



UNIVERSITETET I  
NORDLAND

# MASTEROPPGAVE

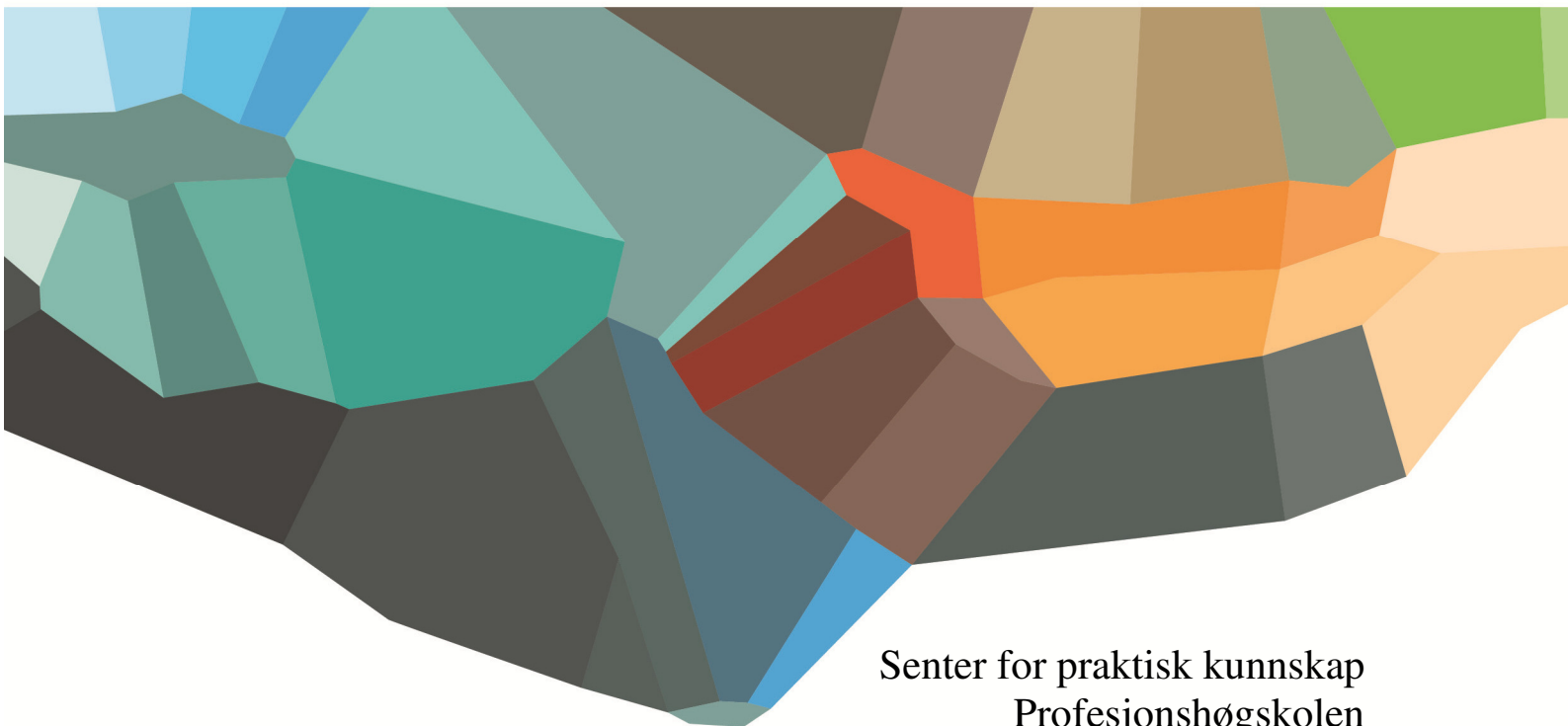
## NYTTIG OG MINDRE NYTTIG UNDERVISNING

Undervisningsvurdering fra studenter  
i Norge og i Russland

Svetlana Rezvaya

Mastergradsoppgave i praktisk kunnskap

Eksamenskode:  
MP 300P- 004- 1



Senter for praktisk kunnskap  
Profesjonshøgskolen

Vår 2013

## **FORORD**

Denne studien har vært en lærerik prosess som inkluderer kunnskap om undervisningsteorier i to ulike skolekulturer, psykologi og filosofi. I tillegg har studien gitt meg innsikt i kvalitativ forskningsprosess, utfordringer og muligheter. Gjennomføring av denne studien har utviklet min forståelse i undervisningsverdi som studenter fra Norge og Russland setter pris på og hva som er prioriteter i hver skolekultur.

Jeg vil takke min veileder Svein Haugsgjerd som har gitt meg presise og verdifulle tilbakemeldinger.

En spesiell takk til mine informanter som skrev gode fortellinger og gav meg så mye informasjon.

Jeg vil benytte anledningen til å takke Svetlana Manankova Bye som har språkvasket teksten i masteroppgaven.

Takk for støtten til min mann Grigory og datteren Liudmila som var første lesere av oppgaven. Takk til mannen min Grigory for økonomisk bidrag gjennom en lang studietid.

Bodø 2013

Svetlana Rezvaya

## SAMMENDRAG

Undersøkelsen er relatert til studentenes tanker og refleksjoner rundt nyttig og god undervisning, mindre nyttig og mindre god undervisning. Den er knyttet til seks heltidsstudenter ved universiteter i Norge og Russland. På bakgrunn av dette blir problemstillingen følgende: ”Hvordan studenter fra forskjellige kultur- og skoletradisjoner i Norge og i Russland analyserer undervisningssituasjonen og kommer til beslutning om å definere undervisning som nyttig og mindre nyttig”. I undersøkelsen legger jeg vekt på meningen og resonnement bak individenes erfaringer med et fenomen. Ved tolkingen av datamaterialet tar jeg utgangspunktet i eksisterende pedagogiske teorier. Derfor har jeg valgt fenomenologisk forskningsdesign.

Datainnsamling i undersøkelsen ble gjort ved hjelp av studentfortellinger. Fortelling som kvalitativ forskningsmetode er en hensiktsmessig måte å få kunnskap fra informantens forståelse og deres perspektiv på.

Undersøkelsen har vist at det finnes variasjon ved definering av nyttig og mindre nyttig undervisning, uansett at studentene knytter ord ”nyttig” til kunnskapsinnhold og ”god” til kunnskapsformidling.

Informanter fra to land mener at nyttig kunnskap er hovedpoenget i undervisning, men de har ulike meninger om anvendelse av undervisningskunnskapen. De norske og russiske studentene fokuserer på ulike momenter i undervisningens kunnskapsinnhold og metoder. Lærerens evne og erfaring har vesentlig betydning i vurdering av nyttig undervisning. Felles mening er at underviser bør være flink til å formidle kunnskap, men vurdering av faglig, pedagogisk, vitenskapelig kompetanse til underviseren er ulik. Personlige egenskaper til universitetslæreren som er en engasjert og vennlig person er felles studentmening.

Analysen av meningene til de russiske studentene i Norge dokumenterer at de har noen forventninger til undervisning som faller sammen med de norske studentforventninger. Det er foranderlige forventninger til undervisning som viser sosialisering, internalisering av de russiske studentene i norsk samfunn. Det finnes tre eksplisitte forskjeller i undervisningsvurderingen mellom de russiske studentene i Norge og de norske studentene. Det er stabile russiske forventninger til undervisning. Forskjellene i undervisningsvurdering preges av ulikt historisk didaktisk syn på undervisning i Norge og Russland og større prestisje av høyere utdanning i Russland enn i Norge.

Oppgaven er skrevet i essayistisk stil.

Nøkkelord: studentvurdering, undervisningsevaluering, nyttig og mindre nyttig undervisning, skoletradisjon, kulturell forskjell.

## **ABSTRACT**

Six full-time university students from Norway and Russia express their thoughts and reflections on useful and good teaching, not so useful and not so good teaching. The students were asked the following research question: «How students from different cultures and school traditions in Norway and Russia analyse teaching situation and come to the conclusion whether a teaching is useful or not so useful? ». I have chosen to use phenomenological research design for my study and base the data on existing educational theories.

Data was gathered in the form of students' narratives in order to get better knowledge about their understanding of and perspectives on the matter of research. The students associate the word «useful» with knowledge content and the word «good» with knowledge communication.

The informants from the two countries think that useful knowledge is the main point in teaching, but they have different opinions on application of the teaching knowledge. The Norwegian and Russian students bring into focus different elements of teaching knowledge content and methods. Teacher's ability and experience have essential significance for evaluation of useful teaching. Common opinion is that teacher should be competent to communicate knowledge, but evaluation of professional, educational and scientific competence of a teacher is dissimilar. Teacher's personal characteristics like being a committed and friendly person are a common student opinion.

The analysis of the opinions of the Russian students in Norway shows that they have some expectations for teaching that coincide with expectations of the Norwegian students. These are changeable expectations for teaching which show socialization and internalization of the Russian students in the Norwegian society. There are three explicit distinctions of teaching evaluation between the Russian students in Norway and the Norwegian students. The Russian students in Norway preserve their expectations for teaching. The difference in teaching evaluation is marked by historical didactic view of teaching in Norway and Russia and greater prestige of higher education in Russia than in Norway.

## **Innholdsfortegnelse**

1. INNLEDNING	1
1.1 Bakgrunn for undersøkelsen	1
1.2 Formål og problemstilling	2
1.3 Definisjon av begreper i problemstillingen	2
1.4 Oppgavens disposisjon	4
2. TEORETISK PERSPEKTIV	4
2.1 Forskning på dette området og forskningsbasert litteratur	5
2.2 Historisk perspektiv som kulturell faktor i to ulike skolesystemer	9
3. MIN ERFARING MED DET AKTUELLE FENOMENET	12
3.1 Min mening om undervisningsvurdering	12
3.2 Min førforståelse	16
4. METODISK TILNÆRMING	17
4.1 Forskningsdesign	17
4.2 Valg av metode	17
4.3 Den valgte metoden – fortelling	19
4.4 Utvelgelse av informanter	19
5. ANALYSE AV DATAMATERIALET	21
5.1 Første opplevelser og refleksjon	21
5.2 Koding	23
5.3 Kategorisering	24
5.4 Kondensering	24
5.5 Metodologisk kritisk syn	26

6. PRESENTASJON AV FUNN	28
6.1 Undervisningsvurdering fra den første gruppen - norske studenter	29
6.1.1 Nyttig og god undervisning	29
6.1.2 Mindre nyttig og mindre god undervisning	33
6.1.3 Er god undervisning det samme som nyttig, eller er det noe forskjellig?	35
6.1.4 Oppsummering av funn i undervisningsvurderingen av norske studenter	36
6.2 Undervisningsvurdering fra den andre gruppen - russiske studenter i Russland	38
6.2.1 Nyttig og god undervisning	38
6.2.2 Mindre nyttig og mindre god undervisning	41
6.2.3 Er god undervisning det samme som nyttig, eller er det noe forskjellig?	43
6.2.4 Oppsummering av funn i undervisningsvurderingen av russiske studenter i Russland	45
6.3 Undervisningsvurdering fra den tredje gruppen - russiske studenter i Norge	47
6.3.1 Nyttig og god undervisning	47
6.3.2 Mindre nyttig og mindre god undervisning	49
6.3.3 Er god undervisning det samme som nyttig, eller er det noe forskjellig?	53
6.3.4 Oppsummering av funn i undervisningsvurderingen av russiske studenter i Norge	56
7. TOLKNING OG DISKUSJON AV FUNN	58
7.1 Norske studenter vurderer nyttig og mindre nyttig undervisning	59
7.2 Russiske studenter i Russland vurderer nyttig og mindre nyttig undervisning	71
7.3 Russiske studenter i Norge vurderer nyttig og mindre nyttig undervisning	79
7.4 Analysen av funn i tidsperspektivet	85
7.5 Analysen av definisjoner om nyttig og mindre nyttig undervisning	89
8. AVSLUTNING	94
LITTERATUR	97
VEDLEGG	

# 1. INNLEDNING

## 1.1 Bakgrunn for undersøkelsen

Etter flere års erfaring som lærer på videregående skole i Russland er jeg igjen på skole, men som student ved universitetet i Norge. Jeg har tatt parallelt to studier, Økonomi og ledelse (bachelor) og Master i praktisk kunnskap. Jeg skiftet rollen fra læreren til en student.

Det er klart at det finnes forskjeller mellom norske og russiske skoletradisjoner og læremåter. Jeg som utdannet lærer fra Russland, representerer min opprinnelige kulturelle og faglige bakgrunn. En sårn kombinasjon av min kulturelle og faglige bakgrunn og nåværende status som universitetsstudent har allerede vekket en stor interesse, både på personlig og faglig nivå, interessen for å skaffe kunnskap om læreprosessen og studentenes mening om den på Handelshøgskolen i UiN.

I samsvar med prinsippet av J. Meløe: ”Hvis du ikke forstår det aktøren gjør, rett ikke ditt blikk (bare) mot aktøren. Peil inn det sted aktøren ser fra. Og rett ditt blikk mot den aktøren retter sitt blikk mot” (2009, s.42) var jeg sammen med studenter. Jeg sammen med studentene som deltok i mitt første prosjekt på masterstudiet (2010-2011), rettet mitt blikk mot læresituasjoner for å forstå bedre studentenes meninger og deres verden. Derfor kunne jeg også observere læreprosessen under forelesninger i auditorium eller på grupperom ved å jobbe med oppgaver. Jeg observerte og deltok i situasjoner når studenter samles spontant, eller på møte, mens de skriver hjemmeeksamensoppgaven i gruppe eller prater i pauser.

Etter to år av mitt bachelorstudie skrev jeg essay om feltarbeid (eksamenskode MP 302P) på masterstudiet Master i praktisk kunnskap. Tema gjaldt studentenes forståelse av ”nyttig” og ”mindre nyttig” undervisningsformer.

Som lærer vet jeg godt hva undervisning og undervisningsformer betyr, hvordan den forberedes og analyseres og hva som er god undervisning. Ordet ”god” bruker lærere i forhold til undervisning. Jeg tenkte at jeg vet alt om undervisning. Da jeg ble student igjen erfarte jeg en annen side av undervisning. Undervisning for studenter kan snarere være nyttig eller mindre nyttig enn god og mindre god.

Tanken at studenter har sin forståelse av ”nyttig” undervisning kan være ulik i forhold til lærer eller teoretisk forståelse, og er blitt utgangspunkt for forskningsspørsmål i min masteroppgave i studiet, Master i praktisk kunnskap.

## **1.2 Formål og problemstilling**

For å fortsette tema ”undervisning” er jeg blitt nysgjerrig på hvordan studenter fra forskjellige kultur- og skoletradisjoner vurderer ulike undervisningssider. Jeg var interessert i å finne ut hvordan de analyserer undervisningssituasjoner og kommer til slutning om nyttig og mindre nyttig undervisning. Studentenes resonnement og vurdering om undervisning kan bli viktig for å forbedre undervisningskvalitet. Kvalitet på undervisning kan i neste omgang sørge for bedre kvalitet i utdanning, ifølge kvalitetsreformen av høyere utdanning i Norge. Den legger også vekt på økt internasjonalisering i utdanningen (KUF 2011-2012).

Formålet med oppgaven er å beskrive hvordan studenter vurderer undervisning og definerer den. Undersøkelsen er relatert til studentenes tanker og refleksjoner rundt nyttig/god undervisning og mindre nyttig/mindre god undervisning. Den er knyttet til heltidsstudenter ved universiteter i Norge og Russland.

På bakgrunn av dette blir problemstillingen som følgende: ”Hvordan studenter fra forskjellige kultur- og skoletradisjoner i Norge og i Russland analyserer undervisningssituasjon og kommer til beslutning om å definere undervisning som nyttig og mindre nyttig”. Jeg tenker at det jeg finner i undersøkelsen kan hjelpe universitets lærere ved undervisningsforberedelse.

## **1.3 Definisjon av begreper i problemstillingen**

Jeg mener at det er viktig å ha oversikt over definisjoner: undervisning og undervisningsvurdering som brukes ofte i den oppgaven.

Hofset definerer undervisning med fokus på lærerens tilrettelegging av vilkår for at studentene skal lære (Hofset, 1992). Han mener at ”tilrettelegging” omfatter planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning. Disse tre behandlingene (aspekter) er viktige, og læreren gjør det også for å forbedre undervisningsgjennomføring neste gang.



P. Christiansen refererer til undervisningsdefinisjonen av Jank og Meyer som legger vekt på en planlagt interaksjon mellom undervisende og lærende. Interaksjonen bygger opp sosiale og personlige kompetanser i skolens kontekst (Christiansen & Helmke, 2008).

Den første definisjonen viser oss tre deler av undervisningsprosessen, fra en ide til refleksjon over gjennomført undervisning. Den andre definisjonen sier om en planlagt samhandling, samarbeid i undervisning mellom underviser og studenter eller mellom studenter. Begge to definisjonene speiler ulike sider av en undervisningsprosess og samtidig peker på at alt gjennomtenkes og planlegges på forhånd av underviser. Akkurat dette kan pedagoger kalle god undervisning.

#### *God undervisning i Meyers synspunkt*

Hilbert Meyer i sin artikkel "Kendetegn på god undervisning. Empirisk belæg og didaktiske forslag" beskriver ti kjennetegn (Andersen, 2006). Det er: klar strukturering av undervisning, en betydelig mengde sann læretid, læringsfremmende arbeidsklima, innholdsmessig klarhet, meningsdannende kommunikasjon, metodemangfoldighet, individuelle hensyn, intelligent trening, gjennomsiktede prestasjonsforventninger, stimulerende miljø. Meyer mener ikke at han gir oppskrifter til lærere. Han tenker at de ti kjennetegnene, som didaktisk normativ vurdering av god undervisning, kan hjelpe lærere til å utvikle videre sin undervisning. De ti aspektene orienterer læreren om betydningen for elevenes utbytte av undervisningen.

Hva nyttig og mindre nyttig undervisning betyr har jeg ikke funnet i litteraturen. Det prøver jeg å finne ut i undersøkelsen. Jeg kan bare uttrykke min antagelse om dette fenomenet. Med "nyttig" undervisning mener jeg undervisning som gir studenter viktig og akkumulert informasjon og hjelper dem å forstå faglig kunnskap bedre. Nyttig og god undervisning kan måles gjennom studentenes mening, studentenes vurdering av undervisningen.

Studentenes vurdering av undervisningen er tilbakemelding fra studentene til læreren om undervisningen, med tanker om forbedring (Hofset, 1992).

Debatten om undervisning og læring er i høy grad preget av ideologi fram for reell viten(Andersen, 2006). Med ideologi menes det bestemte normer. Reell viten er et bestemt verdigrunnlag i pedagogikk. Pedagogikk er læren om oppdragelse og undervisning. Det finnes et samfunnsbehov for å konsentreres om denne viten, mener A. Andersen. Dermed underskriver han behovet for kontinuerlige undersøkelser av pedagogisk område.

## **1.4 Oppgavens disposisjon**

Masteroppgaven består av 8 kapitler.

Kapittel 1 presenterer bakgrunn for undersøkelsen og valg av tema. Her beskrives det formål og forskningsspørsmål, dessuten noen begreper i problemstillingen.

I kapittel 2 vil jeg vise en oversikt over forskningsbasert litteratur på interesseområde. Her framstiller jeg kort oppgavens teoretiske tilknytning.

Kapittel 3 handler om min egen erfaring med det aktuelle fenomenet og min førforståelse.

I kapittelet 4, Metodisk tilnærming, presenterer jeg metoden som er blitt anvendt under undersøkelsen, forskningsdesign. Her reflekterer jeg over valg som jeg har gjort og over selve gjennomføringen av undersøkelsen.

I kapittel 5 beskriver jeg gjennomføring av analyseprosessen fra min første opplevelse og refleksjon, koding, kategorisering til kondensering og metodologisk kritisk syn.

Kapittel 6 presenterer funnene fra undersøkelsen. Det kapittelet inneholder tre underkapitler med oppsummering på slutten av hvert tema.

I kapittel 7 diskuterer jeg funnene i lys av aktuelle teorier. Kapittelet har fem underkapitler. I slutten av kapittelet reflekterer jeg over funnene i historisk tidsperspektiv og rund framtidige forskningsperspektiver.

I det siste kapittelet beskriver jeg avsluttende refleksjoner rundt gyldighet og generalisering av resultater i undersøkelsen.

I oppgaven bruker jeg synonymer: informanter, studentene, deltakerne, når det omtales ”studentene” som deltok i undersøkelsen.

Fortellinger som russiske studenter skrev og referanser til russiske bøker og artikler har jeg selv oversatt fra russisk til norsk.

