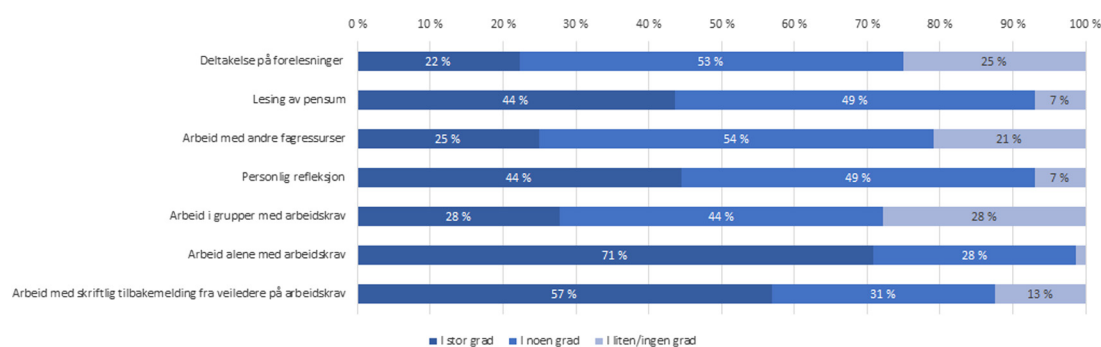
Begge oppgavene ble utformet for å ivareta et dannelsingsformål ved å

- 1) være åpne i formen
- 2) vektlegge faglig relevante problemstillinger
- 3) inneha støttestrukturer i form av oppgavebeskrivelser og veiledning underveis
- 4) fokusere på problemer som var relevante i lys av både faget og samfunns- og arbeidslivet

I spørreundersøkelsen hadde studentene mulighet til å gi uttrykk for oppfatningene sine av de to oppgavene samlet sett. Studentene var generelt enige i at de fikk tilstrekkelig med tid til å jobbe med oppgavene. Kun 12 prosent var uenige i dette utsagnet, men derimot mente litt over halvparten av studentene at arbeidskravene var vanskelige, og over 70 prosent ga uttrykk for at de syntes at det var vanskelig å forstå hvordan man skulle gjøre arbeidskravene på en god måte. Samtidig sa to av tre studenter seg enige i at «det at vi har arbeidskrav, gjør at jeg kommer meg igjennom pensum». I spørreskjemaet ble ikke ordet «danning» brukt direkte, men vi stilte spørsmål om hvordan ulike aktiviteter i emnet bidro til deres faglige utvikling og forståelse.

Når vi fortolker faglig utvikling og forståelse som uttrykk for meningsskaping som en sentral side ved danning, viser dataene at det å jobbe individuelt med arbeidskrav og få skriftlig tilbakemelding bidrar til dette. 71 prosent mente at oppgavene bidro til faglig

utvikling, og respektive 57 prosent svarte at oppgavene bidro til å utvikle forståelsen deres i stor grad. Videre viser svarene at nesten halvparten, i alt 44 prosent, oppfattet at det å lese pensum og reflektere over det, er to elementer som bidrar til faglig utvikling og forståelse. Derimot svarte kun et mindretall at de hadde hatt stort utbytte av å delta på forelesninger, arbeide med andre fagressurser enn pensum eller arbeide i grupper med obligatoriske oppgaver. Med andre ord ser det ut til at studentene anser individuell jobbing med oppgaver og pensum som den viktigste faktoren for den faglige utviklingen og forståelsen. Dette svaret var ikke uventet da vi har erfaring med et slikt svarmønster fra tidligere, noe som tyder på at studenter innretter læringen instrumentelt ut fra hva eksamen krever på tross av forskningsresultater som viser at aktive læringsformer underveis i et studieløp gir på sikt de beste resultatene (Deslauriers et al., 2019).



Figur 1. Utsagn om i hvilken grad ulike aktiviteter har bidratt til faglig utvikling og forståelse for den enkelte student.

Undersøkelsen viser at studentene hadde stort læringsutbytte av å arbeide med de obligatoriske oppgavene – dette til tross for en rekke problemer og utfordringer som de fortalte om i intervjuene.