## **2. TEORETISK PERSPEKTIV**

Utdanning som et pedagogisk system inneholder komponenter, som individer, innhold, verktøy, metoder og læringsformer. Gjennom disse komponentene etableres målrettet

undervisning i fagkunnskap og subjektets personlige vekst og utvikling. Hver utdanningsinstitusjon komponerer sitt eget pedagogiske system eller struktur.

Forskningsbasert litteratur i tema undervisningsvurdering holder fokus på studentevaluering av undervisning, undervisningens personlige kvaliteter og undervisningsmetoder.

## **2.1 Forskning på dette området og forskningsbasert litteratur**

Underviseren kan selv gjennomføre undervisningsvurdering. Det kan gjøres av kolleger til underviseren, uansett i samme fag eller ikke. Studenter kan også evaluere undervisning. De kan evaluere undervisning muntlig eller skriftlig. Intervjuundersøkelse er den muntlige formen av undervisningsvurderingen. Den skriftlige vurderingen kan være i form av utfylling av skjema med lukkede eller åpne spørsmål, eller fortelling.

Gunnar Handal setter fokus på studentevaluering av undervisning i høyere utdanning. Han skriver konkrete og praktiske råd om hvordan studentevaluering av undervisning kan tenkes og gjennomføres skriftlig og i samtaleform (Handal, 1996).

En undersøkelse av 30 lærere er gjennomført av P.F. Laursen. Han analyserer undervisningens uåndgripelige personlige kvaliteter i boka "Den autentiske læreren". Per Fibæk har kommet frem til syv kvaliteter som han tenker kan definere autentiske lærere og undervisning. Det er følgende: den personlige intensjonen, inkarnasjonen av budskap, respekt for elevene, gunstige rammer for arbeidet, samarbeidet med kolleger, å kunne gjennomføre hva man vil, å kunne ta vare på sin egen utvikling. Den dyktige læreren kan se mening og verdi i sitt arbeid og realiserer disse verdiene i klasserommet (Fibæk Laursen, 2004). Undersøkelsen er basert på observasjoner og intervju.

Lina Johanne Strand har skrevet en masteravhandling "Engasjerende undervisning" (Strand, 2007). Denne oppgaven omhandler studentenes syn på engasjerende undervisning. Vurdering av engasjerende undervisning i denne undersøkelsen deles inn i følgende kategorier: underviserens egenskaper, fag, formidling, aktivisering og student. De egenskapene ved underviseren, som er arbeidsmåter, formidlingsteknikker, ferdigheter og holdninger, kan læres

fordi de ikke kan knyttes til personlighet, mener L. J. Strand. Hun har brukt kvalitativ tilnærming med semistrukturert intervju.

I den norske pedagogiske litteraturen rettes kritikk mot studentevalueringer som er en del av det interne systemet for universitetskvalitetssikring. Jørn Varhaug har gjennomført en undersøkelse ved Det samfunnsvitenskapelige fakultet ved UiS. Han beskriver konklusjonene av den undersøkelsen i framstilling med tittelen ”Studentevaluering: Hva mener studentene, og i hvilken grad bør man ta hensyn til det?” (Varhaug, 2012).

Påstandene at slike evalueringer ikke har relevante karaktertrekk ved undervisning, er feil, mener han. Det er viktig både å ta studentenes kritikk på alvor og lytte til hva studentene mener. Studenter vil ha imøtekommende og tilgjengelige lærere for å få effektiv undervisning. Både kvaliteten på innholdet i faget og lærerens engasjement er like viktige. Studenter ønsker gruppeoppgaver, dialog men ikke ordrike PowerPoint presentasjoner hvor foreleseren holder enetale. De fokuserer på tilbakemeldinger og faglærerens svar på spørsmål i undervisningssammenheng og via e- post. Alle deltakere i undervisning, både lærere og studenter, bestemmer og utformer miljø i læringsprosessen.

Erfaring og forskning i forhold til studentevaluering av undervisning beskrives som en del av undersøkelse av kvalitetssystem innen høyere utdanning. Da brukes spørreskjema som forskningsmetode i et kvantitativt perspektiv. En del av undersøkelsene om studentens syn på undervisning baseres på semistrukturert intervju og observasjon.

Line Wittek og Laurence Habib diskuterer i artikkelen ”Undervisningskvalitet som praksis”(Wittek, Habib, 2012) om definisjoner på god og læringsfremmende undervisning i forhold til definisjon på undervisningskvalitet. De undersøkte (2008-2009) tre masterprogram i matematikk, historie og utdanningsledelse ved et stort skandinavisk universitet. Drøftingen tar følgende kategorier for undervisningskvalitet: demonstrasjon av en eksepsjonell fagkultur; synliggjøring av prosedyrer, handle- og tenkemåter; kvalifiserende, yrkesforberedende og samfunnsrelevant; kognitiv transformasjon hos studentene. De konkluderer at undervisningskvalitet defineres i lokale akademiske kulturer og avgrenses av disiplinens tradisjoner, konvensjoner og historier av fagfeltet. Det er umulig å definere kvalitet i generelle ordelag.

Manglende funn i litteraturen om kvalitativ forskning i undervisningstemaet legitimerer min undersøkelse.

Forelesning er fortsatt en populær type av undervisning på universiteter. ”Mellom kateter og kaos. Forelesning i forskjellige varianter” er tittelen på en artikkel av Arne Skodvin (Skodvin, 2006). Han løfter opp temaet om hvordan forelesningen i høyere utdanning kan brukes og utvikles gjennom ulike former for strukturering og studentdeltakelse. Strukturering av forelesning kan variere fra en klassisk struktur til problemsentrert struktur, sammenligning eller kontrastering og påstands- strukturering.

Aktivisering i løpet av forelesningen kan være ved å stille spørsmål til auditoriet. Eller lærer ber studenter å formulere spørsmål om noe de er usikre på. Man kan på forhånd be studenter notere ned hva de allerede vet eller håper på å få vite under forelesningen. Han anser at alt dette kan aktivere studentens forforståelse som grunnlag for nye kunnskap. Studentenes motivasjon kan aktiveres når læreren redegjør for et prinsipp, for eksempel. Så vil læreren vite studentenes forklaring på hvordan dette prinsippet kan brukes i praksis eller hvordan prinsippet kan gjelde for hver enkelt student.

Kirsten Hofgaard Lycke i sin framstilling ”Å lære i grupper” (Lycke, 2006b) legger vekt på studentens læring, lærerens rolle og handling for å fremme slik læring. På bakgrunn av ulike undersøkelser oppsummerer hun og gir ideer til lærere hvordan de kan fremme hensiktsmessige læringsprosesser.

Hun mener at lærerens oppgave er å få gruppene til å fungere bedre. Først kan man virkeliggjøre det gjennom faglige oppgavene til studenter som er korte, konkrete og klare. Råd om arbeidsmåte hjelper studenter å fordele individuelt og gruppearbeid. Henvisning til sentrale bøker/artikler, nettadresser kan gi studenter hjelp i oppgavestart.

Sammensetning av grupper er også lærerens oppgave ved gruppearbeid. Riktig sammensetning av grupper danner optimalt forhold for læring. Forskjell i bakgrunn og kompetanse mellom studenter er et forhold for en rimelig aktivitetsfordeling i gruppen. Heterogene grupper med store kulturelle forskjeller oppleves som for utfordrende. Når gruppen fungerer dysfunksjonelt, må læreren være tilgjengelig og klar til å veilede dersom studentene ikke makter å etablere konstruktive relasjoner i gruppen.

Hennes siste ide er å etablere tverrgrupper i plenum. Da kan hver student ha ansvar for å rapportere fra arbeidet i sin gruppe til tverrgruppen. Vurdering av arbeidsmåter kan være som selvgruppevurdering og samtidig lærerens vurdering av resultater og manglende sammenheng i argumentasjon.

Studentaktive læringsformer er en god mulighet til å øke studentlæring og samtidig fører til at læreraktiviteten øker, viser Kirsten Hofgaard Lycke i "Erfaringsbasert læring - caseundervisning, problembasert læring og prosjektarbeid(Lycke, 2006a). Hun baserer på egen og kollegenes erfaring og konstaterer at utforskende og utfordrende læring kan stimulere studenter til å skaffe seg ny kunnskap. Utforskende og utfordrende læring retter lærere mot praktisk organisering, utforming av oppgaver, fasilitering og evaluering av resultater og læringsprosess.

Line Wittek drøfter i artikkelen "Om undervisning og læring" (Wittek, 2006) hvordan studenter lærer i forhold til læringsteoretiske perspektiver og forskningsresultater. Fire modeller gjenspeiler ulike oppfatninger om hvordan man lærer og utvikler seg i forhold til undervisning og læring. Hun beskriver læring som imitasjon, overlevering, aktivitet og selvregulering, deltakelse i fortolkende fellesskap. Hun fortsetter å se nærmere på tre aspekter ved læring og undervisning. Det er studentsentrering, kunnskapssentrering, tilbakemelding og kunnskap om egen læring.

Helge I. Strømsø drøfter ideen om forskningsbasert undervisning og hva det kan innebære i praksis (Strømsø, 2006). Det kan være fire ulike aspekter ved forskningsbasert undervisning for høyere utdanning. For det første skal undervisningen formidle oppdatert og forskningsbasert kunnskap. Det andre aspektet understreker at aktive forskere skal ha hovedrollene i undervisningen. For det tredje gjelder det at studentene skal utvikle en vitenskapelig tenkemåte. Fjerde aspekt berører nærkontakt med aktiv forskning som studentene skal få.

I artikkelen ”Reformer i høyere utdanning: Nye student- og lærerroller” diskuterer Berit Karseth et spørsmål om hvilken rolle læreren skal ha i de nye sammenhengene ved en aktiv studentrolle (Karseth, 2006). Nye undervisnings- og evalueringsformer er problembasert læring og mappevurdering. Hvordan disse aktive formene kan bidra til å fremme selvstendig tenkning og kritisk blikk på kunnskap hos studenter og hva som er gyldig kunnskap. Hun inviterer universitetslærere til faglig diskusjon om dette.

## **2.2 Historisk perspektiv som kulturell faktor i to ulike skolesystemer**

Vitenskap med områder som mål, innhold, metoder og organisering av undervisning kalles didaktikk. Didaktikk er en eneste teori om undervisning, mens prinsipper og undervisningsinnhold forandres i samsvar med kravforandringer og vitenskapelig progress i samfunnet. Disse forskjellene bestemmer ulike didaktiske systemer. I pedagogisk litteratur treffer man ulike navn på didaktiske systemer. Forfatterens navn på didaktiske systemer brukes videre av respekt til vitenskapelige oppnåelser i samfunnsutvikling gjennom historien.

Gunn Imsen i sin bok ”Lærerens verden”(2009) beskriver historisk syn på undervisning som er avhengig av forholdene i samfunnet og alderstrinn. Undervisningsutforming har begynt i Tyskland på slutten av 1700-tallet og begynnelsen av 1800-tallet. ”Nye ideer om statsdannelser og folkestyre og nødvendigheten av opplysning til de brede folkemassene sto sentralt i denne utviklingen” (Imsen, 2009, s.63).

Opplysningsideene har begynt å bli realisert i skoler i Danmark - Norge skoler i begynnelsen av 1800-tallet. Forening og harmonisering av ulike områder: kristendom, moderne opplysning og latin, kombinert med et lyst menneskesyn og praktisk anvendelse av belønning og straff var et hovedtrekk i utviklingen av et offentlig skolesystem i Skandinavia, drøfter Gunn Imsen.

På 1800-tallet var kulturbevegelsen i sammenheng med utvikling av vitenskap, industrialiseringen av samfunnet og troen på framskritt gjennom kunnskap og opplysning (Imsen, 2009).

På 1900-tallet var retningen i didaktisk perspektiv i Norge blitt preget av amerikansk pragmatisme, også betegnet som progressivisme. ”Progressivismen var basert på amerikanske idealer om demokrati og individuell frihet. Demokrati på alle samfunnsområder står sentralt i progressivismen”(Tjeldvoll, 2013, s.3). Denne retningen er knyttet til en amerikansk

utdanningsfilosof John Dewey (1859-1952) som er berømt pga sin aktivitetspedagogikk. I Skandinavia har Dewey vært kjent siden 1930-tallet.

”Dewey så på opplæring som en kontinuerlig prosess som skjedde i skolen og utenfor. Skolen skulle ikke forberede for noe etterpå, den er liv i seg selv. Selv om det skulle være en forbindelse mellom skolen og samfunnet, så skulle ikke skolen utdanne elevene for bestemte yrke. Det skulle ikke være faste mål for opplæringen” (Imsen, 2009, s.81).

”I den praktiske organisering av undervisningen skal det tas utgangspunkt i det enkelte barns interesser og problemopplevelse, ikke i etablerte sannheter i fagene. Det ble også lagt stor vekt på samarbeid mellom elevene. Prosjekt- og gruppearbeid oppstod som typisk former for undervisning”(Tjeldvoll, 2013, s.3).

”Læring er at elev når ut over det han kan, prosess starter innenfra. Å lære er aktivitet fra elevens side, men det er ikke samme som aktivitet i konkrete handlinger. Modellere, lage noe, undersøke og eksperimentere var aktivitetsformer Dewey fant verdifulle. Kunnskapen omfatter praktiske konsekvensene av den og skulle elevene lære noe som helst, måtte de få gjøre sine egne erfaringer ut fra egen praksis. Det er *learning by doing*.” (Imsen, 2009, s.81).

Russland har opplevd flere didaktiske systemer i sin historie. Ivan Pålslas fremhever tre ulike didaktiske systemer som har vesentlige forskjeller: Herbarts didaktikk eller tradisjonsdidaktikk, didaktisk system til Dewey og nytt (moderne) didaktisk system (Pålslas, 2007). Han ser på konseptenes sterke og svake sider i forhold til pedagogisk utvikling.

Johann Friedrich Herbart(1776 - 1841) er en tysk filosof og pedagog som presenterer modell for formell utdanning. Han så en ny mening i det tradisjonelle didaktiske system til J. A. Comenius og skapte vitenskapsbasert pedagogikk. Systemet var basert på teoretiske resultater av etikk og psykologi. Hovedoppgaven for skole var å oppdra intellektuelle elever med høy moral. Herbart innførte en nøye planlagt undervisningsmetodikk som kunne hjelpe elever til å få ervervet nytt lærestoff. Metodikken er bestått i at nytt stoff knyttes til tidligere lært stoff og skaper logiske og begrepsmessige sammenhenger. Så metoden lar elevene få anvende de nye forestillingene i nye sammenhenger. Hovedoppgaven for skolen med tilhørighet til formell utdanning var utvikling av evne og erkjennelsesinteresser hos elever: tenkning, abstrakt innbilning, hukommelse og oppmerksomhet. Da valgte man matematikk, fysikk og språk som



midler for utvikling av nevnte evner for å utforme allsidig utviklet person og undervurderte betydningen av humanitære fag.

Herbarts teori kritiseres for følgende: lærerens rolle er autoritær mens elevens rolle er passiv. Elever får servert ferdig kunnskap som de må pugge. Dette gir ikke mulighet til de elevene til å finne fram i kunnskap selvstendig. Man kan si at tradisjonell didaktisk system ikke utvikler elevens kreativ tenkning.

John Dewey (1859 - 1952) opprettet alternativ pedagogikk som var i motsetning til autoritær pedagogikk til Herbart. Dewey la vekten på elevens aktivitet. Læreren bygger opp undervisning slik at den blir interessant for elever, og som baseres på behov og erfaring hos elevene. Ifølge Dewey foregår en riktig opplæring når elever får problemopplevelse. Mennesker begynner å tenke når de treffer en vanske, en utfordring, et problem og vil løse dem, fordi de blir motivert til å overvinne vanskeligheter. Læreren skifter sin rolle fra en aktiv deltaker i undervisningen som påtvinger elever, med metode eller innhold, til elevens hjelper. Læreren hjelper til å vise veier for å løse problem, men læreren insisterer ikke på at elever utfører oppgaven. Aktiv læring er grunnlag til elevens erkjennelse av virksomhet istede for boklæring. Fast opplæringsprogram (Herbart) skiftes med orienterings- og omtrentlig program.

Kriteriet for valget av fag på skolen var kunnskapens nytte. Dette var veldig progressivt i begynnelsen. Pedagogikken baseres på pragmatisk filosofi som regner at bare sannhet gir praktisk anvendelse.

Svakheten ved didaktikk til Dewey er at konseptet overvurderer barnets evne til selvstendig aktivitet. Dette fører til ubegrunnet tap av tid og senking av utdannelsesnivå. Kunnskap har tilfeldig karakter. Elevene deltar ikke aktiv i repetisjon av kunnskap og utvikling av bestemte ferdigheter. Usammenhengende kurs, fragmentariske prosjekter som kom i stedet for felles stabile programmer for alle, kunne ikke sørge for suksess og systematisk kunnskap i undervisning (Pådlasy, 2007).

Praksis viser at undervisning kan verken være verken bare problemundervisning (Dewey) eller verbalundervisning (Herbart). Siden de systemene ikke kan tilfredsstille behovene i det moderne samfunn, ble det utarbeidet en nåtidens didaktikk. Denne didaktikkens essens er å bruke positive sider av de to ovennevnte didaktiske systemer.

Moderne konsept (2000-tallet) av didaktikken er etablert på samspill og gjensidig forståelse mellom pedagog og elev. Læreprosess bygges på overgang fra reproduksjons- til letingsvirksomhet hos elev. Oppgaver for lærer er å forklare mål, problem og hjelpe elever på leting etter utveien av vanskelig læresituasjon. Forskjellen fra Deweys konsept er at læreren ikke venter på når eleven finner problemet, læreren skaper det kunstig. Oppgaven blir løst ved samspill mellom elev og lærer. Lærevirksomhet fokuserer på kunnskapsanalyse og foregår både kollektivt og individuelt.

Jeg tenker at det er viktig å komme tilbake til fortiden for å få se en gang til på det historiske syn på undervisning og fortolke det. Tolking hjelper til å forstå samlet erfaring på det aktuelle område og hvordan den kan bli nyttig i nåtid og framtid. Tolkingen kan opptre som forbindelsesledd mellom tidsperioder.

### **3. MIN EGEN ERFARING MED DET AKTUELTE FENOMENET**

Postholm M.B. i boka "Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier" (2010) refererer til analysemetoden av Moustakas hvor den første prosedyren står beskrevet, at når forskeren bruker en fenomenologisk tilnærming, bør han forsker gi en beskrivelse av sin egen erfaring med fenomenet.

Jacob Meløe understreker at et menneske forstår andres virksomheter gjennom egen virksomhet (Meløe, 1973). Jeg mener at min beskrivelse av undervisningsvurdering, hjelper meg til å bedre forstå essensen i studentenes erfaring rundt undervisningsvurdering. Det er det fenomenet som jeg undersøker.

#### **3.1 Min mening om undervisningsvurdering**

Jeg vil innrømme at jeg aldri har sett på undervisning som nyttig eller mindre nyttig før den aktuelle undersøkelsen. Jeg vurderer undervisning som god eller mindre god fordi jeg lærte det da jeg studerte pedagogikk. Jeg har sett på undervisning fra lærerens synspunkt fra 1986. Etter min mening er det god undervisning når lærerens arbeid tufter på psykologisk forståelse av hvordan eleven tilegner seg kunnskap og pedagogisk metode. Da kan man si at en slik undervisning blir nyttig også. Jeg er kjemi- og biologilærer. Begge to fagene inkluderer mye praktiske arbeid når elever jobber individuelt eller to og to. Det finnes spesifikk i å snakke om

praktiske saker og ting i kjemi og biologi. På bakgrunn av min pedagogiske erfaring i Russland ville jeg vurdere en god forelesning som er adekvat for de fleste skolefag.

Underviser tenker gjennom timeforberedelse og sitt arbeid i tre retninger eller oppgaver: faglig kunnskap, utviklingsopplæring og oppdragelsesoppgave. Faglig kunnskap er teoretisk kunnskap som står i læreprogram. Fagprogrammet beskriver klart og nøyaktig emner, teorier, begreper som er obligatoriske, og hvor mange timer som brukes praktisk arbeid.

Tilleggsinformasjon velger læreren selv. Undervisning utvikler ferdigheter hos lærende for å analysere oppgaver. Analysering av læreoppgaver inkluderer sammenligning og oppsummering, også induktive og deduktive refleksjoner. Oppdragelsesoppgave fører til økologisk forståelse som bindes sammen med faget, sammenheng mellom aktuelt fag og andre ulike fag, eller forståelse av fagteorier i dialektiske kategorier.