Pecha Kucha

Pecha Kucha-oppgaven ga stort rom for innholdsmessig utfoldelse, men var relativt begrensende i kraft av sitt format. Besvarelsen skulle lages i form av en PowerPoint/Keynote-presentasjon som kombinerte tekst, bilder og muntlige kommentarer. Sammen med presentasjonen skulle studentene skrive et manus. For å hjelpe studentene til å strukturere oppgaven presenterte oppgaveteksten noen spørsmål: Hva handler problemet om? Hva vet vi om problemet fra et faglige ståsted? Hvilke pedagogiske fordringer/oppgaver er forbundet med problemet? De ble også bedt om å henvise til pensumartikler eller bøker da de utarbeidet manuset til presentasjonen. Avslutningsvis skulle studentene skrive et oppsummerende refleksjonsnotat der de gjorde rede for positive og negative erfaringer med oppgaven. Som nevnt ble de bedt om å diskutere fordeler og ulemper knyttet til Pecha Kucha-formatet.

Opgaven hadde til hensikt å utvikle kritisk refleksjon om selve formatet, og planen var at studentene skulle jobbe mest mulig selvstendig uten praktisk hjelp fra lærere. Studentene fikk blant annet tilgang på en YouTube-video der en ekspert presenterte hva som kjennetegner en Pecha Kucha. Videoen viste hvordan man kan bruke illustrasjoner, metaforer eller bare ord på hvert bilde for å få fram viktige hovedpoeng. Denne videoen presenterte flere fordeler og ulemper Pecha Kucha-formatet har i en akademisk sammenheng, og dermed fikk studentene innsikt i temaer som var relevant for utarbeidelsen av refleksjonsnotatet.

Oppgaven kan ut fra Blichfeldts (2004) typologi sies å være delvis lukket med hensyn til hvordan arbeidsprosessen skulle forløpe og hvilket resultat oppgaven skulle munne ut i (tabell 1, type 3). Tatt studentenes reaksjoner i betraktning og hva de selv uttrykte i intervjuene, var begge disse sidene ved oppgaven svært utfordrende. Slik uttaler en student seg: «[. . .] fikk mye ut av det, men jeg kunne heller tenke meg å bare skrive et fagnotat eller noe sånt enn å lage en Pecha Kucha. Ja. Eller bare holde en vanlig Powerpoint-presentasjon» (S2). En annen uttrykker seg slik:

S1: [. . .] Jeg husker det var mye frustrasjon de ukene der . . . alt var nytt, jeg hadde ikke hørt om hva en Pecha Kucha var og det var jo så teit. Jeg husker jeg stusset på navnet — [. . .] hvorfor kaller de det ikke bare for en powerpoint, liksom? Så slipper man å bli stressa bare av å se det ordet, vet du (latter). Det var slik mange reagerte. Det var helt nytt, og så ble man stressa bare av å lese oppgaveteksten, for dette her kan jeg ingenting om. Det var fryktelig stressende.

Selv om oppgaveteksten ga detaljerte instruksjoner og lenket til to instruksjonsvideoer, sier en student: «Så det var jo kanskje litt vanskelig fordi det var jo ikke noe ordentlig forklaring på hva vi skulle gjøre, bortsett fra oppgaveteksten» (S2). Slik beskriver en annen student utfordringene:

S1: For jeg husker det at når jeg satt med den oppgaven, så slet jeg veldig med alle detaljene som jeg ikke var vant med. Altså, det å referere til bilder, da måtte du jo gå inn og finne egne bilder som du ikke trengte å søke om copyright fra, ikke sant. For jeg var veldig usikker på dette med referering til bilder. Dessuten brukte vi jo utrolig langt tid på å spille inn lyd, for det er fort gjort å lese feil . . .

I tillegg til formatet skapte begrepsbruken hodebry: «Jeg slet mest med obligatorisk arbeidskrav 1, for der var det veldig mye nytt og mange nye begreper som jeg ikke forsto helt med én gang, men det gikk jo greit etter hvert.» (S1) Fordi oppgaven var krevende med hensyn til form og innhold savnet studentene mer støtte og veiledning underveis. Likevel hevdet flere at det gikk greit etter hvert:

S2: Ja, jeg tenker også det — da man satt der til slutt — at dette var jo ikke en veldig vanskelig oppgave. Men det var litt det der å skulle sitte å lese igjennom hele oppgaven og tenke . . . hvor mange dokumenter er det egentlig jeg skal levere?

En av studentene som opplevde oppgaven mer givende, sier: «Men jeg har lært litt av den – av å lage og vise en Pecha Kucha-presentasjon» (S2). En annen svarer: «Fordi vi snakket mye om den i vår gruppe, og vi har også snakket sammen om utbyttet, så vil jeg ikke kritisere den veldig. Jeg lærte jo hvordan man skulle referere til bilder, da. Det lærte jeg jo (ler) etter mye om og men» (S1). Mens den første studenten svarer tilbake: «Det er greit å kunne lære å fatte seg i korthet, da, det er jo fint» (S2).