Læremål berammer innhold av læremateriale. Innholdet bestemmer metode i undervisningen, demonstrasjon og tekniske hjelpemidler.

Undervisningsbegynnelse er akkurat det øyeblikket når læreren kan diagnostisere hvilken stemning som svever i luften i dag ved det første øyekast på studenten. Ut fra dette foregår bearbeidelse av arbeidssituasjonen i lærerens hode. De to minuttene kan bestemme mye. Hvorvidt man følger etter den forhåndsgjennomtenkte undervisningsplan eller er det nødvendig med små korreksjoner ut fra situasjonen.

Tiden er inne. Læreren hilser studentene og snakker om mål og plan for timen. Han kommer ikke så fort til en ny temaforklaring, men bruker tid til å forberede studenter til oppfattelse av nytt lærestoff. Hvordan skjer det? Det kan brukes en kort film som viser praktisk anvendelse av et nytt tema eller diskusjon med studenter om det samme. Det gjør temaet aktuelt. Det passer bra for å aktivisere tidligere lærestoff som kan lede studenter til et nytt læremateriale. En nyhet fra vitenskapelig område knyttet til det aktuelle fag som er framstilt av læreren kan vekke studenter en tidlig morgen. Læreren har alltid et par ting i reserve for å aktivisere studenter.

Hoveddelen i timen er avhengig av metoden som læreren har valgt og som er i samsvar med temainnholdet. Når læreren underviser i form av monolog kjenner han noen pedagogiske regler. For eksempel, ved forklaring av lærestoff står læreren ikke bak med ryggen til tilhørere og samtidig skriver noe på tavla. Men det motsatte: læreren ser på studentenes ansikter for å fange opp deres blikk, for å kjenne hvor langt tanken trekkes inn i studentenes hode og i

hvilket tempo han bør snakke. Hvis læreren skriver på tavla så snur han seg til studentene for å forklare eller uttale dette som står på tavla.

Det som er viktig i forelesningen, er at læreren må huske at studenter gjør noter. I en slik situasjon skal læreren gjenta det viktigste to ganger. Første gang sier man hele tanke, andre gang repeterer – langsomt og med pauser mellom setninger. Iblant kan læreren tegne skjema, tegning eller skrive det viktigste på tavla. Da bruker han fargebemerkinger.

Nøkkelmomenter i tema må studentene høre flere ganger i løpet av forklaringen.

Hvis læreren demonstrerer apparat, læremodell, prosess i et anlegg, vil han fokusere både på forklaringen av prosessen, anvendelse av den i praksis og sikkerhetsteknikk. Ved undervisning med demonstrasjonsmetode støtter læreren forklaring med kjent kunnskap for de lærende. Det binder sammen gamle og nye lærematerialer. For å aktivere elever i løpet av demonstrasjonen når de observerer, kan læreren stille spørsmål til studentene. Ny kunnskap baseres hver gang på gamle, kjente kunnskap hos studenter og gir etterhvert hele kunnskapsbildet i faget samlet. Av den grunn kommer læreren ofte tilbake til de tidligere lærte begrepsdefinisjoner og gjengir dem.

Man kan høre studentenes prat under undervisningen, men de gjør det i halvstemme når det er nødvendig å prate litt rundt lærestoffet for å forstå det bedre.

Avsluttende del er viktig både for underviseren og studentene. Denne delen forutsetter å fastgjøre kunnskap som studentene tilegnet seg i timen og peker på det som ikke er kommet i studentenes forståelse. Læreren stiller spørsmål til studentene og samtidig vender tilbake til apparater, modeller, bilder, diskursspørsmål, notater på tavla, alt som læreren har brukt i undervisningen. Med den handlingen styrker man forbindelser mellom deler av undervisningen og helheten. Så studentene stiller spørsmål til læreren om det som var vanskelig å forstå i timen og gjør oppgaver. Både læreren og elevene kan oppsummere timen. Analysen og vurdering av sin undervisning med plusser og minuser gjør underviseren etter timen. Det hjelper læreren til å forstå hvordan man skal bygge neste time.

Mindre god undervisning gir også kunnskap til studentene, mener jeg. Lærerens framstilling av lærestoff uansett av situasjoner finner sitt sted. Undervisningen planlegges av læreren, men man kan observere noe mangel på samordning i undervisningen. Det er tre deler i undervisningen: repetisjon av tidligere materiale, nytt lærestoff og fiksering av nytt stoff. Noen deler av undervisningen er ikke koordinert med helheten. For eksempel, første del av

undervisningen er veldig trukket ut i langdrag, så tiden på forklaringer reduseres i mindre god undervisning. Den hoveddelen av timen blir sammenkrøllet. Eller er det slik at læreren rekker å repetere tideligere material og forklaring av nytt lærestoff, men man har ikke tid til fastgjøring av nytt lærestoff og oppsummering.

I min beskrivelse over merker jeg følgende momenter:

”Undervisningsbegynnelse er akkurat det øyeblikket når læreren kan diagnostisere hvilken stemning som svever i luften i dag ved et øyekast på studentene”.

”Læreren ser på studentenes ansikter for å fange opp deres blikk, for å kjenne hvor langt tanken trekkes inn i studentens hode og hvilket tempo han bør snakke”.

Den som leser dette vil tenke at dette er rart. Læreren kan ikke lese noe i studentenes ansikter. Ingen røntgenapparat kan se tankebevegelser i hode. Er det mulig at en lærer kan kjenne lystnivå hos elever til å lære noe?

M. Polanyi(1966) antyder: ”Kroppen vår er det grunnleggende redskapet for all vår kunnskap om ytre ting, både intellektuell og praktisk. I vårt våkne liv bruker vi vår oppfattelse av kroppens kontakt med ytre ting for å rette oppmerksomheten mot disse tingene”.

Hvis kroppen deltar i persepsjon, kan den måle omgivelser rundt seg. Informasjon som kroppen får fra omgivelsen analyseres og samles i form av kunnskap. Den kunnskapsformen kan ikke artikuleres med ord, det er taus kunnskap(Polanyi, 1966, Molander, 1996, Wackerhausen, 2003).

Læreren bruker kroppen som instrument, redskap for å analysere situasjonen i klassen. Samlet taus kunnskap i lærerens erfaring kan være en måler som vurderer omstendigheter.

Vurderingen kan bli et utgangspunkt i beslutningen, hva pedagog kan gjøre i en bestemt situasjon. Forståelse av situasjonen gjennom kroppens persepsjon hjelper læreren til å kommunisere med elever uten ord. Slik kommunikasjon kan gi læreren tilbakemelding fra lærende om de følger med undervisningsframstilling eller ikke. Læreren fanger elevenes impulser om det er klar forklaring eller det er nødvendig å si det samme på en annen måte, med andre eksempler og en gang til. Kroppen kan brukes til å rette oppmerksomheten mot og fra det som skjer (Polanyi, 1966). Tilbakemeldingene uten ord kan si mye. Slik kommunikasjon kan læreren bruke ved den undervisningsvurdering som han gjennomfører selv.

### 3.2 Min førforståelse

”Den som prøver å forstå, blir villedet av for-meninger som ikke holder stand mot saken selv”(Gadamer, 2003, s.37). Førforståelse er meninger som man har på forhånd om fenomenet som undersøkes. Den formening er sammensatt av personlig erfaring og spiller en stor rolle for forsker og forskning.

Førforståelse kan åpne forståelse av informantens opplevelse og uttalelser (Dalen, 2011). Informantens erfaring og mening som ikke er lik med min førforståelse og erfaring kan oppfattes som noe nytt og annerledes for meg. Da kan den forskjellen spille en positiv rolle ved bearbeidelse av data. Meningsforskjeller kan hjelpe meg å oppdage nye kunnskap og betydning av fenomen som jeg undersøker.

Min forforståelse kan spille negativ rolle også. Ved fortolkningen av studentens utsagn kan min forforståelse påvirke min oppfatning av meningen i sitat som kan bli uekte. Jeg kan vurdere undervisning fra lærerens posisjon og også som student. Men det viktigste er informantens mening.

I forkant av undersøkelse tenkte jeg om muligheter til studentvurdering av undervisning. Kan studenter evaluere undervisning som virksomhet” lærer – student”? Har de nok erfaring og kunnskap for å gjøre det? Min førforståelse var at studentvurdering av undervisning ikke tar som grunnlag samme kriterier som læreren ved undervisningsvurdering. Studenter kan ikke fokusere og se på de viktigste momentene i undervisningen fordi de ikke er godt kjent med fagprogrammer og pedagogisk psykologi, refleksjoner over undervisningsplanlegging.

Studenter kan ikke vurdere undervisning fra lærerens posisjon, men de kan gjøre dette fra sitt ståsted. Jeg forutsetter at norske studenter definerer god/nyttig undervisningen som har hyggelige forhold, hvor lærerens forklaring veksler med noe morsomt. Studenter fra Russland definerer mindre nyttig/mindre god undervisning når de må lese mange bøker som pensum, mener jeg. Derfor var jeg oppmerksom på at dette jeg ikke ønsket å formidle i refleksjonen.

Jeg merker også at jeg bruker andre evalueringsord når jeg er blant studenter. Jeg kan ofte høre: ”Det var en nyttig forelesning”. Som student vil jeg snarere også snakke om nyttig enn god undervisning, fordi jeg kan dra nytte fra den.

Når det gjelder å sammenligne nyttig og god undervisning er min formening at studenter kan tenke at de to begrepene er like. ”Nyttig” kan de kalle den undervisning som gir kunnskap,

nyttig informasjon til eksamen. Ordet ”god” er bare et synonym til ordet nyttig. Mine tanker kan nødvendigvis ikke deles med studentenes mening. Dette skal jeg fokusere i undersøkelsen på.

Studenter i tredje, fjerde, femte år på universitetet har nok erfaring i undervisning og læring. Selv om studenter ikke er eksperter i fagområder, kjenner de mye om undervisning fordi de deltar i den. De kan sammenligne og analysere undervisninger i forskjellige fag og undervisningsform. Studentene opplever selv, hvordan læremetoder fungerer og påvirker dem for å lære. De kan kjenne lærerens handlinger som kan motivere dem til å studere fag og gå på undervisning eller ikke. Studenter kan i det minste sammenligne de positive og negative faktorer i undervisning og definere dem.

## **4. METODISK TILNÆRMING**

### **4.1 Forskningsdesign**

Jeg vil undersøke hvordan studenter fra forskjellige kultur i Norge og i Russland vurderer og definerer nyttig og mindre nyttig undervisning. I undersøkelsen legger jeg vekt på meningen bak individers erfaringer med et fenomen. Ved tolkingen av datamaterialer tar jeg utgangspunkt i eksisterende pedagogiske teorier. Derfor har jeg valgt fenomenologisk forskningsdesign.

### **4.2 Valg av metode**

Formålet med oppgaven er å beskrive hvordan studenter vurderer og definerer nyttig og mindre nyttig undervisning. Metoden som man bruker i undersøkelsen velges ut fra problemet man stiller. Hvis man undersøker mening hos informanter, hvordan de ser på problemet, er det meget passende å anvende kvalitativ forskning. Kvalitativ forskning har som hovedoppgave å utvikle en forståelse av meningen i konkrete menneskelige forhold og sosiale strukturer og aktiviteter (Johannessen, Kristoffersen, & Tufte, 2011).

Universitet er en sosial struktur hvor læreprosess foregår. Læreprosessen består av to hoveddeler: undervisning og læring som henger tett sammen. De to sammenhengene deler av læreprosessen er knyttet henholdsvis til student og underviser/lærer. Studentens læring foregår

under undervisning gjennom deltakelse, språk og kommunikasjon. Dette innebærer at det er viktig å kjenne til studentenes erfaring med å vurdere undervisning. Etter min mening kan forsker bruke to metoder i et slikt forhold, det er semistrukturert intervju eller fortelling.

### *Semistrukturert intervju*

Semistrukturert intervju med åpne spørsmål gir informantene mulighet til å gå i dybden der de har mye å fortelle (Tjora, 2012). Derfor kalles semistrukturert intervju dybdeintervju.

Semistrukturert intervju inneholder noen få faste spørsmål som hjelper å begrense intervjuhorisont og samtidig gir intervjuet helhet. Selv om forskeren vet på forhånd spørsmålsrekkefølge (struktur i intervju) kan man forandre den eller stille nye spørsmål.

Intervjumetoden er en relativt fleksibel metode i forhold til spørsmål til informanten. Det er viktig å stille spontane spørsmål når informanten rører plutselig et uventet, interessant tema som best mulig kan lyse på forskningsspørsmål. Jeg brukte den metoden i mine tidligere undersøkelser.

### *Fortellingsmetode*

Fortellingsmetode kan brukes av forskeren for å få ny forståelse av hva som virker og få ny innsikt på fenomenet (Friis og Vaglum, 2002). Fortelling er en skriftlig framstilling rundt et bestemt tema (problemstilling) som informant skriver med egne ord og konkrete eksempler. Fortelling som metode har sine fordeler og ulemper sammenlignet med intervju. En ulempe ved fortelling består i at det finnes avstand mellom forsker og informant ved innsamling av data, mens forskeren har direkte kontakt med dem som undersøkes i intervju. Intervju foregår som en samtale og forsker kan føle når informasjonsdata kommer til å bli mett.

Motsatt av intervju er fortellingsmetode som ikke kan kontrolleres av forskeren. Fortelleren får selvfølgelig et bestemt tema, men en kan bøye til side i sin fortelling uten å merke det. Ulempen med fortellingsmetode er distanse mellom informanten og forsker. Likevel kan dette være en fordel i undersøkelsen på grunn av lav grad av påvirkning mellom undersøkeren og respondenten. Det kan ta mye tid når man skriver fortelling alene og kan bli mer oppriktig i skriveingen enn i intervjuøte. Iblant observerer forskere intervju-effekt ved intervju. Informantens bevissthet om at det er en annen person til stede virker slik at man blir mer tilbakeholden med å framstå i et negativt lys (Johannessen et al., 2011).



Når det gjelder transkribering, analyse og fortolkning av data kan fortelling foretrekkes framfor intervju. Intervju må transkriberes. Transkribering kan påvirkes av forskerens subjektivitet som anses som ulempe i undersøkelsen. Skriftlig fortelling er en tekst som er ferdig til å analyseres og tolkes. Friis og Vaglum sier om fortellingsmetoden: ”Leseren har liten mulighet til å vurdere holdbarheten av det som presenteres, men leseren kan vurdere om eksemplet er en god og dekkende illustrasjon på det fenomenet forfatteren ønsker å illustrere”( Friis og Vaglum, 2002, s.170).

### **4.3 Den valgte metoden - fortelling**

Vurdering av undervisning er resonnerende tankegang, mener jeg. For å evaluere noe prøver man å se på objekt eller situasjon med egen synspunkt, etterpå å sammenligne, analysere og oppsummere sine tanker. De oppsummerte tanker utformes i en mening. Tankeprosessen hjelper til å fokusere på noe, som er viktig, noe man vil si eller skrive om denne konkrete situasjonen.

For å oppnå dette bestemte jeg å bruke kvalitativ forskning. Kvalitative data inneholder meninger uttalt med ord, følelser, uttrykk. Fortelling som kvalitativ forskningsmetode er hensiktsmessig måte å få kunnskap fra informantenes forståelse og deres perspektiv på. Jeg mener at fortelling som metode passer best for å samle studentenes meninger både fra Norge og Russland.

Fortelling kan også, på lik linje med annen kvalitetsmetode, semistrukturert intervju, inneholde noen få åpne spørsmål som delvis bestemmer struktur i fortellingen. I min melding til studenter har jeg bedt dem om å skrive fortelling om nyttig/god undervisning og mindre nyttig/mindre god undervisning ved hjelp av eksempler, og svare på noen korte spørsmål (vedlegg 1). Da ”fortellings guide” var ferdig og bad en familiens medlem om å prøve og skrive fortelling. Jeg gjør alltid slikt, fordi repetisjon hjelper meg å sammenfatte spørsmål og svar. Er svaret i samsvar med stilt spørsmål eller ikke? Er spørsmålet forståelig for informanten eller ikke? Etter jeg ble ferdig med forberedelse prøvde jeg å rekruttere studenter.

### **4.4 Utvelgelse av informanter**

*Utvalgsstørrelse og definisjon av observasjonsenheter*

I den aktuelle studien deltok studenter fra Norge og Russland. Studenter ved universiteter som går på heltidsstudie og har lyst til å skrive fortelling kunne bli med i undersøkelsen. Ideen var å finne ut hvordan studenter fra forskjellige kulturer analyserer undervisningssituasjon. For å utføre det var det nødvendig at to studenter fra Norge og to studenter fra Russland deltok i. I tillegg hadde jeg interesse for å se hvilken rolle studiesosialisering skaper i dette aktuelle tema. For å forstå det intervjuet jeg to russiske studenter som bor og studerer i Norge nå. Så utvalgets størrelse er på seks personer.

### *Rekruttering av informantene og datainnsamling*

Hver forskning må ivareta etiske vurderinger. Hvis informasjon som samles inn kan identifisere enkeltpersoner eller inneholder sensitive personopplysninger, må forskeren vurdere meldeplikt og konsesjonsplikt (Johannessen et al., 2011). Jeg vurderte at undersøkelsen om definisjoner og meninger angående nyttig/god og mindre nyttig/mindre god undervisning ikke inneholder sensitive personopplysninger. Studentene var informert om at både deltakelse og innholdet i fortellingen kommer til å være anonymt (vedlegg 1).

Deltakelsen i undersøkelsen var frivillig. Noen studenter avsto mitt tilbud, noen kunne trekke seg fra det da de ønsket. De bestemte selv: å skrive framstilling eller ikke, sende ferdig fortelling til meg eller ikke. Jeg har ikke presset dem i forhold til datainnsamlingsfrist. Av den grunn ventet jeg studentenes fortelling i to uker, en måned, da jeg ikke fikk svar, prøvde å rekruttere andre.

Jeg begynte å rekruttere folk via direkte kontakt på universitetet. Etter første samtale med en student om undersøkelsen oppdaget jeg at det er nødvendig å redigere fortellingsguiden. Studenten ville skrive sitt syn på problemet også.

Ved vurdering og videre definering av undervisningen ville studentene forestille seg en undervisningstime som de allerede har opplevd. Undervisning kan inkludere ulike sider samtidig. Da tilføyde jeg en setning på prosjekt-arket: "Vær så snill og fortell hvordan du klassifiserer undervisning". Det var ikke hovedspørsmål, men det gav meg mulighet til å få se perspektiver videre etter undersøkelsen.

Videre merket jeg at det er viktig å utheve noen ord i prosjekt-ark, for eksempel: en fortelling, ved hjelp av eksempler, det som er nødvendig for undersøkelsen. Jeg oppfattet et problem i at ikke alle studenter kan skrive en fortelling, noen skriver påstander. Noen er veldig kreative og kan lett avledes fra tema, noen mindre kreative, men veldig ansvarlige i

forhold til teksten. Fjerde og femte års studenter reflekterer mer i fortellingsform enn tredje års studenter. Jeg tror at grunnen til dette ligger i studentens erfaring og ønske om å ytre sin mening.

Først planla jeg å rekruttere studenter bare ved UiN. Men etter første fortelling som jeg fikk fra en student fra mitt universitet og et par avslag fra studentenes deltakelse i min undersøkelse, gikk jeg over til plan 2. Avgjørelsen var at informanter kan være studenter fra forskjellige byer, ulike studier og studieår. Denne avgjørelsen bygdes også på min tidligere erfaring. Studenter fra det samme universitetet kunne møttes i pauser og snakke om intervju spørsmål og deres svar, som førte til at jeg fikk to nesten like informantsvar.

Rekrutteringen til min undersøkelse foregikk gjennom studentenes sosiale nettverk. En informant kunne henviser til andre potensielle informanter som kunne være aktuelle å ha med i undersøkelsen. Dette kalles snøballmetoden (Johannessen et al., 2011). Den metoden brukes ofte i kvalitativ forskning. I forskningen om studentmening rundt undervisning brukte jeg kontakt med studenter gjennom e-post, dette benyttes vanlig i studentmiljø.

Gjennom e-post tok jeg kontakt med andre studenter. Jeg sendte fortellingsprosjekt, forklaring, min presentasjon og informasjon om fritt samtykke til e-adresser. Så fikk jeg svar "ja" og ventet på fortellinger eller svar "nei" da rekrutterte jeg andre. Iblant ba jeg studenter om å forklare mer om noen aspekter i deres fortellinger. Noen var veldig vennlig og svarte meg, noen svarte ikke på tilleggsspørsmål.

I undersøkelsen min deltok studenter fra Bodø, Oslo, Arkhangelsk og Sankt-Petersburg. Det var tredje-, fjerde-, femteårs studenter i økonomistudie, litteratur og historie, molekularbiofysikk, klinisk psykologi, marketing og management studie. Jeg har fått syv fortellinger, men jeg brukte ikke en av dem, fordi den ikke var aktuell i forhold til undersøkelsestema.

## **5. ANALYSE AV DATAMATERIALET**

### **5.1 Første opplevelse og refleksjon**

Fortellingene som jeg samlet inn er grunnlaget til data i kvalitativ forskning. Før jeg starter å fortolke datamaterialet må jeg bearbeide det. Slik databehandling fra innsamling til fortolkning betraktes som dataanalyse. Det som undersøkes i fortellinger er meninger som er

kledd på forskjellige måter. Under dataanalyse skjer forenkling, det som er sammensatt i fortellinger deles opp i enkelte fragmenter. Disse prosedyrene hjelper i å finne svar på spørsmål som forskeren setter i problemstilling.

Fortellinger fra russiske studenter ble oversatt av meg. Så jeg leste alle tekster som ble skrevet av både norske og russiske studenter. Først leste jeg veldig fort, som om jeg løp med øynene over tekstene.

”Den som vil forstå en tekst, må imot være rede til å høre etter hva den har si”(Gadamer, 2003, s.38). Det var mulig at jeg ville høre studentens stemme eller å høre fortellingens melodi. Kanskje var det viktig for meg som forsker å oppleve at jeg var mettet av informasjonen som bare fortellinger har.

Etter første lesing forstod jeg at det blir interessant å tolke. Plutselig kom intuitiv følelse at det som står i fortellingene er noe annerledes. Det som er annerledes skiller fra resultater i intervjuundersøkelser og skjemaspørreundersøkelser som jeg har lest i samme tema ”studentvurdering av undervisning”. Noe nytt fylte meg med forundring, nysgjerrighet og glede.

Det er viktig å finne ut hva som er nytt for meg og, kanskje, for noen andre. Jeg vil se hele bilde. Jeg leser andre gang rolig, uten å haste som om man drikker i små slurker. Små slurker lar en oppfatte smaken av drikken. Å lese langsomt hjelper meg til å forstå hver eneste setning. Jeg vil huske og beholde alle tekstene i hodet mitt. Å holde første opplevelse av tekster i hodet hjelper meg ved videre arbeid med tekstene.

Studenter skriver fortellinger om nyttig/god undervisning og mindre nyttig/mindre god undervisning ved hjelp av eksempler. Det er tema for fortellinger, og jeg ser på spørsmål som studentene ble bedt om å svare på. Samsvar mellom spørsmål og svar er nyttig for forskeren. Hva er det som studenter vurderer i undervisning? Hva er det som rører dem og tar dem til å fokusere på i undervisningsvurdering? Hva er det som hjelper dem til å erverve kunnskap eller som forstyrrer og irriterer dem i undervisningen?

Jeg leser gjennom datamaterialet, stiller spørsmål om hva hvert avsnitt forteller om. Så skriver jeg stikkord i høyre marg. Avsnittet i studentfortellingen inneholder ofte mening og refleksjon. Dette er en fordel ved fortellingsmetode framfor intervju. Intervju med transkribert tekst kan inneholde meninger om et tema som er spredt i teksten sammenlignet med fortelling hvor meninger beskrives mer kompakt.

Data forteller meg om innholdet i undervisning, metoder og om hvordan læreren formidler lærestoff til studentene. Det er bare tre områder som studenter vurderer. De vurderer ikke mål eller formål med hver undervisning. De vurderer heller ikke sin deltakelse og aktivitet. De betrakter ikke sin resultat av undervisning. Hva betyr de tre områdene? Litteraturen kommer til hjelp.

Studenter vurderer formidlingsmåter i undervisning. Innhold, metoder og lærerens evne og erfaring er midler til at studenter tilegner seg kunnskap.

## 5.2 Koding

Jeg begynner på nytt å lese setning etter setning og skriver merknader i margin. Jeg markerer hver mening med ett eller to navn. For eksempel, ”Jeg går på skole fordi jeg vil lære ting som er aktuelt i samfunnet, og denne foreleseren viser til eksempler som er inn i tiden”, jeg skriver: ” ting er aktuelt i samfunnet”, ”eksempler som er inn i tiden”(vedlegg 2).

”Det er viktig at forelesningen er strukturert så en kan ta gode notater underveis”, så noterer jeg: ”struktur i forelesning”, ”ta notat underveis”. ”Jeg har tidligere nevnt hvor viktig god struktur er i en god forelesning, og dette bør vises i første forelesning i hvert emne ved at foreleseren gir en oversikt over emnet, hva de forskjellige forelesningene skal handle om, pensum og forelesningstid og sted”, jeg skriver i margin: ” god struktur i forelesning”, ”introduksjonsforelesning”.

Jeg leser i fortellingen: ”Uavhengig av studiested vil jeg si at en god forelesning er en forlengelse av det pensumet som er knyttet til emnet”, så skriver jeg i margin: ”forelesning er knyttet til pensum”. ”For at det skal være noe poeng i at en student skal gå på en forelesning må det stoffet foreleseren formidler være nyttig, med andre ord relevant til pensum og relevant til eksamen”, uttrykker informanten om forelesning som er ”relevant til pensum og eksamen”.

Jeg knytter nøkkelord til en setning eller et tekstavsnitt for å kunne identifisere en uttalelse, det kalles koding (Kvale, Brinkmann, & Anderssen, 2009). Nå har fortellinger fått koder som er lik korte sitater fra dem. Merknader i margin kan både identifisere viktige uttalelser og hjelpe meg til å redusere datamengde i tekster. Tekstdelen som ikke er merket betyr at den er irrelevant.

### **5.3 Kategorisering**

For å undersøke hvordan studenter fra forskjellige kulturer og skoletradisjon analyserer undervisningssituasjon og kommer til slutning om å definere undervisning som nyttig og mindre nyttig, var det nødvendig å dele fortellinger i tre grupper og analysere hver gruppe separat. Dette var nødvendig for å få tak i forskjellene i undervisningsvurderinger gjort av studenter fra Norge og Russland. Første gruppen er norske studenter, som har skrevet fortellinger, andre – russiske og tredje – russiske studenter som bor og studerer i Norge nå. Videre analysearbeid foregikk med fortellinger fra hver gruppe i emner: God og nyttig undervisning og Mindre god og mindre nyttig undervisning.

Ulike meninger samlet jeg under ulike temaer(vedlegg 3). Meningene fra den første gruppen om god og nyttig undervisning er som eksempel: ”aktuelt i samfunnet”, ”inn i tiden”, ”struktur i forelesning”, ”forelesning er knyttet til pensum”, ”forelesning er relevant til pensum og eksamen”, samlet jeg i tema ”Innhold av undervisning”, fordi det går tale om kunnskapsinnholdet. Jeg tilsatt forhåndstoff på Fronter til samme kategorien undervisningsinnhold. Den andre gruppen beskriver god og nyttig undervisning som ”strukturert muntlig framstilling”, ”skriftlig strukturert tavlanotat”, ”sammenheng mellom deler av tekst”, ”informasjon anvendes i profesjonsvirksomhet og forbedrer helse og åndsvirksomhet”. Jeg klassifiserer også dette som: struktur, undervisningsinnhold, aktuelt i profesjonspraksis. Når studenter vurderer hvordan læreprosess skjer, de beskriver metoder og måter som lærer bruker i undervisning for å formidle lærestoff. Den kategorien har navnet Metode. Lærerevne og erfaring er kategorien om underviserens egenskaper i undervisning.

Den grupperingen av begreper reduserer antall enheter. Ved å organisere data etter tema kan man betrakte kategoriseringsprosess (Postholm, 2010). Etter det ser jeg at noen temaer gjentas systematisk i hver studentgruppe: innhold av undervisning, metode, lærerevne og erfaring. Det blir hovedkategorier i min analyse. Jeg sorterer deler av fortellinger i tråd med forskningsspørsmål om definisjon og vurdering nyttig/god og mindre nyttig/mindre god undervisning og leses alt.

### **5.4 Kondensering**

Kondensering er den neste fasen i analyse. Man kan slå sammen kodeord eller ordne dem under hverandre. Meningen med denne fasen er å skrive fortettet tekst og samtidig utvikle

kategorier som er mer abstrakte enn de opprinnelige kodene (Johannessen et al., 2011). Jeg ordnet noen kategorier i underkategorier ved å vende meg til pedagogisk litteratur i løpet av kondenseringsprosessen (vedlegg 4). For eksempel, de tre kodeordene som er nevnt over: ”strukturert muntlig framstilling”, ”skriftlig strukturert tavlanotat”, ”sammenheng mellom deler av tekst” kom til navn ”struktur” som videre ble underkategorien av hovedkategorien ”Innhold av undervisning”.

”Lærerens evne å formidle lærestoff”, ”flink til å forklare”, ”å forenkle stoffet og aktualisere det”, ”komfortabel med å stå foran en stor forsamling”, ”liker å opptre”, ”gjør stoffet mer levende”, ”leger opp de store spørsmålene i tillegg til teori”, ”trekker relevante og egne konklusjoner” er kommet til underkategorien ”pedagogisk kompetanse”. Kategorien ”Lærerens evne og erfaring” fikk underkategorier: faglig kompetanse, pedagogisk kompetanse, vitenskapelig kompetanse og personlige egenskaper.

Jeg har sett at alle tre grupper skriver om pedagogisk kompetanse og personlig egenskaper til underviser. Norske og russiske informanter i Norge vurderer faglig kompetanse til læreren, men russiske informanter i Russland gjør ikke det. Men de siste fokuserer på vitenskapelig kompetanse til underviser. Jeg kan forklare det at høyere utdanning tradisjonelt har større prestisje i Russland. De fleste lærere på barneskole har høyere pedagogisk utdanning. Den høyere faglig og pedagogisk utdanning er krav for lærere på ungdomsskole og videregående skole. Universitetsundervisere har doktorgraden eller er under den utdannelsen. Det er høy krav til underviserne i Russland. Det er kanskje den grunnen at studentene fra Russland ikke fokuserer på faglig kompetanse. Faglig kompetanse er et minst krav, en norm for å få stilling som underviser.

Under kondenseringen kom jeg til tre kategorier i datamaterialet. Det er tre typer læremidler som studenter vurderer og som jeg arbeider videre med. Viderearbeid krever å gå inn på ulike sider i de individuelle meninger, og tolke dem på en dypere måte (Kvale et al., 2009). Den strukturerte og fortettete etter analysearbeidet tekst hjelper meg å velge sitater som eksempler og fortolke informantens meninger i fortellinger. Jeg prøver å se objektivt på meninger ved å tolke datamaterialer.

## 5.5 Metodologisk kritisk syn

Forskningsprosess evalueres med begreper ”reliabilitet” og ”validitet”. Reliabilitet betyr pålitelighet. Det vil si at resultatene av en undersøkelse kan gjentas ved reproduisering av samme forhold. Jeg mener at det er vanskelig å reprodusere like forhold i fenomenologiskforskning. Selv om slike forhold som for eksempel samme deltakere og tema blir igjen, forandres tidsfaktoren. Informantene kan skrive fortellinger igjen, men ikke med samme tekster. Jeg husker et moment i undersøkelsen. En student sendte meg melding med ønske å øke tid for fortellingskriving. Informanten forklarte at han nesten skrev hele teksten, så tok en pause to uker i skrivingen. Etter det ville han skrive fortelling på nytt. Informantens syn på fenomenet kan forandres i tiden, fordi innsikt i dette tema har utviklet seg etter analysen av daværende situasjon.

Det brukes ikke strukturerte datainnsamlingsteknikker i fenomenologi (Johannessen et al., 2011). Og jeg brukte meg selv som instrument i tolkingsprosessen. Det er også en faktor i undersøkelsen. En annen person skal tolke datamaterialet på en annen måte enn jeg. Disse faktorene gjør det umulig å gjenta min undersøkelse og gjør den upålitelig. Reliabilitet knyttes også til nøyaktighet i datainnsamling og viderebearbeid. Men jeg har beskrevet framgangsmåte i detaljer som ble brukt i undersøkelsen, slik at leseren kan vurdere det. En grundig beskrivelse gir leseren mulighet til å opparbeide sin mening om ivaretagelse av reliabiliteten i undersøkelsen.

Jeg brukte fortelling som metode for å innsamle data. Den metoden har sine svake og sterke sider. Den svake siden er at fortelling er lite strukturert, noe som senker reliabilitet. Men ved slik metode oppnås minimalt påvirkning fra forskeren på informantens svar. Det er den sterke siden av undersøkelsen.

Validitet i forskning knyttes til hvor godt måles det som undersøkes. Jeg kan ikke måle studentmeninger om undervisningsvurdering, fordi meningene ikke måles. I kvalitativ forskning brukes begrepsvaliditet eller troverdighet. Troverdighet vurderes av leserne som følger med gjennom alle faser av undersøkelsen (Vettenranta, 2005). Det gjelder datainnsamlingsmetode, analyse av transkripsjoner, fortolkning av funn.

For å undersøke ”Hvordan studenter fra forskjellige kultur og skoletradisjon i Russland og i Norge analyserer undervisningssituasjon og kommer til slutning om å definere undervisning



som nyttig og mindre nyttig” stilte jeg spørsmål til studenter, som jeg synes i samsvar med tema av undersøkelsen:

Hvorfor mener du at en undervisning er nyttig/ god? Betyr det samme eller ikke?

Hvorfor mener du at en undervisning er mindre nyttig/mindre god? Betyr det samme eller ikke? Hvorvidt "god" undervisning er også alltid "nyttig" og omvendt? Hvordan kommer du til den slutning? Vær så snill og fortell hvordan du klassifiserer undervisning.

Spørsmålene som er konkrete og er i samsvar med problemet i undersøkelsen hjelper informanten til å fokusere på hovedtema. Som følge av dette har innsamlet relevans med formålet og problemstillingen.

Transkribering var ikke nødvendig ved fortellingsmetode. Fortellingene var ferdige forskningstekster for videre analysearbeid. Det finnes mening at jo mindre filtrering av data desto mer blir reliabilitet og validitet ivaretatt. Det som kan senke validitet i undersøkelsen er at jeg selv oversatte tre fortellinger fra russisk til norsk språk.

Informanter skriver sine tanker og refleksjoner rundt et bestemt tema, som skal presenteres og tolkes i min oppgave. For å trygge informantene og deres mening og så fra etisk perspektiv skriver jeg ikke deltakerens reelle navn.

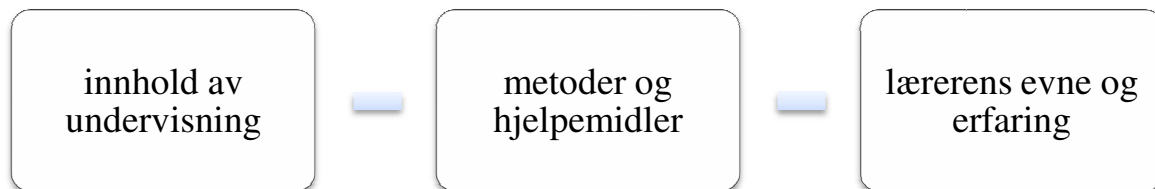
Metodetriangulering kvalitetssikrer forskningsprosess. Triangulering som sikrer datakvalitet er en metafor. Essensen i metaforen ligger i det at forsker tar utgangspunkt i flere settinger og flere kilder for å fremskaffe troverdige data (Postholm, 2010). I kvalitativ undersøkelse er informanter selv kilder for nytt kunnskap.

I min undersøkelse ga studentene meg opplysninger, sine tanker, refleksjoner, kunnskap om fenomenet i form av fortellinger. Studentene skrev fortellingene hjemme, ingen kunne kontrollere dem om at det som ble skrevet stemmer med det som ble opplevd av dem. Jeg undersøkte seks studentmeninger i forhold til nevnt problemstillingen. Studentene som skrev fortellinger om samme fenomenet er fra to ulike land og bor i fire forskjellige byer der de studerer på universitet. Det betyr at kunnskap er hentet i konteksten hvor fenomenet ble opplevd. Ulike kilder til kunnskap om ett fenomen kan bekrefte og understøtte hverandre og derfor styrker studien min. Samtidig er alle studentmeninger personlige og subjektive, noe som setter sitt preg på generalisering av resultater.

## 6. PRESENTASJON AV FUNN

Oversikt over resultater i undersøkelsen min presenterer studentens mening rundt undervisningsvurdering. Jeg håper at den presentasjonen kan gi leseren mulighet til å danne egen mening om datamaterialet og se andre sider ved data (Dalland, 2012).

Ifølge forskningsformål: ”Å undersøke studentens mening angående undervisningsvurdering” fant jeg ut at alle studenter vurderer undervisning i læremidlers perspektiv. De beskriver læremidlene som formidler kunnskap fra lærer til student. Jeg oppdaget tre kategorier: undervisningsinnhold, metoder og lærerens evne og erfaring for å formidle lærestoff. Tegningen nedenfor er anført av min oppfatning av situasjon.



Figur 1. Studentenes vurdering av læremidler i undervisning

Læreprosess i undervisning består av lærervirksomhet, studentvirksomhet og læreinnhold. Samspillet mellom de tre elementene sammensetter undervisning. Undervisningsinnholdet er et bindeledd mellom universitetslærer og studenter. Innhold er det som skal læres. Det har med lærestoff og temaer i undervisningen å gjøre.

Undervisningsmetode er samarbeidsmåte mellom lærer og studenter. Metode ordner underviserens og studentenes virksomhet i undervisning for å sikre effektiv studentenes tilegnelse av lærematerialet. Det kan være forelesning, diskusjon, demonstrasjon, laboratoriearbeid, øvelse, videometode, prosjektmetode, problemmetode. Produktiviteten ved undervisningsmetoder er avhengig av kunnskap og ferdigheter hos underviseren for å bruke ulike metoder. Kunnskap og erfaring utvikler lærerens evne til å organisere en riktig læreprosess. Pedagog hersker både faglig og pedagogisk kompetanse.

For å svare på spørsmålet som står i problemstillingen: ”Hvordan studenter fra Norge og Russland analyserer undervisningssituasjon og kommer til slutning om å definere

undervisning som nyttig og mindre nyttig” undersøkte jeg meninger og erfaring i tre studentgrupper. Den første gruppen er to norske studenter. Den andre gruppen består av to studenter fra Russland. Den tredje gruppen er to russiske unge mennesker som bor og studerer i Norge nå. Alle studenter beskrev sine meninger i fortellingsform.

## **6.1 Undervisningsvurdering fra den første gruppen - norske studenter**

### **6.1.1 Nyttig og god undervisning**

#### *Innhold av undervisning*

##### *Struktur*

Hver undervisning fylles ut med innhold i overensstemmelse med læreplan i fag. Undervisningsinnhold dannes av noe mengde faglig lærestoff. Underviser velger materialet for time slik at det blir vesentlig for studenter. Materialet kan bestå av begreper, definisjoner, teori og eksempler. Lærestoff må organiseres i undervisningsinnhold. Lærestoffet i ordnet form gir struktur i tema og undervisning. Godt strukturert undervisningsinnhold oppfattes av studenter som nyttig og god undervisning.

”Jeg har tidligere nevnt hvor viktig god struktur er i en god forelesning, og dette bør vises i første forelesning i hvert emne ved at foreleseren gir en oversikt over emnet, hva de forskjellige forelesningene skal handle om, pensum og forelesningstid og sted”.

##### *Relevant til pensum og eksamen*

”Uavhengig av studiested vil jeg si at en god forelesning er en forlengelse av det pensumet som er knyttet til emnet. Den bruker pensumet, aktualiserer det og kommer med nye innspill som en ikke ville fått hvis en bare leste hjemme. Men en god forelesning skal man ta i bruk pensum og referere til det med stikkord, gjerne i forelesningsnotater som vises på PowerPoint under forelesningen og legges ut tilgjengelig for studentene etter forelesningen. Hvis forelesningen ikke nevner pensum i det hele tatt, begynner i hvert fall jeg å lure på om dette vil bli relevant i forhold til eksamen og om jeg heller skulle studert stoffet på egenhånd”.

Temaordnet undervisning knyttet til pensum understreker at timeinformasjon er viktig for studenter.

### *Aktuelt i tiden*

”Lærer W er et eksempel på en foreleser som jeg liker, fordi han legger opp de store spørsmålene i tillegg til teori. Jeg går på skolen fordi jeg vil lære ting som er aktuelle for samfunnet, og denne foreleseren viser til eksempler som er inn i tiden”.