I tråd med konklusjonen i videoen som studentene fikk presentert, mente de fleste at Pecha Kucha-formatet var for stramt i formen til å kunne beskrive komplekse sammenhenger med: «Å bruke en Pecha Kucha . . . passer ikke så bra med faglig [formidling] av stoff fordi det er fokus på det visuelle, med noen slagord» (S2). Likevel syntes ikke studentene at læreren skulle fire på kravene for hvordan den muntlige presentasjonen skulle forløpe. De hadde jo øvd på å bruke den tilmålte tiden på ca. seks minutter for hele presentasjonen i seminaret (S3c).

Flere av studentene så imidlertid på oppgaven som en god start til å lese faglitteratur. Den ene studenten (S1) uttrykker seg slik: «[. . .] også hjelper det med disse obligatoriske

oppgavene, at du da må bruke deler av pensum og koble det sammen og prøve å se sammenhenger.» En annen sier: «Ja, du kan bruke pensum, men oppgaven var på en måte ikke laget for å hente [et spesielt] stoff fra pensum . . . , så måtte du lete igjennom hele pensum for å finne noe» (S2). Likevel var det i arbeidet med nettopp Pecha Kuchaen at mest pensum ble brukt: «Jeg tror i første oppgaven så valgte vi vel å bruke mye mer av pensumlitteraturen.» I forbindelse med den neste oppgaven som forutsatte lesing av utdanningspolitiske tekster, ble andre kunnskapsressurser viktigere: «I forbindelse med oppgave 2 så var det ikke så mye direkte pensumlitteratur, så da var vi litt mer avhengige, da, av å spre kunnskapen litt ut, kan man si» (S2).

Studentene som jobbet individuelt uten å delta i seminarer, var mer positive i refleksjonsnotatene enn det de fleste ga uttrykk for i intervju situasjonen. Gruppearbeidet i seminarene gjorde arbeidssituasjonen krevende for mange. Dessuten erfarte studentene tekniske problemer, og de hadde mer behov for støtte og hjelp enn det de ble tilbudt i oppstartfasen.

Fagnotat

Den andre oppgaven ba studentene om å analysere dokumenter på nettsider som oppgaven lenket til. Oppgaven handlet om å sammenligne og vurdere faglige argumenter som var formulert i en høringsprosess i regi av Kunnskapsdepartementet. Studentene ble bedt om å organisere fagnotatet etter en bestemt struktur. Innholdsmessig skulle besvarelsen presentere kort hvilke formelle bestemmelser saken berørte, og hvilke pedagogiske spørsmål saken reiste. De ble også bedt om å gjøre rede for hvilke aktører saken involverte, og drøfte synspunktene i lys av pensumlitteratur og eventuelle aktuelle forskningsrapporter som de kunne finne via søk på nett eller på annen måte. I avslutningen ble de bedt om å skrive hva de selv tenkte om hørings svarene. Var de overraskende? Har synspunktene hold i faglitteratur og eventuell relevant forskning på området? Var de selv enige eller uenige?

Før oppstart av denne oppgaven ble det gitt en såkalt «støtteforelesning» der en fagansvarlig gikk gjennom de ulike delene av oppgaven og svarte på spørsmålene studentene hadde. Besvarelsene ble lastet opp på læringsplattformen der studentene fikk skriftlig tilbakemelding av masterstudenter som fungerte som veiledere. I tillegg kunne studentene få svar fra faglærer ved å sende meldinger som ble videresendt til lærernes e-postadresse via læringsplattformen. De hadde også anledning til å få «drop-in»-veiledning to ganger i uken av faglærere på campus. Samme type oppgave ble gitt til eksamen, men studentene kunne da ikke velge mellom hørings svar eller å motta veiledning.

Sett i lys av Blichfeldt (2004) var oppgaven relativt lukket med hensyn til hvilke saker studentene skulle undersøke, og med hensyn til fremgangsmåten, men den var relativt åpen med tanke på formatet og hva oppgaven skulle munne ut i som et sluttprodukt. Oppgaven fordret at studentene jobbet på bestemte måter, samtidig som den var åpen nok til å skape rom for valg (tabell 1, type 2). Som i tilfellet med den første oppgaven fikk de også her velge mellom to ulike saker og velge hvilke hørings svar de ville sammenligne.

Vi spurte studentene om erfaringene og meningene deres, og responsen var langt mer positiv enn for den første oppgaven. I en sammenligning av de to arbeidskravene sier en student:

Den var bedre, mye bedre formulert, mye enklere å forstå . . . ja. Og jeg synes jo også den oppgaven var mye mer spennende fordi at jeg følte at det her er noe som er overkommelig. Det følte jeg ikke med den første, for at den gjorde meg så forvirret rett og slett . . . (S1a).

En av studentene sier at de ble glade for å kunne velge mellom to varianter av oppgaven. Én sier:

I forhold til det å få rom for valg, synes jeg emnet er veldig godt . . . Det er veldig betryggende synes jeg, når jeg slipper å få én oppgave som du må gjøre. Du kan i stedet velge mellom to. Da får du den lille valgfriheten der, og det hjelper veldig synes jeg (S2).

Studenten ble spurt om en strammere organisering i form av en digital læringssti som strukturerte fremgangsmåten skritt for skritt, hadde gått på bekostning av dette frirommet. Studenten svarer: «Jeg tror det kanskje hadde gitt litt mer støtte» (S2). En annen sier at en slik styring slett ikke passer alle, fordi det ville gått på bekostning av andre studieaktiviteter. I et annet gruppeintervju mener studentene at de foretrekker mer struktur, gjerne i form av kortvarsoppgaver i stedet for to store oppgaver som fordrer undersøkende arbeidsformer. Disse studentene ønsket færre valg:

I ett emne, for eksempel, hadde vi i hvert seminar et papir med ni spørsmål som vil skulle svare på . . . og da var det mer tydelig hva vi egentlig skulle gjøre. Nå var det for eksempel i mitt tilfelle sånn, «Okey, dere må velge et høringssvar», og så hadde vi 40 høringssvar å velge imellom, . . . og jeg bare tenkte «jeg vet ikke, jeg vet ikke . . .» (ler) (S3b).

Selv om ikke alle som svarte på spørreundersøkelsen hadde oppfattet hvor tett kobling det faktisk var mellom den andre obligatoriske oppgaven og eksamensoppgaven, var intervjuinformantene våre klare i sin sak: «Andre arbeidskrav synes jeg var veldig bra, i og med at det også er eksamensrelevant . . .» (S3). En annen uttrykker: «Det vil jeg si var veldig bra forberedelse til eksamen. Spesielt fordi det faktisk er en slags mini-eksamen, da. Så den her er det tommel opp for!» (S1).

En annen informant sier: «I alle fall i arbeidet med fagnotatet var det mye utbytte —du måtte søke på nettet – lese ulike høringssvar, du måtte sette deg inn i ganske mye stoff da.» Han fortsetter: «Jeg tenker det er vel egentlig det eneste praktiske eksempelet jeg kommer på, da, når jeg faktisk var nødt til å sette meg inn i mange andre ulike kilder utenom pensum» (S1).

Tross enkelte utfordringer sier likevel de fleste i intervjusituasjonen at de lærte noe nytt av å arbeide med fagnotatet. «Jeg føler at jeg har lært litt mer om hvordan egentlig alt foregår, jeg. Og hvordan ting blir til, på en måte. Jeg har aldri satt meg inn i disse forskjellige tingene selv. Så jeg synes det har vært veldig interessant.»

En annen sier:

Jo, det ga jo noe i forhold til hva forskjellige mener. Men når det blir veldig mange sider, så bare zoomer jeg ut, hvis det blir for tørt og avansert, ikke sant, når man skriver tretten sider, også kunne man egentlig laget fire setninger. Men da er utfordringen å finne de (fire) setningene, da, og det kan være vanskelig (S3c).

En annen informant sier om fagnotatet: «Jeg syntes det var veldig gøy. Men nå har jeg jo vært aktiv i politisk arbeid også, da. Så derfor er det litt gøy . . . å kunne bruke noe kunnskap man har fra før av» (S2c).

Det går frem av intervjuene at oppgaven la til rette for bruk av ulike kunnskapsressurser utover pensum. Det førte igjen til en aktualisering av temaene og saksfeltene som oppgaven dekket. Denne aktualiseringen hadde ikke bare med typer kunnskapsressurser å gjøre, men

med innholdet som sådan. En annen svarer: «Det går litt mer inn i hva som faktisk skjer på ekte, da» (S1).

En informant sier:

Ja, for jeg merker at jeg har, etter at vi har holdt på med oppgaven, blitt mer oppmerksom på det som skjer i media ellers, . . . ikke sant, altså skjønt mer av hvordan alt fungerer da, etter at vi har holdt på med dette selv også. Så jeg synes og føler at jeg kan relatere direkte, liksom (S1c).

Intervjuer: «Til ting du kan lese og høre om i andre sammenhenger?» Informant: «Ja.»