Når undervisningsinnhold inkluderer teoretiske spørsmål og informasjon som følger med i tiden i forhold til faget gjør det positiv opplevelse på studenter og motiverer dem til å studere fag. Slik vurderer norske studenter nyttig/god undervisning.

### *Forhåndstoff på Fronter*

Mange lærere bruker Fronter for å legge lærestoff som ble studert i timene. Noen lærere liker å legge ut temainformasjon etter undervisning, andre gjør det før undervisning. De sistnevnte notatene er forhåndsstoff.

”Forhåndsstoff som legges ut på forhånd, som gir studenten mulighet til å lese seg opp på forhånd”.

Forhåndsstoffet som viser nye begreper, noe informasjon, kan gi studenter første kjennskap til tema før time. Dette kan tidlig problematisere studenter eller oppvarme dem med interesse for tema allerede i forkant av undervisningen.

### *Metoder og hjelpemidler*

Underviseren planlegger timeinnholdet i undervisning ifølge læreplanens mål. For å realisere planlagt innhold velger læreren tilsvarende metode. Metode er en samarbeidsmåte mellom universitetslærer og studenter. Forelesning er en monologisk undervisning og brukes ofte ved universiteter.

”Han var god. Så vidt jeg husker startet han forelesningen med å dele ut et ark over hva han skulle snakke om i stikkordsform, og han presenterte også hovedpunktene i forelesningen i begynnelsen av timen. Deretter utdypet han hvert hovedpunkt med eksempler og anekdoter gjennom resten av forelesningen. Han brukte ingen andre

hjelpemidler enn dette arket, men det var lett å følge med i undervisningen og han var også veldig underholdende”.

Introduksjonsforelesning hjelper studenter til å få oversikt over hele kurset. Oversikt over hver undervisning i begynnelsen av timen har ikke mindre betydning for lærende enn kursoversikt. Når lærer forklarer hva studenter skal studere i dag og hvorfor dette er viktig, kan unge mennesker holde fokus på hovedmomenter i forelesning. Eksemplene som er inn i tiden kan gi studenter levende bilder fra praksis som de kan knytte til teori for å huske bedre. Lærer kan utnytte forskjellige metoder i undervisning. Informanten peker på viktig betydning av undervisningsmetoden.

”Mulighet for studenten å delta i diskusjoner på frivillig basis, men ikke tvunget, er like relevant for studenten selv å delta”.

Diskusjon er en av undervisningsmetoder. Diskusjoner på frivillig basis aktiviserer studenters virksomhet under timen. Metoden som passer godt til temainnhold kommer fram til et oppstilt mål i undervisningen.

### *Hjelpemidler*

”Alle foreleserne bruker forskjellig teknikk når de foreleser, men jeg kan trekke ut de beste metodene for meg”.

Lærer kan forklare lærestoff ved hjelp av tavla eller PowerPoint bilder. PowerPoint med forelesningsnotater kan vises under forelesning og legges ut tilgjengelig for folk etter forelesningen eller før timen. Hjelpemidler gjør for studenter lettere tilgang til informasjon og lar dem å planlegge tid for leksen.

### *Lærerens evne og erfaring*

#### *Faglig kompetanse*

For å gjøre et klokt valg av innholdet og metoden i undervisningen er det nødvendig å ha god fagkunnskap. De gode fagkunnskapene setter sammen faglig kompetanse hos underviseren.

”Hva gjør så en foreleser god eller dårlig? En god foreleser er en som kan noe om emnet, synes stoffer er interessant og klarer å formidle denne interessen videre til studentene”.

Undervisning hvor læreren er en ekspert i sitt fag og behersker lærestoff kan bli engasjerende for studenter. Studenter kan få svar på alle spørsmål i forhold til fagområdet både innenfor dette faglige læreprogram og utenfor det. Dette kan stimulere unge personer til å utvikle sine kunnskaper i faget. En slik lærer som brenner for sitt fag kan varme opp andre under undervisning.

### *Pedagogisk kompetanse*

Pedagogikk er et system av kunnskap, ferdighet, erfaring, psykologiske prosesser og personlighets egenskaper som sørger for undervisning og oppdragelse av unge mennesker.

”Jeg har brukt minst tid på fagene til W, men har bestandig fått gode karakterer siden han er flink til å forklare”.

Pedagogiske ferdigheter som lærer hersker gjenspeiles i dyktighet i å forklare lærestoff, forenkle vanskelig materiale.

”Men Høyskolen har en lavere terskel for å forenkle stoffet og aktualisere det. Dette skaper mindre avstand mellom student og foreleser, noe som fører til at det er lettere å spørre spørsmål eller kommentere ting uten at en føler seg dum”.

Studenter merker at forenklet materialet er mer forståelig. Forståelse av kunnskap gir studentene mulighet til å holde tråd i tema. De føler seg sikker i kunnskap, har lyst til å diskutere og utføre oppgave og øvelse. De får tilfredshet av undervisning når de har tilegnet seg nye kunnskap.

”En god foreleser er også komfortabel med å stå foran en stor forsamling og liker å opptre. Men en forelesning er selvfølgelig ikke en forestilling. En engasjert foreleser gjør likevel stoffet mer levende, det er få ting som er mer deprimerende enn når en tar et emne som virker spennende på papiret, men ender opp med en foreleser som helst ville ha gjemt seg på kontoret bak en haug med sin egen forskning”.

Lærerens evne til å kommunisere med deltakere i undervisning, ferdighet i å opptre foran

tilhørere, gjøre teoretisk informasjon levende hører også til pedagogisk kompetanse til universitetslærer.

### *Personlig egenskaper*

”Det finnes mange måter å holde forelesninger på som varierer fra foreleser til foreleser, men det skader sjeldent å være litt personlig og vise studentene hvorfor foreleseren selv er interessert i faget”.

## **6.1.2 Mindre nyttig og mindre god undervisning**

### *Innhold av undervisning*

”Forelesere på Universitetet pleide å bruke mer tid på å fremføre gamle tekster så nær originalteksten uten å vise hvorfor det vi lærte var viktig”.

Informanter vurderer at innholdet til undervisning bør ikke være det samme hvert år i et aktuelt tema. Livet forandrer seg, det kommer nye brennende problemer i fagområdet og undervisnings innhold bør følge med i tiden. Å følge med i tiden betyr å fremføre i timene budskap som inneholder ny informasjon og ikke gamle tekster. Iblant kan studenter se gamle data på lysbilder med tekst fra læreboka. Da tenker de at læreren ikke har vært mye opptatt av å forberede seg godt til møte med publikum. Informanter vil forstå hvorfor de må studere materialet som er en del av pensum. Når underviseren bruker store ord uten å forklare dem virker det bare som foreleseren ikke har forstått pensum, heller ikke vil gå inn på hvorfor stoffet i det hele tatt er en del av det studentene skal studere. Så, en slik undervisning hører ikke til kategorien nyttig/god undervisning.

### *Metoder og hjelpemidler*

Informanter vurderer som regel forelesning som undervisningsmetode. Det kan være på grunn av at forelesning er fortsatt en utbredt metode.

”Men det er da fremdeles mange forelesere av den gamle skolen som brukte timen til å lese høyt fra pensum, gjerne med dårlige overhead med uleselige håndskrevne notater som hjelpemidler”.

Uleselig håndskrevne notater eller tavleskriving tar mye tid for studenter til å forstå skriften. I slike momenter følger ikke studentene med læreren siden de er opptatt av skriften. De hører ikke, ser ikke hva underviseren fortsetter å forklare. Studenter mister en del av viktig informasjon og som konsekvensen av dette mister de logisk rekkefølge i lærerens forklaring. Dermed er de irritert av situasjonen. Man kan tenke at man vil søke redning fra irriterende situasjoner i PowerPoint. Men informanter tyder:

”PowerPoint er ikke fullt så nyttig når det blir brukt mest til bilder, sitater og annen unyttig informasjon. Hvis det skal være noe som helt vits i en PowerPoint, må den være stikkordbasert, strukturert og bare ha med forklaringer, begreper og annen nyttig informasjon”.

Direkte sitat og opplesningen gir ikke relevant kunnskap når studenten selv kunne ha lest dette på egenhånd. Det som kan leses på egen hånd er ikke nyttig i undervisning, mener informanten. Studenten legger vekt på strukturerte, forståelige lysbilder som inkluderer begreper, definisjoner og grunnsetninger for å vise kjernen i tema. Hvis powerpoint er hjelpemiddel, må den hjelpe studenter til å gripe temaessensen og ikke pine auditoriet i timevis.

### ***Lærerens evne og erfaring***

Underviserens adferd og måte å framstille materialet på vurderes av informantene som hjelpende eller forstyrrende for å tilegning av kunnskap. Når det er forstyrrende for å lære stoff, senkes nytthet av undervisning.

”Språklig sett merker en fort om en foreleser er komfortabel foran en stor forsamling, ikke bare på kroppsspråket. En foreleser som stadig sier «eh» foran hver setning eller avslutter hvert avsnitt med «ikke sant» virker veldig usikker, og dette gjør at troverdigheten deres som formidlere av pensum blir dårligere (i tillegg til at det er veldig forstyrrende for tilhørerne). Anekdoter og referanser kan gjøre stoffet foreleseren vil formidle mer levende, men må være korte med bra poeng og relevante”.

Mange vet at læring går bedre ved aktivitet. Det vil si at studenter deltar aktivt i undervisning for eksempel i diskusjon.



”Det virker også som mange forelesere har fått det inntrykket at en bra forelesning involverer å dra med studentene i en samtale eller debatt, men klarer ikke å gjennomføre dette ”.

Studenter vil gjerne delta i mange tiltak i undervisning som læreren tilbyr dem. De kjenner godt at aktiv deltakelse i samtale og diskusjon hjelper dem å huske bedre. Også det er mulighet for å uttrykke sin mening om siststilte problem. Men forventningene blir mørke når underviseren ikke klarer å lede studenter inn i diskusjon. Diskusjon, samtale, fortelling er ulike metoder av undervisning.

Metode kan man ikke gjennomgå som av seg selv. Det er lederen som gjennomfører metoden. Når læreren ikke kan gjøre det blir undervisningen til bare forvirring. Informanten som opplevde det tenker at slik undervisning mister sin nyttige betydning. Lærerens forventninger om aktiv deltakelse av mange studenter i diskurs ender opp med to eller tre elever som fører en mindre relevant samtale foran hele forsamlingen. Resten av studentene vil at foreleseren skal fortsette å snakke om det stoffet som er relevant.

### **6.1.3 Er god undervisning det samme som nyttig, eller er det noe forskjellig?**

*Er det samme eller ikke, nyttig og god undervisning?*

Begge to informanter svarte at ordene ”nyttig” og ”god” har samme betydning i forhold til undervisning. En av informantene skrev:

”Helt til sist vil jeg si at jeg mener god undervisning er nyttig undervisning og visa versa. For at det skal være noe poeng i at en student skal gå på en forelesning, må stoff foreleseren formidler være nyttig, med andre ord relevant til pensum og relevant til eksamen. Men undervisningen må også være god i den forstand at foreleseren klarer å formidle stoffet på en bra måte. Er stoffet som formidles ikke nyttig eller ikke blir formidlet på en bra måte, blir forelesningen to timer en har sløst bort, når en heller kunne lest stoffet selv. Hovedpoenget med undervisningen er jo at studentene lærer pensum så de består eksamen, og ikke at ansatte ved Universitetet og Høyskolen får betalt for å høre sin egen stemme”.

I begynnelsen av teksten ser vi påstand om at god undervisning er nyttig og omvendt. Disse begreper betyr det samme. Men videre forklarer informanten at nyttig stoffet er relevant til pensum og eksamen, fordi hovedpoenget med undervisningen er å få eksamen bestått. God undervisning er når foreleseren formidler stoffet på en bra måte. Ut fra dette har jeg mulighet til å tenke at ordet ”nyttig” definerer relevante lærestoff til pensum og eksamen. Ordet ”god” gjelder formidlingsmåte av lærestoff.

*Er det samme eller ikke, mindre nyttig og mindre god undervisning?*

Informantene mener at uttrykkene ”mindre nyttig” og ”mindre god” undervisning, har lik betydning.

Ut fra informantens svar er det klar at nyttig undervisning er lik god undervisning, mindre nyttig er lik mindre god undervisning. Videre vil jeg oppsummere funn i undersøkelsen av første studentgruppe. Studentene merker noe forskjell mellom nyttig og god undervisning. Likevel vil de se på undervisning som helhet hvor alle komponenter må forbindes for å lage undervisning som gir kunnskap og forståelse av dem.

#### **6.1.4 Oppsummering av funn i undervisningsvurderingen av norske studenter**

Norske studenter definerer nyttig undervisning: ”undervisning med formidling av nyttig stoff som er relevant til pensum og eksamen, på en bra måte”.

Norske studenter mener at nyttig undervisning har godt strukturert innhold som er knyttet til pensum og relevant til eksamen. Forelesning er ikke en tørr oppramsing av fakta, heller ikke en personlig forestilling. Når stoffet som er spesielt tørt og vanskelig, bør foreleseren vise hvorfor dette er en viktig del av pensum ved konkrete eksempler og gjerne fra hverdagsituasjoner. Studenter vil vite dagens aktualitet av det de studerer.

Introduksjonsforelesning kan hjelpe studenter til å få oversikt over hele kurs. Forelesning kan kalles nyttig når den er organisert og strukturert godt og hvor underviser understreker hovedpunkter i framstilling og trekker relevante og egne konklusjoner. Mulighet til å skrive

ned egen notat er beste måte for studenter å ta informasjon med seg. Anledning for studenten å delta i diskusjoner er interessant. Diskusjoner er forberedt og gjennomtenkt av læreren. Hjelpemiddel som PowerPoint er lett tilgjengelig for studenter for å få undervisnings informasjon. PowerPoint- bilder er strukturerte og inneholder bare kort og nyttig informasjon.

En viktig del av nyttig undervisning er faglig og pedagogisk kompetanse hos underviseren. Underviser med god faglig kompetanse kan formidle faglig kunnskap til andre ved å vise sin interesse i faget. Underviser med pedagogisk kompetanse kan formidle lærestoff på en god måte til studenter. Den gode formidlings måte forstås av informantene slik at lærer er flink til å forklare og forenkler vanskelig material. Dette skaper forhold hvor student kan forstå lærestoff, diskutere lærestoffet med andre, kommentere uten å føle seg dum. Underviseren er komfortabel med å stå foran en stor forsamling og liker å opptre. Lærerens evne å holde forelesning inkluderer språk uten småord, fullord og nøleord, lange anekdoter og referanser som er uten poeng og relevans. Studenter vil ha en foreleser som kan være mer personlig og vise studentene hvorfor foreleseren selv er interessert i faget. En nyttig undervisning er beste kombinasjon av engasjement og fagstoff som ikke varer i over to timer.

Mindre nyttig undervisning vurderes av norske informanter som undervisning hvor innholdet ikke følger med i tiden. Lærer fremfører gamle tekster som er nært originalteksten i læreboka. Studenter får ikke forståelse hvorfor det de studerer er viktig. Forelesning hvor lærer bruker dårlige tekniske hjelpemidler og uleselige notater for studenter, er mindre nyttig. Notater i PowerPoint som legges ut for studenter, men ikke er strukturert og inneholder unyttig informasjon, forstyrrer studenter. Det virker likedan når underviseren ikke kan gjennomføre diskusjon, samtale, debatt. Lærerens tale med småord, fyllord og nøleord, lange anekdoter og referanser som er uten bra poeng og relevans karakteriserer mindre foretrekkende undervisning for studenter. Når forelesning varer i over to timer mister man fokus i undervisning og blir lei.

Forskningen av Varhaug(2012) bekreftet funn i denne undersøkelsen i forhold til studentvurdering av kvalitet på undervisnings innhold og lærerens engasjement. Studentkritikken av ordrike PowerPoint hvor foreleseren holder monologisk opplesing er lik til studentmening om mindre nyttig undervisning i min undersøkelse.

## **6.2 Undervisningsvurdering fra den andre gruppen - russiske studenter i Russland**

### **6.2.1 Nyttig og god undervisning**

#### *Innhold av undervisning*

##### *Struktur*

”Foreleser M underviser i rimelig for studenter tempo. Studentene kan rekke å notere og høre ham. Men om en stund begynner studentens tanke å vandre fra undervisningsfagtema, fordi studenten kommer bort fra til å følge med lærerens nedskrivning på tavla eller sier et par ord til nabo. Etterpå rekker studenten å skrive av fra det som står på tavla selv om studenten har overhørt det lærer sa. Ved forberedelse til eksamen leser studenten sin notat og forstår at kunnskap bygges opp i et meget helstøpt bilde. Det betyr at foreleseren ikke underviser dårlig i det hele tatt. Man vil snarere si at det er god og nyttig undervisning fordi kunnskap blir igjen i notatet og studenten kan lese det. Notatet som studenten skriver av tavla er godt gjennomtenkt og strukturert av læreren. Det er nyttig undervisning uansett at studenten av og til kan miste interessen i undervisningstimen”.

Studenten karakteriserer nyttig og god den undervisningen, som setter preg etter. Preget avspeiles både i strukturert muntlig lærerens fortelling og skriftlig strukturert notat på tavla. Godt gjennomtenkt notat kan studenter bruke ved forberedelse til eksamen selv om foreleseren ikke er karismatisk. Fordel med et slikt notat er ”et helstøpt bilde” som inkluderer forklaring av det viktigste og sammenheng mellom deler av teksten.

##### *Aktuelt til yrkespraksis*

”Nyttig og god undervisning gir informasjon som man kan umiddelbart anvende i yrkesvirksomhet. Nyttig informasjon er informasjonen som student tilegner seg og vil bruke i framtidspraksis. Jeg utdanner meg som marketolog (arbeid med business strategi). Når jeg kommer til jobb i en organisasjon, bør jeg orientere meg godt i mitt yrke. Jeg vil allerede vite hva er det første jeg begynner på jobb med. Jeg må for eksempel vite hvilken informasjon er nødvendig å samle, hva jeg skal gjøre med informasjonen for å forbedre forretningsvirksomhet”.

### *Aktuelt i personlig utvikling*

”Når jeg sier at nyttig undervisning kan forbedre livet til en person, mener jeg om helse og åndelig utvikling”.

Personlighetsorientert læreprosess bidrar til selvrealisering hos studenter som deltar aktivt i sosialt samfunnsliv. Mennesket som beholder god helse og utvikler sitt mentale virke kan være mer samfunnsaktiv, mener informanten.

### ***Metoder***

#### *Diskusjon*

”Nyttig undervisning kan utvikle studenter til å tenke og analysere situasjoner selvstendig. Det betyr at læreren ikke påtvinger studenter sin mening, synspunkt, men læreren gjør studenter kjent med fakta og ulike vitenskapelige hypoteser. Da kan studenten velge selv sitt svar og formulere sin mening. Jeg husker en situasjon under undervisningen om identitet på to begreper, ”brand” og ”varemerke”. Læreren syntes at de begrepene er like og studenter burde forstå det. Jeg hadde en annen mening om dette og kunne argumentere det”.

Diskusjoner er et forhold til studentens utvikling, mener informanten. Utviklingen går gjennom å høre ulike meninger i undervisning, tenke, analysere forskjellige holdninger og si fra sitt ståsted om forholdet til problemstilling.

#### *Tenkning*

”Enhver nyttig og god opplæring må stimulere menneske til å tenke selvstendig. For å utvikle åndeside til person kan man benytte samtale, tiltak i kunstområder og religion. Alt dette utvikler, øker verdensanskuelse til studenten”.

### ***Lærerens evne og erfaring***

#### *Vitenskapelig kompetanse*

”Professor B er en kvinne som har bidratt mye til vitenskap. Hun er anerkjent i vitenskapelig verden her og i andre land. Hennes vitenskapelige vei begynte for 60 år siden. I tillegg er vår

professor en sjarmerende person. Hun er et klokt og hyggelig menneske som er snill mot folk. Man vil si: ” Ja- ja. Det er virkelig en vitenskapsmann”. Når jeg ser på henne vil jeg bli litt lik på henne”.

Studenter merker at undervisere som holder på med systematisk utvikling i vitenskap og forskning har mye kunnskap i faget og i vitenskapelig verden. Vitenskapsmennesker oppfatter livet på en annen måte enn andre og holder fokus på ting som har betydning for mennesker og hele verden. Studenter blir henrykt over dette. De unge menneskene leser vitenskapelig publikasjoner av sine lærere for å kjenne mer om personen som underviser til dem.