Samtidig er det uklart om denne kunnskapen anses som arbeidslivsrelevant: «Jeg tror at hvis ikke det blir et obligatorisk krav i en jobbsammenheng, som en obligatorisk innlevering, så vil jeg kanskje ikke gjøre det» (S2). Likevel nevner én informant at den største forskjellen fra andre emner er å kunne se sammenhenger mellom emnene de studerer og livet utenfor universitetet:

Ja, jeg synes i hvert fall at den største forskjellen har vært det at man ser mer sammenheng med det som skjer i dagligdagse situasjoner, at du klarer å eksemplifisere litt og kanskje se det for deg litt mer konkret, da, hva du har lært. Sammenliknet med i fjor hvor alt var veldig teoretisk, så var jo det spennende også, men det var vanskeligere å se for seg [hvordan man skulle bruke det man har lært]i konkrete situasjoner i forhold til slik det er nå (S1).

Derfor er studenten overveldende positiv: «Jeg liker godt å jobbe med disse arbeidskravene. Jeg lærer aller mest av dem» (S1). En annen student legger til: «Når du tenker på det å hente inn, altså, finne egne kilder og . . . jeg tenker at det er veldig bra. Det er jo, altså, når man kommer ut i arbeidslivet, så det det jo det man skal. Det gjør det spennende» (S2).

Drøfting

Prosjektet hadde som mål å komme frem til ny kunnskap om hvordan arbeidet med obligatoriske oppgaver i høyere utdanning kan muliggjøre danning. Med en slik hensikt la vi til grunn at læring i seg selv ikke sikrer danning, eller at enhver pedagogisk aktivitet fører til danning. Snarere var utgangspunktet at en dannelsorientert undervisning forutsetter åpenhet om hvordan læring og mening empirisk sett formes. Det vil si at en lærer på vegne av en utdanningsinstitusjon kan be studenter om å lære noe bestemt, forutsatt at studentene også gis muligheten til å lære noe mer eller noe annet. Den institusjonelle påvirkningen på læring vil i dette perspektivet skje indirekte gjennom formidlet kunnskap snarere enn å påvirke atferd direkte gjennom en bestemt metodikk (Hopmann, 2007). Det er også et ufravikelig krav at lærere unngår å intensjonelt påvirke studentenes personlige syn på saker (jf. Uljens og Ylimaki, 2015). Derfor anses spesifiseringen av læringsutbytter slik Goodyear (2015) anbefaler det, som et mulig problem når undervisningen angår politisk eller personlig meningsdanning.

I studietilbudet ønsket vi at studentene skulle erfare åpenhet, støtte og rom for kritisk refleksjon. Derfor utviklet vi to obligatoriske oppgaver som la opp til arbeid med normative problemstillinger som berører utdanningspolitiske saker. I vårt tilfelle var ingen av oppgavene fullstendig lukket, selv om den første oppgaven var mer produktorientert ved å stille krav til presentasjonsformen. Derfor anså vi at begge oppgavene hadde et dannelspotensial. Tekstene ba studentene om å beskrive og analysere samfunnsrelevante temaer og drøfte politiske spørsmål, men uten dermed å komme fram til forutbestemte svar. Dessuten la begge oppgavene vekt på aktive arbeidsformer ved å be studentene om å studere

substansielle spørsmål i lys av kunnskapsstoff og informasjon de måtte bearbeide underveis. Vi anså at begge oppgavene var relativt åpne i formen.

Innholdsmessig sett var oppgavene godt egnet til å belyse dannelsorienterte tematikker som fordrer utforskning og refleksjon. Begge oppgavene ba studentene om å ta i bruk ulike kunnskapskilder, og studentene kunne i tillegg til pensumlitteratur trekke inn andre fagtekster for å drøfte temaene. Den største forskjellen når det gjelder utforming av oppgavetekstene, handlet om hva som var kjent for studentene i utgangspunktet, og hva de selv måtte finne frem til på egenhånd eller i samarbeid med andre. Hva som er kjent og ukjent ble slik sett en avgjørende betingelse for hvordan oppgavene åpnet og lukket for valg. Ulik vektlegging av inngangsbestemmelser, arbeidsforløp og utgangskrav dannet bakteppet for å analysere erfaringene studentene gjorde seg med de to oppgavene (Blichfeldt, 2005). Vi ønsket å drøfte måten disse oppgaveformatene ivaretok dannelsformålet på.

Den første oppgaven hadde et relativt åpent utgangspunkt, der studentene ble bedt om lage en presentasjon om utdanning og likestilling. Den var imidlertid relativt standardisert med tanke på formatet og presentasjonsformen. Oppgaven var omfattende, tekstrik og henviste til instruksjoner og krav som studentene måtte sette seg inn. Det var i stor grad opp til studentene selv å bestemme innholdet. Vi forventet i utgangspunktet at de fleste studentene med utdanningsbakgrunn fra videregående skole hadde trening i å lage PowerPoint-presentasjoner, var vant til å holde muntlige presentasjoner og kunne sette seg inn i instruktive tekster, og at de dermed var godt forberedt på å kunne mestre denne oppgaven. Likevel skulle det vise seg at Pecha Kucha som konsept ble oppfattet som svært vanskelig – nærmest uoverkommelig – å gjennomføre, slik flere studenter uttrykker seg i intervju situasjonen.

Erfaringene tilsier at det var vanskelig for studentene å skulle arbeide selvstendig med et oppgaveformat som de ikke kjente fra før, og der innholdet ikke ga dem den faktiske støtten de trengte for å mestre oppgavesituasjonen. I arbeidet med Pecha Kuchaen som la mer vekt på formatet og resultatet enn selve innholdet, erfarte studentene mer krav enn støtte, og de så heller ikke verdien av å utvikle tekniske ferdigheter for utforming av en selvgående PowerPoint eller Keynote-presentasjon. Studentene hadde et tilbud om veiledning på campus etter «drop-in»-prinsippet, men mange valgte bort denne muligheten. Noen studenter så poenget med å lese pensum relativt bredt, men de fleste så mer mening i å studere pensum og tekster i dybden. Uansett ble formatet for stramt og kravene til studentaktivitet, inkludert samarbeid, for krevende til at studentene så noen mening i utprøvinger av formatet.

Dette samsvarer med forskning som tilsier at en del studenter stiller seg kritisk til arbeidsformer som krever ekstra innsats, selv om resultatet gir mer læring (Deslauriers et al., 2019). Vår erfaring antyder at det er krevende for studenter å måtte forholde seg til en åpen forventningshorisont om det de ennå ikke er kjent med, og som vi som lærere la opp til. Derfor var det ikke uventet at oppgaven genererte mer motstand i studentgruppen enn om målet hadde vært gitt på forhånd. En dannelsorientert didaktikk fordrer motivasjon og egeninnsats utover å gjøre det helt nødvendige for å stå på en eksamen. Det å møte en slik motstand kan ha verdi i seg selv, selv om arbeidet skaper irritasjon på ulike nivåer – fra det individuelle til det institusjonelle planet.

I henhold til Blichfeldts (2005) typologi la den andre oppgaven mer vekt på inngangsbestemmelser, ved å be studentene arbeide med en oppgave om å undersøke en bestemt case samtidig som svaret på oppgaven var relativt åpent. Fremgangsmåten som handlet om å lese og analysere et utvalg dokumenter og drøfte problemstillinger i lys av pensum, handlet i bunn og grunn om å utforske et problemfelt. Studentene tok en rekke valg underveis, men innholdet var delvis bestemt og fremgangsmåten relativt kjent. Dannelsingspotensialet handlet om at studentene kunne komme frem til ulike svar og synspunkter avhengig av

hvilke tekster de valgte ut for analyse, og hvordan de fortolket dem. Studentene ble også anmodet om å selv ta stilling til synspunktene som ble hevdet i høringssvarene. Slik sett ivaretok denne oppgaven et mål om å utvikle refleksjon og meningsdanning.

Alt i alt var studentene langt mer positive til dette andre arbeidskravet. Fagnotatet var i utgangspunktet mer lukket i form av innhold og fremgangsmåter sammenliknet med Pecha Kuchaen, men det var likevel bedre egnet for å ivareta akademisk danning gjennom et åpent endemål. Vi antar at de fleste hadde erfaring med å skrive et fagnotat eller en artikkel fra videregående skole, der denne type fagskriving har vært et satsingsområde de siste årene. Institusjonelle betingelser la i dette tilfellet til rette for arbeid og aktiviteter som muliggjør rom for danning. Dessuten var de fleste studentene klar over at den siste oppgaven var eksamensforberedende. Flere av disse faktorene gjorde at arbeidet med fagnotatet ble erfart som en fornuftig aktivitet og et arbeid som skapte mer forutsigbarhet, til forskjell fra Pecha Kuchaen som skapte langt mer usikkerhet og var mer krevende på tross av konkrete anvisninger i oppgaveteksten. Slik sett er vi uenig med Bank (2005) når han hevder at alle sider ved en oppgave skal være åpne for å kunne ivareta et dannelsesformål. Snarere er det slik at en viss form for regulering av undervisningen kan bidra til at studentene kan fokusere på innholdet i faget. En fruktbar oppgaveform synes derfor å være et format som kombinerer det kjente med det ukjente, og som gir studentene et interessant innholdsmessig grunnlag for å reflektere.