### *Pedagogisk kompetanse*

”Hun uttrykker seg ikke med ukjente ord og prøver ikke å putte alle kjente teorier inn i oss. Hun utvelger bare noen temaer fordi ”man ikke kunne bare løpe i full fart over topper”. Hun bygger opp undervisning slik at studentenes tanker kunne spire til forståelse. Hun tar pauser i sin fortelling for at vi kunne forstå meningen av ord og kunne uttrykke våre gjetninger. Studenter kan uttrykke seg i det minste til seg selv: ”jas - å...det kan være slik..., eller det kan kanskje ..., derfor får vi det”. Pauser i forklaringen gir studenter mulighet til å følge opp med tanken til en vitenskaps mann som i sin tid skapte denne metoden, teorien. Det hjelper til å forstå metoden uten overflødig matematikk, bare selveste ideen. Da forestiller vi at vi er oppdagere som skapte dette. Så får vi resultater selv etter vår analysering, selv om den er i motstrid med gitt informasjon. Egen analyse oppbevares sikkert lenge i hodet. Tanken min flyr sammen med foreleserens tanke. Det er bare nødvendig at jeg ikke flytter min oppmerksomhet, ikke kommer bort fra tankens vei.”

Informanten definerer faktisk pedagogisk kompetanse som underviserens ferdighet til å utvelge riktig innhold og kunnskapsmengde for timene. Det er ikke nødvendig at læreren framstiller alle mulige teorier til studenter. Det er bedre å velge de teoriene som bærer inn konkret poeng. En flink lærer vet godt hvordan tolkingsprosess av ulike lærestoff foregår hos studenten. En pedagog vet når og hvor som trengs å ta pauser i forklaringen slik at studentene tenker litt om det læreren sa. Og til slutt oppfordrer læreren tilhørere til selvstendige konklusjoner.

### *Personlige egenskaper*

”Når lærer snakker vennlig og karismatisk, får studenter inspirasjon og blir engasjert. De kommer til forelesninger med glede, følger med læreren, setter seg inn i alt læreren snakker om, fordi lærerens entusiasme er veldig smittsom”.

## **6.2.2 Mindre nyttig og mindre god undervisning**

### *Innhold av undervisning*

#### *Utvalg av innhold*

”Noen forelesere kan fange publikums interesse i løpet av hele undervisningstime. For eksempel, professor V forteller artige historier fra livet sitt. De er virkelig veldig interessante, morsomme, og noen av dem har noe med faget å gjøre. Likevel avbrytes undervisningstråd med litt utenforliggende samtaler. Fokus i tema forsvinner fra studentene etter hvert, og kanskje fra foreleseren selv. Til slutt får studenter veldig interessant, men litt unyttig undervisning, fordi student skal praktisk studere faget selvstendig”.

Undervisning vurderes av informanten som mindre nyttig og mindre god når man ikke får nyttig informasjon i forhold til tema og trenger å studere temaet på egen hånd. Likevel hadde informanten andre forventninger før undervisningen. Hovedgrunn til informantens skuffelse er dårlig utvalg av undervisningsinnhold gjort av læreren.

”En uheldig variant til er undervisningen av foreleseren P. Han snakker veldig lite og i grove trekk. Hvis man vil gå i detaljer av tema kan man selv lese læreboka, vær så god. Det kommer et spørsmål:” Hvorfor er læreren i forelesning? Er det nødvendig?” Det er uforståelig situasjon for meg”.

Informanten vurderer undervisning som en uheldig variant når underviseren prøver å ikke stoppe på temaets nøkkelmomenter for å bruke mer tid og forklare og utdype den viktige delen av lærestoff. Underviser snakker kort og overfladisk om temaets innholdsdeler. Det er som om studenten ser på innholdsfortegnelse i læreboka eller faglæreplan. Studentene kommer på forelesning med antakelse om at man får hjelp for å studere materialet i tema.

Hjelpen kan være i form av lærerens forklaring av kjernepunkter og framheving av det viktigste i forelesning.

”Jeg prøver å forklare det med eksempel i demografifag. Læreren kunne forklare lenger og interessant å forklare slike lette termer, som positiv og negativ befolkningstilvekst, dermed sluppet han vanskelige fagord. Jeg mener, student har rett til å minne læreren om at han avviker fra tema, men det vil bli oppfattet i vår kultur som uhøflig”.

Utvalg av temainnhold som kan illustreres pent og vises med flere eksempler gir effekt på utseende. Men temaet er egentlig lett forståelig uten det, og det går mye tid på bekostning av problematisk og komplisert tema.

#### *Mengde av lærestoff og pensumlitteratur*

”Professor K mener at studenter bør vite mye og ha mye kunnskap. Derfor gir professoren mye informasjon og formler uten å forklare særlig sammenheng mellom dem. Da er det nødvendig for student å skrive mye uten stoppe. Man har ikke tid til å tenke i løpet av time. Å tenke og lese bøker må studentene gjøre i fritiden, tror professoren K kanskje. Professor K anbefaler bøker for studenter. De er virkelig så mange av de anbefalte bøkene som et helt bibliotek. Men studenter har jo andre fag, ikke sant? Andre fag krever også tid. Resultatet på det hele blir at skrivebøker er fylte av notater mens i studentens hode er ingen tanker. Så mye informasjon til eksamen fra notater som ikke kan fysisk holdes i hodet selv om student gjør sitt beste for å huske den informasjonen. Menneske kan ikke huske så stor informasjonsstrøm fordi man ikke kan bygge opp logisk sammenheng, samle et kunnskapsbilde. Det blir jo noe informasjonsgrøt i hodet før eksamen. Etter eksamen frigjør studentens hjerne seg fra den hele informasjonsklumpen ettersom det viktigste ikke var framhevd, understreket i undervisning. Til syvende og sist blir det lite nyttig for studenter i forhold til slik undervisning”.

Studenter har ikke kapasitet til å lære og å huske stor mengde av lærematerialet med en gang. Den mengden bør bli fornuftig.

#### *Aktuelt til eksamen*

Informantens mening er at undervisningen som ikke hjelper ved forberedelse til eksamen vurderes mindre nyttig og mindre god.



## **Metoder**

### *Forelesning*

”Mindre nyttig undervisning gir informasjon som studenter må studere utenat til eksamen. Læreren gjenforteller, som regel, tekst fra læreboka. Studenter noterer det og så pugger til eksamen. Etter min mening er en slik undervisning bare bortkastet tid for studenter, fordi de selv kan lese teksten i læreboka. Jeg vil gjerne diskutere ulike meninger til forskjellige forfattere og utføre praktiske oppgaver. Etter mindre nyttig undervisning får jeg følelse av ingen tilfredsstillelse og bortkastet tid”.

### **6.2.3 Er god undervisning det samme som nyttig, eller er det noe forskjellig?**

*Er det samme eller ikke ”nyttig” og ”god” undervisning?*

En av de russiske informantene svarte på dette spørsmålet slik:

”Nyttig og god undervisning gir informasjon som kan anvendes i profesjons virksomhet og forbedrer menneskelig liv. Informasjonen som forbedrer livet til menneske er kunnskap om fysisk helse og åndslivet. Jeg synes at nyttig og god undervisning er ulike begreper. Ordet nyttig er synonymet til ”anvendelig”, mener jeg. Tema på undervisningen kan være nyttig, det vil si anvendelig i framtidig yrkespraksis. Likevel er framstilling kjedelig, uinteressant. Det siste taler for ikke veldig god undervisning”.

Meningen i den teksten er at det finnes forskjell i begreper ”nyttig” og ”god” undervisning. ”Nyttig” refereres til innholdet av undervisning som kan anvendes i yrkesvirksomhet. ”God” refereres til måte å framstille kunnskap på. Undervisning kan være nyttig og samtidig mindre god. Det er ikke alltid nyttig undervisning er også god undervisning.

En annen rusisk student svarte følgende:

”Jeg mener at god undervisning er lik nyttig undervisning. Lærerens oppgave, som jeg mener, er å bære kunnskap til student slik at student kunne forstå det og anvende det med suksess. Likevel tror jeg at ordet ”god” er veldig stort, derfor foretrekker jeg ordet ”nyttig”. Jeg mener at nytteverdi av undervisning er det viktigste. Det er det som blir igjen i hodet til en student etter eksamen. Likevel, en inspirert måte å framstille kunnskaper på engasjerer studenter, gir dem entusiasme og ønske for å studere fag. Når man har mening om at undervisningen er bortkastet tid, er det klart at det gjelder unyttig undervisning. Slik undervisning hjelper studenter ikke til å forberede seg til eksamen”.

Informanten definerer nyttig undervisning ut fra lærerens oppgave: ”å bære kunnskap til student slik at student kunne forstå det og anvende det med suksess”. Nytteverdi, etter informantens mening, er det som er nødvendig for å ta eksamen og vil bli beholdt ”etter eksamen”. Det er klart kunnskap. Jeg kan anse at undervisningsinnholdet kan bli igjen etter eksamen, hvis måten å formidle lærestoff på eller undervisningsmetoder hjelper til å forstå, huske og anvende disse kunnskapene. Student holder fokus på at nyttig undervisning hjelper til å tilegne seg kunnskap.

God undervisning er et veldig stort begrep etter informantens mening. Begrepet kan bestå av nytteverdi som inkluderer kunnskap pluss inspirerende framstillingsmåte. Slik mening at studenter kan huske informasjon hvis lærer bruker sin stemme til å aksentere på hovedmomenter, viser sin interesse i tema eller bruker fornuftige hjelpemidler og aktiverer studenters virksomhet med ulike metoder. Alt sammen gjør det mulig til at folk husker tema bedre og ønsker å forberede seg godt til eksamen. Ifølge det er en god undervisning alltid nyttig og nyttig undervisning er alltid god.

*Er det samme eller ikke ”mindre nyttig” og ”mindre god” undervisning?*

En informantens mening er at mindre god undervisning er det samme som mindre nyttig undervisning og omvendt.

En annen mening er alternativ til den første.

”Mindre nyttig og mindre god undervisning, mener jeg, er når foreleseren dikterer informasjonen fra bøker av forskjellige forfattere og studenter skriver ned ferdig

kunnskap. Jeg mener at det er bortkastet tid fordi student selv kan lese den informasjonen i bøker. Etter min mening bør studenter og underviser diskutere meninger hos forskjellige forfattere og utføre oppgave og øvelse i undervisning”.

”Mindre nyttig og mindre god undervisning har ulike betydninger. Informasjon kan formidles veldig bra, på forståelige og interessante måter(god undervisning). Tema selv er ikke verdt til å ta så mye oppmerksomhet og bruke så mye tid på, noe som foreleser bestemmer. Underviseren forteller sannsynlige ting som er lett forståelig for alle, men utelukker mer vanskelige termer (mindre nyttig undervisning). Mindre nyttig undervisning er også når foreleser avviker fra undervisningstema”.

Informanten gir melding at mindre nyttig undervisning berører ikke vanskelige deler av temainnhold, men tar bare lett forståelig tema, eller at foreleser avviker fra tema i timen. Mindre god undervisning gjelder adjektiver ”interessant” og ”forståelig”, som senkes i betydningen i forhold til undervisnings formidling av kunnskap.

Når studenter får ferdig kunnskap uten å diskutere ulike meninger om aktuelt område, beskrives dette som undervisningsmetode. Da konstaterer informanter mindre god undervisning. Både lærerens formidling som er uinteressant, uforståelig og studenters aktivitet gjør ikke mulighet til å erverve kunnskap, hører til mindre god undervisning.

Sitatet erklærer at god undervisning ikke alltid er nyttig undervisning og det motsatte, fordi ordene ”nyttig” og ”god” berører ulike sider av undervisning. Her er to baner: den første er informasjonsinnhold i undervisningen og den andre er metode og måte å formidle materialet på. Informasjonsinnhold bestemmer nytteverdi. God og mindre god undervisning gjelder metoder som kan aktivisere studentens tenkning og diskusjon.

#### **6.2.4 Oppsummering av funn i undervisningsvurderingen av russiske studenter i Russland**

Jeg prøver å oppsummere fenomenet ”nyttig undervisning” med hensikt til begge to ulike meninger.

Nyttig undervisning gir informasjon som er anvendelig i profesjonsvirksomhet, forbedrer

fysisk og mental aktivitet hos studenter. God undervisning betyr god og interessant måte å framstille kunnskap på.

Nyttig undervisning er undervisning med nytteverdi. Nytteverdi oppfattes som lærerens formidling av kunnskap på en slik inspirerende måte at studenter forstår, husker og anvender kunnskap.

Studenter fra Russland evaluerer nyttig undervisning som er godt gjennomtenkt av læreren og er strukturert, som både muntlig fortelling og som tavlanotat. Notatet kan anvendes ved forberedelse til eksamen ettersom notatet er et velbygd bilde som inkluderer både det viktigste i tema og sammenheng mellom deler av teksten. Innholdet av undervisning er aktuelt til yrkesvirksomhet. Undervisningsforklaring viser forbindelse mellom ulike fag som fører til personlig utvikling. Personlig utvikling inkluderer utfoldelse av både fysisk(god helse) og mental side.

Nyttig undervisning kan være forelesning som utvikler studentens tenkning. Viktig del av undervisningen er diskusjon som stimulerer til å tenke og skape egen mening om aktuelt emne.

Lærer med vitenskapelig kompetanse engasjerer studenter. Studenter har interesse for å lese publikasjoner som underviseren skrev og vite mer om vitenskap. Lærerens pedagogisk kompetanse er tuftet på psykologi og indikeres med ferdigheter til å bygge undervisning slik at student selv kommer til konklusjoner. Vennlige og entusiastiske undervisere inspirerer studenter til å delta i undervisning.

Jeg prøver å definere nyttig undervisning etter det som er sagt ovenfor.

Nyttig undervisning er lærerens formidling som gjør mulig for studenter til å forstå, huske og anvende kunnskap i profesjonsvirksomhet og personlighetsutvikling.

Mindre nyttig undervisning beskrives som undervisning med utvalg av innholdet som har overfladisk karakter, uten nøkkelmomenter i tema. Da trenger en å studere temaet på egen hånd. Undervisnings tråd kan klippes med noe utenforliggende samtaler. Valg av materialet som er lett forståelig, kan læres av studenter på egen hånd. Likevel velger læreren dette temaet og bruker mye tid av timen på bekostning av problematisk og komplisert tema.

Mengde av materialet tangerer også mindre nyttig undervisning. Når mengde av lærestoff og pensumlitteratur er så stor, kan studenten ikke holde alt i hodet, selv om studenten gjør sitt beste for å huske den informasjonen. Mengde av lærestoff og pensumlitteratur bør ha

fornuftige grenser. Altfor mye kunnskap kan ikke fatte mennesker i undervisning. Hvis undervisning ikke hjelper studenter til å forberede seg til eksamen relateres den undervisningen til mindre nyttig. Det skjer når underviser gjenforteller tekster fra læreboka, bruker lite tid til å forklare og utdype de viktige deler av lærestoffet, og tema ikke kommer på eksamen. Også når forelesning gir tilhørere ferdig kunnskap, foregår uten diskusjon, slik at den må studeres utenat til eksamen.

Mindre nyttig undervisning er monologisk forelesning uten diskusjon og med mindre forståelig, mindre interessant formidling av kunnskap eller framstilling som avvikles av tema. Kunnskaper som lærer formidler er i stor eller lite mengde, uaktuelt til eksamen eller lett forståelig for studenter.

## **6.3 Undervisningsvurdering fra den tredje gruppen - russiske studenter i Norge**

### **6.3.1 Nyttig og god undervisning**

#### *Innhold av undervisning*

##### *Utvalg av innhold*

”Lærestoffet er interessant og vanskelig”.

##### *Relevant til pensum*

”Nyttig/god undervisning er når foreleseren har god kjennskap til pensum, så det var viktig å lese på forhånd for å følge med bedre”.

##### *Aktuelt til eksamen*

”Det som definerer nyttig og god undervisning er hvor relevant undervisningsmaterialet til eksamen. Lærer må bruke mer tid på lærestoffet som er direkte relevant for eksamen”.

##### *Aktuelt til yrkespraksis*

”Nyttig/god undervisning gir kunnskap som man kan bruke i yrkesvirksomhet som blir i framtid”.

## ***Metoder og hjelpemidler***

### *Forelesning*

”Så nærmest perfekt undervisning er klar og tydelig, interessant og inspirerende til å finne ut mer, lære mer om stoffet og tenke. Det som virker felles på nyttig og god forelesninger er at lærestoffet er interessant og vanskelig, kilden til informasjonen er det foredragsholderen sier, derfor krever det mye oppmerksomhet og skrive etter det ble sagt. Og siden ingen andre hjelpemidler ble brukt særlig ofte, trenger man ikke å dele sin oppmerksomhet, men fokusere kun på foredragsholderen. Ekstra informasjon kommer også til en viss grad i disse forelesningene, men da blir dette absorbert sammen med det lærestoffet som skal læres først og fremst. Dermed blir all informasjonen nyttig å få med seg”.

### *Hjelpemidler*

”Lærer er kjent med mange audio- visuelle, mekaniske hjelpemidler og kan bruke dem ved forestilling”.

## ***Lærerens evne og erfaring***

### *Faglig kompetanse*

”Jeg undertenker at kvalifikasjon er et generelt kunnskapsnivå til læreren. Det er hvordan læreren kjenner til sitt fag og pedagogisk erfaring. Det vil si man som sitter på forelesningen får opplevelse at læreren behersker faglig kunnskap og kan svare på alle mulige spørsmål riktig. Lærer kan mye i faget både teoretisk og praktisk”.

### *Pedagogisk kompetanse*

”En av oppgavene til foredragsholder da er å opprettholde interessen og ikke jage den bort”.

”Et annet karaktertrekk er ferdighet i å forklare nytt stoff til studenter. Han kan undervise både individuelt og i gruppe fordi han er lært i ulike former for undervisning og kan bruke dem i praksis. Med andre ord lærer må være pedagog”.

### *Personlige egenskaper*

”Det må også sies at klassen som ikke er stor gir mer sjanse til å bli kjent med foreleseren personlig, noe som ofte har effekt på meg”.

### **6.3.2 Mindre nyttig og mindre god undervisning**

#### *Innhold av undervisning*

##### *Relevant til pensum, eksamen*

”Et eksempel er forelesningsrekken til en professor i litteraturteori. Foredragsholderen brukte tavle i en liten grad og hovedsakelig formidlet lærestoffet verbalt. Professoren i litteraturteori hadde veldig spennende forelesninger, men han har aldri fortalt oss noe som var på pensum, noe som var rett og slett viktig for oss å gå gjennom på forelesningene. Emnet i litteraturteori er ikke så lett å forstå på egen hånd og klassen til og med ga beskjed til foreleseren om at han måtte bruke mer tid på lærestoffet som var direkte relevant for eksamen. Selv om han sa at han skulle gjøre det snakket han aldri om relevante temaer. Som sagt, var dette interessant forelesningsrekke, men irrelevant og derfor unyttig”.

Student har i tanker at spennende formidlet forelesning blir unyttig for studenter hvis den ikke inneholder relevante stoff til pensum, eksamen.

#### *Effektivitet*

”Når jeg sier om undervisnings effektivitet, mener jeg, tid som studentene bruker på forelesninger og lekser. Jeg merker veldig ofte at foreleseren snakker lenge om lærestoff som er lett å forstå, men læreren fokuserer litt på eller ignorerer vanskelig material. Det er sjelden ikke studentene må studere et vanskelig og viktig tema selvstendig. For eksempel læreren kan bruke tid til musikalske pauser, private fortellinger og diskusjoner om daglige emner. I introduksjonsundervisningen skjer det at læreren finner ut hvor hver student kommer fra, hvilken nasjonalitet studenten er. Så

kommenterer underviseren noe som er knyttet til lokal plass eller et land og sin private medfølelse. Jeg kaller det som urasjonell bruk av privat tid til studentene”.

Informanten vurderer undervisning med ordet ”effektivitet” og definerer det selv. Effektivitet er en effektiv bruk av studentens tid på undervisning. Studenten skriver om at læreren bruker studentens tid på undervisning. Dette kan oppfattes at studenter velger å komme på forelesning isteden for å ta tid hjemme for å studere det selvstendig. Da er det studentenes privat tid. Når læreren benytter undervisningstid for ting, som kanskje er av sosialiserende karakter, evaluerer informanten som urasjonell og ueffektiv bruk av undervisningstid. Ueffektiv bruk av undervisningstid i stede for å forklare vanskelige stoff senker nytteverdi av undervisningen.