Studentene bekrefter at arbeidet med oppgavene var meningsfulle selv om de ikke så en direkte relevans til oppgaver de forventet å møte på i et fremtidig arbeidsliv. Det var en felles enighet om at oppgavene bidro til økt lesing av pensum og til faglig utvikling og forståelse. Et gjennomgående syn var at individuelt arbeid ga mest utbytte, og enkelte mente at kortsvar-soppgavene basert på pensum var de beste. Til tross for dette fortalte flere studenter at begge oppgavene bidro til å se nye sammenhenger. Gjennom drøftingen koblet studentene kunnskapen de utviklet ved å lese pensum med annen type kunnskap og informasjon fra eksterne nettsider. Noen så poenget med å søke etter kunnskap selv, og de så fordelene ved å kunne arbeide med primærkilder som artikulerte ulike syn på saker. Enkelte sa at de ble mer opptatt av saker i nyhetsmedia etter å ha arbeidet med oppgavene. Dessuten så de verdien av å kunne relatere det de studerte til saker utenfor academia. Oppgavene åpnet dermed opp erfaringshorisonten deres, selv om de la stor vekt på eksamen som et endemål.

Vi vil påstå at en dannelsorientert undervisning som ansporer til refleksjon og overveieelse, fordrer utvikling av individuelle og kollektive holdninger til både universitetet, faget og aktuelle saker. Denne formen for dannelsorientert undervisning samsvarer godt med ønsket og behovet for å tilrettelegge for felles meningsdanning gjennom faglig samarbeid og drøftinger underveis – et perspektiv Englund og Berg (2020) tar til orde for. I vårt tilfelle innbød begge oppgavene til en slik felles meningsdeling og -danning, men fagnotatet hadde fordelene av å skape større rom for konstruktivt samarbeid fordi innholdet og fremgangsmåten var mer kjent. Derfor vil vi konkludere med at oppgaven som la vekt på inngangs- og prosessbeskrivelser, fungerte best i henhold til dannelsformålet.

Konklusjon

I denne artikkelen har vi argumentert for en didaktikk for høyere utdanning som er teoretisk, praktisk og empirisk forankret. En slik didaktikk forbindes i dagens utdanningssystem med utforskning av forholdet mellom læringsaktiviteter og resultater. Dannelsorientert didaktikk spenner videre, og handler ikke primært om hva en leder eller lærer gjør for å forbedre et intendert læringsutbytte. Den handler like mye om hvordan man som leder eller

lærer tilrettelegger et utdanningstilbud; hva man holder åpent som endemål for undervisningen og hvilke forventninger man stiller til studentene utover kravene til eksamen. I dette perspektivet avveies didaktiske komponenter som obligatoriske oppgaver mot hensynet til åpenhet, institusjonelle krav og studentenes vurderinger og erfaringer.