### ***Metoder og hjelpemidler***

#### *Forelesning*

”Et eksempel dreier seg om en professor i nevrokognitiv psykologi. Foreleseren var flink til å illustrere temaer ved hjelp av dataeffekter. Til dels var disse effekter effektive og virkelig, og jeg fikk forståelse for enkelte kognitive fenomener. Men inntrykket etter forelesningen var slik som om jeg hadde lært noe om enkelte ting som eksisterer uavhengig av hverandre. Altså så jeg ikke alltid relasjoner mellom disse fenomenene. Denne foreleseren pleier også å ha mye kontakt med salen og jeg vil tro at noen lærer mye av denne undervisningsmetode. Jeg har hatt et par forelesere som også bruker sal i sine forelesninger, men det har vært forelesninger i mer praktiske emner, altså der denne metoden er mer naturlig. Jeg skulle ønsket at foreleseren i nevrokognitiv psykologi ta mer fokus på den verbale fremstillingen enn på dataeffektene. Egentlig var hans dataeffekter imponerende og jeg har aldri sett så tekniskavanserte forelesninger mer”.

Vurderingen gjelder metoden som underviseren velger. Praktisk karakter av tema som ikke tilsvare forelesningsmetode gir ikke forståelse av hele tema. Forelesningen regnes til stort auditorium med mange tilhørere. Forelesningsframstilling bør inneholde strukturerte



teoretiske deler som har logisk relasjon. Praktisk gruppeøvelse kan repetere enkelte teoretiske kunnskaper. Når student ikke får sammenhengende forklaring, vurderes undervisningen som mindre nyttig og mindre god.

”Noen timer er mindre nyttige. For eksempel er en oppsummeringsundervisning av kurset. Lærer gjennomfører oppsummeringsundervisningen i slutten av semesteret, før eksamen. Studenter kommer som regel, med ulike forberedelsesnivå til timen. Studentene stiller elementære spørsmål og læreren svarer. Tiden går fort, men kompliserte spørsmål blir igjen uforklært. Slik undervisningen gir ikke meg noe nyttig fordi vanskelige oppgaver ikke løses i timen. Jeg mener at underviseren ikke bør overlate undervisningen etter godtykke til studentene som er forberedt dårlig. Læreren kan dele to timers undervisning til fire deler. Hver del skal tilsvare til spørsmålene av ulike kompliserte stoff. Den første delen kan forholdes til et lett forståelig tema. Emnet som er mer vanskelig kan ta den andre delen av undervisningen. Neste del er den tredje delen, berører vanskelige spørsmål. Den fjerde delen forbereder læreren selv. Underviseren med erfaring vet at noen emner er nødvendig å repetere, selv om studentene ikke stiller disse spørsmålene. Jeg synes at eksamen bør inneholde spørsmål som er anvendelig i praksis. Karakter på eksamen bør indikere hvordan student er forberedt til profesjonsvirksomhet”.

Informanter beskriver situasjonen i oppsummeringstimen når noen studenter ikke får nyttig og viktig informasjon i forhold til eksamen, fordi læreren ikke planlegger tid til vanskelige spørsmål.

### *Gruppearbeid*

”Jeg mener at gruppearbeid er mindre nyttig og mindre god undervisning. I min gruppe forklarte jeg materialet til andre som ikke leste noe. Dette var min undervisning. Jeg lærte meg ingenting nytt. Ideen om arbeid i gruppe er kanskje god, men organisert dårlig”.

### *Hjelpemiddel - PowerPoint*

”Eksempelet er en foredragsholder som har mye nyttig å si, men bruker lysbilder med veldig mye tekst på. Hun leser opp det som står i lysbildene. I tillegg leser hun opp fra

sine egne notater som ikke står på lysbildene. Noen ganger i løpet av forelesningen har hun noe å kommentere og legge til det som hun har nettopp opplest. Det blir vanskelig å oppfatte alt på en gang. Da tenker jeg om jeg skal høre på henne og prøve å skrive etter det hun sier, men da sier hun alt for fort, siden hun leser opp fra sitt forelesningsmanus. En annen mulighet er å skrive av fra lysbildene, men da blir jeg forstyrret av det som leses opp. Innholdet er nyttig og noe jeg absolutt må få med meg, men jeg bare får ikke tak i det på disse forelesningene”.

PowerPoint er et teknisk hjelpemiddel. Hjelpemidler brukes som tillegg til lærerens muntlig fortelling. Når læreren gjennomtenker rekkefølge i sin fortelling og visning av lysbilder ikke godt, fører dette til konsekvenser som plager studenter. To store tekster, en muntlig framstilling og en tekst på lysbilder kan ikke oppfattes samtidig av unge mennesker. Det irriterer dem. Dertil forstår studenter at begge to tekstene inneholder viktig og nyttig informasjon. Til slutt blir bruk av PowerPoint ikke til hjelp og undervisning med nyttig innhold blir unyttig.

### ***Lærerens evne og erfaring***

#### *Personlige egenskaper*

”Et eksempel er enestående siden den gjelder undervisning som er både nyttig og unyttig. Dette eksempelet minner meg om en helt annen situasjon. Denne professoren i psykologi er som ”en forfatter som har ingen redaktører som kan rette tekster man har skrevet”. Hun tar med seg i forelesning både ting som er viktig å få gått igjennom og andre ting. Hun er ofte for personlig, og mange vil tenke at det er ikke riktig å dele sitt private liv med en ukjent klasse. Men samtidig er denne foreleseren klinisk psykolog og sammen med en rekke ganske personlige historier forteller hun om sin praksis og tankene rundt forskjellige situasjoner, mennesker og hendelser. Derfor blir mange detaljer fra hennes privatliv lærerike i hvert fall for noen tilhørere. Hun også snakker mye om det hun personlig tenker rundt ulike saker og teorier i psykologi og livet generelt. For min del er det interessant å høre hva hun synes og egentlig setter jeg pris på denne slags åpenhet selv om jeg innrømmer at noen ganger går denne åpenheten over grense. Derfor kan slike forelesninger være til en viss grad unyttig, siden mer tid

kunne bli brukt på drøfting av relevant lærestoff, men samtidig gir historiene fra personlig erfaring kunnskap som er vanskelig å finne i pensumbøker”.

Informanten tenker at hvis læreren har personlig egenskap som åpenhet som går over grense, forstyrrer det studenter i å holde fokus på relevante kunnskaper til pensum. Undervisning blir mindre nyttig og mindre god.

### **6.3.3 Er god undervisning det samme som nyttig, eller er det noe forskjellig?**

*Er det samme eller ikke ”nyttig” og ”god” undervisning?*

”Etter min erfaring er de fleste foredragsholdere underviser på en mindre god og nyttig måte og en god, men mindre nyttig måte. Etter min mening er ikke god og nyttig undervisning nødvendigvis det samme. God undervisning knytter jeg til god fremstilling eller god formidling av lærestoffet. Slik at det er lett å høre på foreleseren og forstå hvilke ideer han eller hun vil formidle til publikumet. Nyttig undervisning forbinder jeg med innholdet i det foreleseren formidler. Om det han eller hun forteller til sine studenter er noe som har noe med dagens tema å gjøre.

Jeg skiller disse begrepene, god og nyttig undervisning, fordi jeg har hatt noen flinke forelesere som kunne formidle stoffet på en fengslende og interessant måte. Det var åpenbart at de var meget flinke fortellere. Dessverre var lærestoffet som de har snakket om absolutt irrelevant for dagens tema, pensum og eksamen.

Dog må det sies at stort sett er det en fordel hvis en foredragsholder fyller sin forelesning med eksempler og gir klassen ekstra informasjon, særlig hvis denne informasjonen er vanskelig å få tak i på egen hånd. En slik degresjon kan være inspirerende og gjør tilhørere nysgjerrige. Da er slik informasjon også nyttig. Men hvis foreleseren ikke berører de temaene som vi som studenter har bruk for, da blir slik forelesning unytting”.

Fortellingen forklarer at nyttig og god undervisning har ulike betydninger. Hovedpoenget i nyttig undervisning er et faglig innhold som er relevant til tema, pensum, eksamen og er

aktuelt i tiden. Ekstrainformasjon, som er avvikende fra tema, kan være også nyttig hvis den inspirerer erkjennelsesvirksomhet, vekker aktivitet og er vanskelig å få tak i på egen hånd. God undervisning har en annen betraktning. Den stemmer med god framstilling og formidling av lærestoff slik at det er lettere å høre og tilegne seg kunnskap.

”Jeg mener at god undervisning ikke alltid er nyttig og omvendt. I eksempelet over gikk god undervisning med god verbal formidling og mengde av stoffet som ble gjennomgått i løpet av forelesningene. Dessverre var innholdet på forelesningene unyttig og selv forelesningen til slutt virket som om det var bortkastet tid, siden klassen trengte og ba om å gå gjennom lærestoffet”.

Informanten ser at god undervisning ikke alltid er nyttig samtidig og omvendt. God formidling med unyttig innhold gjør at god undervisning blir uansett til unyttig. Det vil si at god undervisning ikke alltid er nyttig.

”Undervisning er også ikke nyttig når innholdet i en forelesning er vanskelig å forstå og vanskelig å huske, eller det er vanskelig å skrive ned etter foreleseren”.

Slike faktorer som for eksempel er ”vanskelig å forstå” stoffinnhold i forelesning, ”vanskelig å huske” lærestoff, ”vanskelig å skrive ned etter foreleseren” bestemmer ”også ikke nyttig undervisning”. Men det er egentlig dårlig gjennomtenkt formidling og dårlig gjennomført metode man snakker om.

”Samtidig kan dårlig formidling få studenter til å kjede seg. Studentene mister fokus i tema og følger ikke med underviseren. Dette skjer ofte når foreleseren ikke er forberedt godt eller snakker med en monoton stemme. Også dette skjer når foreleseren har mange bilder og tekst på lysbilder, men ikke sier mye om det, ikke kommenterer diverse undervisningsmidler i bruk”.

Informanten setter pris på metoder og på hvordan læreren formidler kunnskap ved framstilling av viktig og nyttig teoretisk material. Formidling virker på forståelse av nyttig informasjon og gjør undervisning nyttig eller mindre nyttig.

Den andre studenten skrev:

”Nyttig undervisning gir kunnskap som kan anvendes i yrkespraksis. Innhold i undervisning avspeiler reelle situasjoner i framtidens arbeid. Kort sagt inneholder nyttig undervisning lærestoff som brukes i yrkespraksis og som er formidlet godt. God undervisning kan inneholde tema som ikke er brukelig i yrkespraksis, men som forklares på en bra måte”.

Informanten mener at nyttig og god undervisning er ikke samme begreper. Nyttig innhold brukes senere i yrkespraksis. Dette betrakter nyttig undervisning. Deltakeren definerer at god undervisning er en god måte å formidle stoff på.

”Nyttig undervisning er ikke alltid god. Hvis undervisningstema er nyttig, anvendes i praksisarbeid, definerer jeg nyttig undervisning. Når lærer framstiller nyttig stoff uten å følge med en klar plan, bygges ikke informasjon i en god rekkefølge. Derfor er vanskelig å binde sammen deler av informasjonen. Slik måten å undervise hjelper ikke lærende til å huske lærestoff. Forelesningsoppgave som er så stor at studentene mister hovedpoeng i oppgaven, beskriver uvel formidling. Når læreren utdeler sine skriftlige notater til studentene, forstyrrer det å skrive ned egen notat etter læreren. Mine notater er mye nyttige for meg fordi jeg kan huske dem. Læreren som har et problem med diksjon snakker nyttig stoff uklart og fort, og jeg rekker ikke å notere etter ham. Det er nyttig og mindre god undervisning”.

Nyttig undervisning er ikke alltid god. Nyttig tema med dårlig formidling skaper mindre nyttig undervisning for unge mennesker.

”God undervisning er ikke alltid nyttig. Jeg husker timer i strategifag. Læreren var flink til å forklare læremateriale. Hun tegnet skjemaer på tavla og forklarte rundt dem. Hun var flink til å kommunisere med studenter. Oppgaver var løselige for studentene. Hennes formidling var bra. Jeg mener at det var god undervisning. Men fag selv var ikke nyttig. Faget inneholdte informasjonen fra forskjellige fagstudier, som vi hadde allerede tatt eksamener, og noen teorier av amerikanske filosofer som ikke var anvendelig i praksis her i Norge.”

Når faginnholdet ikke gir nytt kunnskap og kan ses som repetisjon av flere tidligere fag, fører ikke faget til kunnskapsutvikling. Da tenker informanten at undervisning inneholder ikke nyttig informasjon. Til tross for at lærer er flink til å formidle stoff og bruker ulike aktivitetsmetoder, kaller ikke deltakeren slik undervisning som nyttig. God undervisning er ikke alltid nyttig, mener informanten. Det betyr at nytteverdi av innholdet prioriteres i første rekke.

”Til slutt vil jeg si at nyttig undervisning inneholder lærestoff som brukes i yrkesvirksomhet og som er godt formidlet”, skrev deltakeren.

*Er det samme eller ikke mindre nyttig og mindre god undervisning?*

Begge to informantene svarte at mindre nyttig og mindre god undervisning ikke er det samme.

”Mindre nyttig undervisning er mindre anvendelig når undervisningsstoffet ikke blir på eksamen eller materialet ikke står i pensum”.

”Mindre nyttig undervisning har materialet som mindre anvendelig i yrkespraksis eller materialet som er nyttig for yrke, men formidles dårlig”.

De to uttrykkene av informantene definerer mindre nyttig undervisning som gir mindre nyttig informasjon, mindre anvendelig i eksamen og yrkespraksis. Jeg vil merke at andre sitat kan refereres til ”forståelse i tema” som anser nyttig stoff med dårlig formidling. Nyttig stoff som studenter ikke er forstått nok, fører også til mindre nyttig undervisning for studenter.

”Mindre god undervisning er når informasjon ikke formidles i en riktig rekkefølge og forelesningseksempler ikke er passende for tema. Læreren bruker uhensiktsmessig PowerPoint - bilder. Lysbildene med store tekster, skjemaer og tabeller er med mange elementer, og sifre, viser ikke hovedideen. Lysbildene kan nok inneholde skjematisk informasjon uten overflod på elementer”.

#### **6.3.4 Oppsummering av funn i undervisningsvurderingen av russiske studenter i Norge**

Med nyttig undervisning menes vanskelig og interessant lærestoffinnhold med kildereferanse. Undervisnings framstilling er relevant til pensum. Pensum inneholder kunnskap som

anvendes i framtidens yrkesvirksomhet. Læreren bruker mer tid på materialet som direkte relevant til eksamen.

Forelesningsmetode som bygges på muntlig framstilling, er ikke overbelastet med hjelpemidler. Derfor har student mulighet til å fokusere kun på foredragsholderen. Ekstra informasjon er knyttet til og følger etter hovedlærestoff. En slik digresjon kan være inspirerende og gjør tilhørere nysgjerrige. Denne informasjonen er vanskelig for studenter å få tak i på egen hånd. Dermed å få med seg alt informasjon er nyttig.

For å gjennomføre nyttig undervisning må underviseren kunne kunnskap og ferdighet. Disse kunnskapene er karakterisert som faglig og pedagogisk kompetanse. Lærere med slik kompetanse kan riktig svare på studentenes alle spørsmål knyttet til undervisning. Underviserens kapasitet fører både teoretisk og praktisk til å holde i lag faglig interesse hos studenter. Læreren pedagogisk ferdighet i å formidle stoff, både individuelt og i gruppe, støtter også studentinteressen for å lære fag. Læreren mer personlig undervisning kan ha god effekt på studenter.

Nyttig undervisning inneholder lærestoff som brukes i yrkesvirksomhet og som er godt formidlet.

Mindre nyttig undervisning kan forestilles i to tilfeller.

Lærestoff er nyttig til å bruke i profesjonsvirksomhet, men læreren formidler stoffet på en mindre god måte. Når læreren framstiller nyttig tema uten å følge med en klar plan, bygges ikke informasjon i en god rekkefølge. Derfor er det vanskelig for studenter å binde sammen deler av informasjonen. Forelesningsoppgaver er så store at studentene kan miste hovedpoenget i oppgaven. Eksempler som læreren bruker i timen er ikke passende for tema. Derfor hjelper de ikke til å huske lærestoff.

Den andre tilfellen av mindre nyttig undervisning er når lærestoff er mindre nyttig, men formidling er bra. Informasjon som kan være interessant, men er mindre relevant til eksamen, pensum eller ikke blir på eksamen og mindre anvendelig i yrkespraksis er mindre nyttig. Selv om stoffet er nyttig og anvendelig i praksis, leder ikke nye kunnskap til kunnskapsutvikling og kan anses som repetisjon av flere tidligere fag. Da tenker informanten at undervisning har også unyttig informasjon.

Ueffektiv bruk av undervisningstid betyr at en del av undervisningstid brukes av læreren til sosialiserende tiltak og forklaring av et faglig vanskelig materiale ignoreres.

Materialet til undervisning påvirker ofte valg av metode. Metoden som ikke passer til tema, gjør underviserens forklaring manglende på sammenheng og relasjoner mellom deler av lærekunnskap. Metoder som gruppearbeid og oppsummeringsundervisning som organisert ikke nok, kan være nyttig i liten grad.

Kunnskap i framstillingen kan illustreres med hjelpemidler. Hjelpemiddelet PowerPoint med mye tekst eller mange bilder som ikke forklares eller diskuteres, mister sin betydning og forstyrrer studenter fra å høre på foreleseren.

Læreren som snakker uklart og fort, får studenter til å oppleve misforståelse i kunnskap, eller studenter rekker ikke å skrive ned etter foreleseren.

Når læreren deler ut sine skriftlige notater til studenter, forstyrrer det til å skrive ned egen notat etter lærer. Egne notater vurderer studenter høyere enn forhåndsstoff på Fronter som læreren legger ut.

Kjedelig formidling fører til å miste fokus i tema. Det skjer stort sett når underviseren har en veldig monoton stemme, eller når foreleseren ikke kommenterer egne notater og diverse undervisningsmidler godt og forståelig nok. Foreleserens personlige egenskap som åpenhet som går over grense hjelper ikke studenter til å få kunnskap, men virker motsatt og hindrer til å sikte inn pensumkunnskap.

## **7. TOLKNING OG DISKUSJON AV FUNN**

Å lese datamaterialet fortolkende ønsker forsker å forstå den dypere meningen med informantens tanker (Johannessen et al., 2011). Studentfortellinger tilsier meg tre kategorier for å diskutere. Det er innhold, metoder i undervisning og lærerens evne til å formidle lærestoff. Når innhold, metoder og lærerens evne og erfaring hjelper til å organisere nyttig og god undervisning, fører det til studentens læring under undervisningen. Hvis undervisningsorganisering er på høyt nivå får studentene alle muligheter for å lære seg i undervisning. Hvis studenter har lyst til å bruke disse muligheter, går det bra med læring. God læring kan stimulere studentens videreutvikling i kunnskap utenom undervisningen. Jeg undersøkte studentens mening om undervisningsvurdering gjort av tre studentgrupper



studenter. Første gruppe er to norske informanter i Norge, andre er to russiske informanter i Russland, og tredje gruppe er to russiske studenter i Norge. I dette kapittelet vil jeg diskutere likheter og forskjeller i studentenes vurderinger fra ulike skoletradisjoner i Norge og i Russland.

## TOLKNING AV FUNN OG DISKUSJON OM UNDERVISNINGSVURDERINGER

### 7.1 Norske studenter vurderer nyttig og mindre nyttig undervisning

#### *Innhold av undervisning*

Norske studenter peker på både god struktur i en tematisk forelesning og introduksjonsforelesning i et emne, kurs. Introduksjonsforelesning gir oversikt over hele studiekurs, hva de forelesningene skal handle om og deres sammenheng i kurset. Godt strukturert kursoversikt kan hjelpe studenter til å konstruere forståelse av kunnskap i hele kurset og praktisk betydning.

Underviseren kan begynne time med aktualisering av emner i tiden og relevans til pensum og eksamen allerede ved kursintroduksjon. Kjedelig oppramsning av emner leder ikke til studentengasjement i kurs. Innledning med kort presentasjon av emner knyttet til pensum og eksamen med praktiske eksempler gir motsatt effekt. Relevans til pensum og eksamen understreker at emne er viktig for å studere.

Praktiske eksempler som underviseren bruker ved oversikt av emner kan aktivere tidligere kunnskap og assosiasjoner som forbindes til nye emner. Alt dette kan hjelpe lærer til å formidle lærestoff til studenter. Strukturering av undervisnings- og kursinnhold, tematisk relevans til pensum og eksamen som er aktuell i tiden, betrakter studenter som nyttig undervisning.

Hvis kunnskapsinnholdet ikke er aktuelt i tiden karakteriserer norske studenter undervisning som mindre nyttig. Forelesningstekst som underviseren brukte i fjor uten å oppdatere den med ny informasjon, følger ikke med i tiden i år. Kunnskap forandres, blir fort gammel. Studenter vil vite at det de studerer er aktualitet i dag.