Litteratur

- Aamodt, P.O., Hovdhaugen, E., & Bielfeldt, U. (2010). Serving the society? Historical and modern interpretations of employability. *Higher Education Policy*, 23(2), 271–284. <https://doi.org/10.1057/hep.2010.6>
- Alvesson, M., & Skoldberg, K. (2009). *Reflexive methodology: new vistas in qualitative research* (2. utg.). Sage Publications.
- Bachmann, K. (2005). *Læreplanens differens. Formidling av læreplanen til skolepraksis*. Avhandling for dr. polit graden. Pedagogisk institutt. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU.
- Barkley, E.F., & Major, C.H. (2018). *Interactive lecturing: a handbook for college faculty*. US: Jossey-Bass. A Willey Brand.
- Blichfeldt, J.F. (2004). Oppgaverasjonalitet og kunnskapsforståelse. *Nordiske Organisasjonsstudier*, 48, 21.
- Bostad, I., & Løvlie, L. (2013). Deliberative democracy and moral disturbance. I S. Bergan, I.R. Harkavy, & H. van't Land (red.), *Reimagining Democratic Societies: A New Era of Personal and Social Responsibility* (Vol. 18, s. 89). Council of Europe higher education series: Council of Europe.
- Cooner, T S. (2010). Creating opportunities for students in large cohorts to reflect in and on practice: Lessons learnt from a formative evaluation of students' experiences of a technology-enhanced blended learning design. *British Journal of Educational Technology*, 41(2), 271–286. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.00933.x>
- de Lange, T., & Damşa, C. (2019). Student-centred learning environments in higher education. *Uniped*, 42(1), 9–26. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-01-02>
- Deng, Z. (2020). *Knowledge, Content, Curriculum and Didaktik: Beyond Social Realism*: Routledge.
- Deslauriers, L., McCarty, L.S., Miller, K., Callaghan, K., & Kestin, G. (2019). Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged in the classroom. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(39), 19251–19257. <https://doi.org/10.1073/pnas.1821936116>
- Englund, T. (2012). Utbildningspolitisk monopolism – nya utmaningar för läroplansteorin. I T. Englund, E. Forsberg, & D. Sundberg (red.), *Vad räknas som kunskap?* (s. 20–38). Stockholm: Liber.
- Englund, T., & Bergh, A. (2020). Higher education as and for public good: Past, present and possible futures. I T. Solbrekke & C. Sugrue (red.), *Leading Higher Education As and For Public Good* (s. 37–52). London: Routledge.
- Fossland, T., Mathiasen, H., & Solberg, M. (red.). (2015). *Academic Bildung in net-based higher education: moving beyond learning*. London: Routledge.
- Fung, D. (2017). A connected curriculum for higher education. Hentet fra <http://discovery.ucl.ac.uk/1558776/1/A-Connected-Curriculum-for-Higher-Education.pdf>
- Gundem, B.B. (1980). *Tradisjon – kritikk – syntese. En analyse av hovedtrekk ved samtidig tysk didaktikk – med en relatering til aktuelle spørsmål i nordisk sammenheng*. Rapport nr. 7. Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Hopmann, S.T. (2007). Restrained Teaching: The Common Core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.2304/eej.2007.6.2.109>
- Karseth, B., & Solbrekke, T.D. (2016). Curriculum Trends in European Higher Education: The Pursuit of the Humboldtian University Ideas. I S. Slaughter & B.J. Taylor (red.), *Higher Education, Stratification, and Workforce Development: Competitive Advantage in Europe, the US, and Canada* (s. 215–233). Cham: Springer International Publishing.
- Klafki, W. (1998). Characteristics of Critical-Constructive Didaktik. I B.B. Gundem & S. Hopmann (red.), *Didaktik and/or Curriculum* (s. 307–330). New York: Peter Lang.
- Luhmann, N. (2000). *Sociale systemer. Grundrids til en almen teori*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Magnússon, G., & Rytzler, J. (2019). Approaching higher education with Didaktik: university teaching for intellectual emancipation. *European Journal of Higher Education*, 9(2), 190–202.
- Menck, P. (2000). *Looking into Classrooms: Papers on Didactics*. Stamford: Ablex Publishing Corporation.
- Midtsundstad, J.H., & Willbergh, I. (2010). *Hva er didaktikk? Introduksjon*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Oettingen, A.v. (2018). Pædagogisk forskning mellem teori, empiri og praksis – Bidrag til en empirisk dannelsesforskning. I A. v. Oettingen (red.), *Empirisk dannelsesforskning: mellem teori, empiri og praksis* (1. utg., s. 19–67). København: Hans Reitzels Forlag.
- Proitz, T.S., Wittek, A.L., & de Lange, T. (2020). Layers of Consistency in Study Programme Planning and Realization. In *Quality Work in Higher Education* (s. 79–96): Springer.
- Reindal, S.M. (2013). Bildung, the Bologna process and Kierkegaard's concept of subjective thinking. *Studies in Philosophy and Education*, 32(5), 533–549. <https://doi.org/10.1007/s11217-012-9344-1>
- Sivesind, K., & Luimes, M. (2017). Didaktik and Curriculum Studies: a European perspective. I J. C.-K. Lee & K.J. Kennedy (red.), *Theorizing Teaching and Learning in Asia and Europe: A Conversation between Chinese Curriculum and European Didactics*. New York: Routledge.
- Sivesind, K.H. (1999). Structured, qualitative comparison. *Quality and Quantity*, 33(4), 361–380.
- Solbrekke, T., & Sugrue, C. (2020). *Leading higher education as and for public good : rekindling education as praxis*. New York: Routledge.
- Uljens, M. (2015). Curriculum work as educational leadership – paradoxes and theoretical foundations. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(1), 27010. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.27010>
- Uljens, M., & Ylimaki, R. (2015). Towards a discursive and non-affirmative framework for curriculum studies, Didaktik and educational leadership. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1(3). <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.30177>
- Westbury, I., Hansén, S.-E., Kansanen, P., & Björkvist, O. (2005). Teacher Education for Research-based Practice in Expanded Roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(5), 475–485. <https://doi.org/10.1080/00313830500267937>