Hvorfor er undervisningsaktualitet i tiden så viktig for studenter? Spørsmålet kan diskuteres fra ulike sider, mener jeg. Studenter går på universitet for å få høyere utdanning. Universitetsutdanning forutsetter at lærende får både profesjonell- og informasjonskompetanse, som sørger for oppnåelse av et bestemt nivå av lærdomen. En annen side er at studentene er motivert til å få fagkunnskaper som er aktuelle i samfunnet. De er opptatt av at det de lærer blir viktig, fordi de vil forberede seg på universitetet til selvrealisering i samfunnet. Den tredje siden som kan vise hvorfor undervisning bør være aktuell i tiden: aktuell informasjon er veldig interessant. Slik informasjon engasjerer studenter alltid til å besøke undervisning. Universitetsnivå, selvrealisering i samfunnet og naturlig interesse kan være grunn til undervisningsaktualitet i tiden.

Diskusjon om nyttig undervisning vil jeg fortsette med fokus på hjelpemidler. Underviseren kan bruke ulike hjelpemidler for å hjelpe studenter til å oppfatte materialet. Det kan være tavla, overheadprosjektor, dynamiske magnetmodeller, powerpoint. Når tekniske midler fungerer bra, får både studentene og underviseren god opplevelse av undervisningen. Det som gjør undervisningen mindre nyttig i forhold til hjelpemidler, er ”dårlige overheader med uleselige håndskrevne notater”. Mens studenter prøver å forstå den dårlige skriften på tavla eller skjermen, mister de logisk tråd i lærerens forklaring.

Den andre faktor som senker nyttig undervisning er når teknikk ikke kobles med en gang eller ikke fungerer i det hele tatt. Jeg observerte slike situasjoner og kan referere til et eksempel. Situasjonen var i pc-laboratoriet hvor studenter studerte forskningsprogram (SPSS) for å bearbeide kvantitative data. Programmet fungerte ikke og undervisningen uteble. Studentene var skuffet. De fikk ikke læring på grunn av at læreren ikke sjekket programmet på forhånd. Eksemplet viser snarere lærerens evne til å forberede time nøyaktig og på forhånd.

Den tredje uheldige faktor kan også eksemplifiseres. Den gangen fungerer teknisk hjelpemiddel PowerPoint bra, skriftlig tekst i notatet er leselig for studenter, men hva er det som forstyrrer tilhørere? Det er ” bilder, sitater og annen unyttig informasjon”. Notater som lærer legger ut på Fronter, er ikke strukturert, har ikke sammenheng mellom deler, inneholder lange og unyttig tekster, har et trekk av mindre nyttig undervisning.

PowerPoint er populær til å bruke i undervisning i Norge. Mange lærere ved universiteter legger ut notater på Fronter. Er det alltid nyttig for studenter når undervisen bruker lysbilder i undervisning? Er PowerPoint alltid et hjelpemiddel for å formidle kunnskap til studenter? For å diskutere de stilte spørsmålene vil jeg refereres først til studentens mening.

”Det virker som mange forelesere tror at hvis de legger ut PowerPoint av forelesningsnotater i ettertid av undervisningen gjør det at elevene ikke trenger å notere og heller kan følge med på det som blir sagt. Jeg mener det er naivt å tro at studentene kan sitte helt stille og glo uavbrutt på foreleseren i 2x45 minutter. Å kunne ta notater er den beste måten å få med seg det som er viktig og i noen tilfeller, holde seg våken hvis emnet er veldig tørt. Derfor er det viktig at forelesningen er strukturert så en kan ta gode notater underveis”.

PowerPoint i sammenligning med tavla er et avansert middel i timer. Lærer kan skrive tekster på forhånd, så tilsette noe, slette eller forandre noe i notatet. PowerPoint er rik med ressurser som kan brukes i undervisning. Man kan sette skjema eller tegning på lysebilder og arbeide med dem i løpet av undervisningstimen. Jeg mener det er bra å bruke skjema, figur, tabell, grafikk for å vise dynamikk i noen prosesser og fakta, og så komme til konklusjon. Hvis det er nødvendig, kan man lett komme tilbake til den samme figuren flere ganger i løpet av en time eller noen undervisninger senere. Slik metodisk måte hjelper å friske opp assosiasjoner fra tidligere timer for å oppsummere lærte stoff. Man kan anvende det i ulike fag.

Det observeres en tendens at undervisere benytter alle sjanser til å bruke powerpoint-programmet. Universitetslærere jobber mye for å forberede lysbilder til undervisning. De sitter flere timer bak pc og skriver lange tekster. Når de er endelig ferdig med tekster, så tror de at de er forberedt til undervisning. Men studenter kan ha en annen mening. Lærerne kan lese høyt i undervisning det som skrevet i lysbildets notat. Da ser PowerPoint ut som hjelpemiddel for underviseren.

Lysbilder kan fungere som gode hjelpemidler til både lærere og studenter. Underviser lager en tekst i PowerPoint med håp om at studenter skal også lese den fordi den inneholder viktig informasjon. Lærer bruker mye tid, iblant noen dager for å finne relevant litteratur, gjennomlese flere tekster ved forberedelse til en totimers forelesning. Så det viser seg at man kan fortelle den informasjonen på 20-30 minutter. Man sier ut mye fortere enn forbereder dette.

Lærere som underviser i fag historia, litteratur, organisasjon og lignende bruker mye tid til forarbeid. De som underviser i matte, regnskap, fysikk og kjemi bruker kanskje litt mindre tid til lesing. Men de bruker mye tid på å gjennomtenke ulike måter til å forklare det vanskelige fag. Faget hvor det snakkes om abstrakte ting kan være mer problematisk for studenter.

Tekstene er ferdige, men... studenter mener at det ikke er nok. Tekstene er ferdige for at underviseren kan lese dem høyt, men underviseren gjennomtenkte ikke hvordan disse kan brukes som hjelpemiddel i undervisning. Lærer bør planlegge bruk av notatene på lysbilder slik at studentene får tid til å notere dem, fordi ” kunne ta notater er den beste måten å få med seg det som er viktig”.

Studentene overskriver hovedmomenter fra lærerens notat som vekker bestemte tanker hos dem. Jeg husker min egen studenterfaring. Student som sitter på forelesning, vil notere kort eller tegne i marginen i notatboken noen assosiasjoner som kommer. Pauser i forklaringen gir mulighet til å rekke å skrive ned og tenke litt rundt det man skriver. De korte pausene i lærerens framstilling er nødvendige for at studenten kan dra nytte av undervisningen.

Så kan lærer fortelle illustrerende eksempel og komme tilbake til lysbilders notat. En slik plan trenger ikke lange tekster på lysbilder. Det blir nok å utheve viktige punkter og forklare hvorfor de er viktige. På denne måten blir notater på lysbilder til hjelp for både studenter og underviser. Slik bruker underviseren PowerPoint som middelet for å formidle lærestoff til studenter.

### ***Metoder***

Diskusjon om hvordan man kan lære mennesker, fører til valg av strategier eller metoder. Metodemangfold er et av de ti kjennetegnene i Meyers god undervisning (Andersen, 2006). Studenter vurderer metoder som de kan observere på universitetet. De mest brukte undervisningsmetoder er forelesning, diskusjon og debatt.

Forelesning er en vanlig universitetsmetode som brukes i undervisning. Forelesning som metode er effektiv for å formidle nytt kunnskap. Studenter karakteriserer undervisning som nyttig når forelesning er godt organisert og strukturert, underviser framhever hovedpunkter i framstilling og trekker relevante konklusjoner. Samme faktorer merker A. Hofset og G. Bjørke i sine bøker om forhold for god forelesning (Bjørke, 2006, Hofset, 1992).

Forelesning anvendes på universiteter på grunn av at en underviser kan lære en stor gruppe studenter på en gang. Foreleser kan meddele sentrale kunnskaper i sitt fag på timer. Når lærer presenterer egne tolkninger, gjør han materialet mer levende for tilhørere og viser samtidig hvordan en aspekt kan tolkes. Lærerens tolkning hvor studentene kan observere

transformering av kunnskap kan hjelpe og motivere studenter til å prøve å konstruere egne forståelser (Bjørke, 2006).

Studenter kan få nyttig erfaring med forelesning hvis underviseren drar fram ulike perspektiver av en teoretisk påstand eller argument. Det som studenter ikke kan lese i lærebøker bør de få i forelesning. Det gjelder også nytt kunnskap som ikke står i læreboka. Gjennom forelesningen kan folk få oppdatert forskningsbasert kunnskap og utvikle en vitenskapelig tenkemåte (Strømsø, 2006). Tenkning kan utvikles gjennom diskusjon.

Diskusjon er en metode som lærer kan anvende i ulike typer av undervisninger. Underviser kan bruke diskusjon i forelesning, seminar eller laboratoriearbeid. Elementer av diskusjonen kan gjennomføres til og med i forelesning selv om forelesning er egentlig en monologisk metode. Når foreleser stiller et kort spørsmål til publikum, stimulerer dette tilhørere til å tenke og finne svar på spørsmålet. Det går aktivisering i arbeid (Skodvin, 2006). Foreleseren kan høre ut en-to svar på stilte spørsmål for å diskutere studenters meninger, så fortsette sin framstilling. Dermed spisses interessen og studenters oppmerksomhet mobiliseres til tema (Badmaev, 1999). Det er elementer av diskusjonen som brukes ofte i begynnelsen av time for å aktivisere studenter.

Noen kan si at det er bra aktivitet og engasjement i undervisning med diskusjonsmetode. Men diskusjon som ikke var forberedt, gjennomtenkt av læreren på forhånd, kan være skadelig for studentens aktivitet og læring. Deltakeren i undersøkelsen beskriver følgende undervisnings situasjon som gir anledning til refleksjoner.

”Det virker også som mange forelesere har fått det inntrykket at en bra forelesning involverer å dra med studentene i en samtale eller debatt, men klarer ikke å gjennomføre dette. Det er ganske typisk at foreleseren spør spørsmål til publikum, prøver å skape debatt eller vil ha elevene til å komme med kommentarer eller spørsmål i forelesningen. For det første funker dette særlig sjelden i store forelesninger fordi de fleste studenter vil ha en høyere terskel for å ta ordet jo større tilhørergruppen er. Det ender som regel opp med de samme to eller tre elevene som har en lite relevant samtale foran hele forsamlingen, mens resten av studentene helst vil at foreleseren skal fortsette å snakke om det stoffet som er relevant. For det andre er ofte ikke foreleseren fornøyd med kommentaren eller spørsmålene de få elevene som tør å ta ordet kommer

med, og ender ofte med at foreleseren sier noe sånt som «det var ikke helt det jeg mente/spurte om...», svarer noe diffust og prøver å få en annen student til å komme med innspill. Dette gjør terskelen for å komme med innspill enda høyere, siden en risikerer å virke dum foran hele forsamlingen og hele utvekslingen virker meningsløs. Det virker også da som foreleseren fisker etter et spesielt spørsmål eller innspill som han eller hun selv har tenkt ut, men de fleste studenter er jo ikke tankelesere. Andre ganger avbryter foreleseren studenten og forter seg med å gjenerobre ordet, noe som får det til å virke som de er litt for glad i å høre sin egen stemme enn å få innspill. En lur i disse tilfellene på hvorfor de oppmuntrer til kommentarer og innspill i det hele tatt. Foreleseren burde bestemme seg for om de vil ha tilhørere eller samtalepartnere. Som regel fungerer hele undervisningen best om foreleseren holder på ordet gjennom hele forelesningen, men enten setter av ti minutter av slutten på forelesningen til innspill eller oppmuntrer studentene til å komme i pausen eller etter forelesningen for å spørre om det de lur på”.

Det finnes mening at ”en bra forelesning involverer å dra med studentene i en samtale eller debatt”. Diskusjon er en pedagogisk metode som virkelig aktiviserer tenkning hos studenter og kan bli en nyttig metode i undervisning (Badmaev, 1999). Hovedoppgave i diskusjonsmetoden er stimulering av erkjennelsesinteresse hos lærende (Pådlasy, 2007). Sideoppgaver i denne metoden er kunnskapsopplæring i fag, personlig utvikling gjennom å styrke egen mening og oppdragelse. Oppdragelsen av studenter går gjennom deltakelse i diskusjonen når student hører andre, vurderer deres meninger, uttrykker eget synspunkt.

”For det første funker dette særlig sjelden i store forelesninger”. Hver metode har sin bestemte tid og sted til gjennomføring. Elementer av diskusjonen som gjennomføres i forelesning kan være en måte for å aktivisere publikums oppmerksomhet på. Det er ikke samme som diskusjonsundervisning som gjennomføres i løpet av to timer i gruppe, gruppediskusjon. Diskusjons mål er at studenter egner seg teoretiske konklusjoner som kommer fra kollektivrefleksjonen (Badmaev, 1999). Kollektivrefleksjonen settes sammen av mange meningsvekslinger rundt et konkret problem. Diskusjonen aktiviserer studenters tenkning, men bare læreren kan rette den tenkningen til å drøfte et bestemt, teoretisk problem.

Når underviseren ikke gjennomtenkte diskusjonen godt ”ender det som regel opp med de

samme to eller tre elevene som har en lite relevant samtale foran hele forsamlingen”. Både lærer og studenter blir skuffet. Læreren kan bli skuffet fordi ”metode” fungerer dårlig eller studenter er passive. Studentene kan bli skuffet på grunn av at de mister tid og kommer til negativ følelse etter diskusjonen. Bitre følelse kan forekomme hos studenter når de vil, men ikke kan uttrykke sine tanker i diskusjonen. For å lykkes i diskusjonen bør som regel både læreren og studentene forberede seg godt til diskusjonen.

Jeg opplevde selv følelse av glede og skuffelse etter diskusjoner i mitt pedagogiske arbeid i Russland. Det var to parallelle klasser hvor jeg underviste i kjemi på videregående skole. På den tiden, for 20 år siden, begynte diskursundervisninger benyttes i stor omfang på skoler i min by. Det var ikke krav at lærere måtte gjennomføre slike undervisninger, men de ble oppmuntret til dette.

Pedagogiske fagblader forklarte godt hvordan diskusjon i noen fagemner gjennomføres. Organisk kjemi er et rikt fag med diskusjonsemner. Jeg leste bladene og forstod at jeg kunne gjennomføre det. Jeg visste at forberedelsen til diskusjonen inkluderer en del av forarbeidet med elever. Lærende måtte samle nødvendige kunnskap i diskusjonstema. Uten samlet kunnskap kunne diskusjon bli upresis og innholdsfattig.

Begge klassene studerte tema parallelt, men bare en klass er kommet til ønskelig resultat i diskusjonen. Grunnen til det dårlige resultatet i den andre klassen var at elever ikke kunne framstille sine tanker klart, formulere riktige spørsmål og argumentere sine svar godt. Det var sannsynligvis min skyld.

Den andre klassen trengte forberedelse på en annen måte som kunne kreve mer tid, enn den første klassen. Jeg forstod at elevene måtte ha behersket begreper og analysen av eksisterende forhold til fagfenomenet. Jeg, læreren, burde ha trent elever i å analysere fenomenforhold i kjemifag ved systematisk gjentakelse av definisjoner og begreper før diskusjonen i den andre klassen. Slik øving ville være nødvendig for å ha et bedre nivå i diskusjonen på grunn av forskjellige kompetanser i to klasser, tenker jeg.

Jeg lærte meg selv om betydningen av ”ønskelig resultat i diskusjon”. Det er resultat som jeg, lærer, ønsket eller ”har tenkt ut, men de fleste studenter er jo ikke tankelesere”. Er det nødvendig å oppnå noen resultater? Kan det kanskje være nok at studenter snakker noe med

hverandre under timen? De snakker om lærestoff i fag og de er aktive. Det er kanskje nok. Da forsvinner mening i diskusjonsmetode, mener jeg. P. Lauvås og G. Handal synes at diskusjonen er i stor grad den kritiske enn kommunikative rasjonalitet (Lauvås & Handal, 2000).

Diskusjon (fra latinsk en strid) er interaktiv læring. Strid har stor betydning i menneskelig liv, vitenskap og samfunn. Strid som diskusjon kan gå mellom mennesker som er opptatt av praktiske problemer. Jeg mener at det er viktig å oppnå resultatet i gruppediskusjon. Resultat kan vise hvordan studenter forstår anvendelse av en kjente teori i praksis. Aktiviseringen av erkjennelsesinteressen kan uttrykkes i studenters dypt analyse og forståelse av et stridt problem. Det kan føre fram til at studentene tilegner seg hele tema på en bedre måte. Slik undervisning kan bli nyttig for studenter.

Min lærererfaring tilsier at formuleringen av diskusjonsspørsmål er viktig. Noen spørsmål krever et svar som vekker studentinteresse, noen aktiviserer erindringer og assosiasjoner. For eksempel, et spørsmål: "Hva er læring?" trenger å gjengi definisjon for å svare. Mens spørsmål: " Finn noen ulike definisjoner av begrepet læring og analyser dem. Hva er forskjell?" blir en kreativ oppgave. Den kan aktivisere tenkning.

Studenter kan få to eller tre spørsmål til diskusjon. Men det bør gjøres på forhånd for at studenter har god tid til forberedelse. Lærer bør gjennomtenke undervisningsplan til diskusjon og hvordan man skal styre diskusjon. Det er nødvendig for at studenter kan oppnå mål, å tilegne seg aktuelt tema, mener jeg. Diskusjonen går bra når deltakerne presenterer ulike synspunkter eller meninger. Læreren oppgave består i organisering av diskusjonen slik at studentene ikke "risikerer å virke dum foran hele forsamlingen og hele utvekslingen virker meningsløs".

Jeg husker en situasjon som var på diskusjonstimen fra min erfaring som lærer. En jente forklarte sin mening om diskusjonsproblemet. Jeg hørte henne og fattet at hun misforstod aktuell teori. Jeg ble fullstendig forvirret og visste ikke hva jeg burde gjøre i en slik situasjon. Burde jeg rette feil i jentens svar eller vente på at andre elever kunne korrigere henne? Det kunne ha vært kanskje tredje variant.

Hva var riktig? Hvordan skulle jeg oppføre meg i forhold til pedagogisk takt eller faglighet? Aristoteles understrekker at et sentralt begrep i etikken er handling som er knyttet til riktig mening." Det er altså klart at det vesentlige trekk ved den moralsk gode handling, den



nødvendige betingelse for moralsk dyd, ikke er at det som gjøres, er det som i den gitte situasjon er riktig, men at det riktige gjøres ut fra en riktig mening om hva man bør gjøre”(Aristoteles, 1999, s.21).

Jeg prøver å se om igjen og med nye øyne på det jeg gjorde og det jeg møtte i yrkeshverdag. Jeg tenker over tidligere situasjoner og følgende situasjoner som kan oppstå i morgen. Tanker om hva som er riktig og galt grunnlegges på etikk, mens moral er hvordan man oppfører seg i praksis. Det handler om respekt, holdning til andre personer.

Nå vet jeg at den tredje varianten ville være best. B. Badmaev gir råd til undervisere som havner i lignende situasjon som jeg opplevde. Han mener at det er bedre når lærer ikke skynder seg til å korrigere situasjonen. Læreren henvender seg til gruppen med spørsmål: ” Det er uttrykket en tanke. Er alle enige med den tanken eller finnes det andre meninger?” Eller det er like riktig å spørre: ” Vil noen tillegge noe til eller presisere det?”(Badmaev, 1999).

Man lærer så lenge man lever. Hva kan jeg lære av dette i forhold til min situasjon? Slike delikate ord fornærmer ikke noen. Lærer ødelegger ikke selvbildet til en student som gjør feil. Dermed beholder studenten sin selvrespekt. Lærer oppmuntrer studenter til å skape egne meninger og si den åpent. Studentene kan oppleve i en slik situasjon at når de tar feil er det ikke farlig. Andre kan rette feilen på en korrekt, respektfull måte.

Hvordan diskusjon går i gang er det først og fremst avhengig av underviser. Når læreren lytter på svaret fra studenter med pedagogisk takt, kan deltakerne føle seg trygt. Det er viktig, tenker jeg, at lærer kan aktivt involvere seg i strid uten å påtvinge studentene sin egen mening. Hovedregel for å styre diskusjon kan være: la tankene støte sammen.

Ikke alle studenter er så modige for å framstille sitt syn på problemet, si oppriktig mening. Mange er alt for sjenerte for å opptre foran hele forsamlingen. Grunnen kan ligge i manglende ferdighet til å opptre muntlig. Selv om student sitter og tier har han eller hun egen mening. Sjenerte studenter trenger lærerens støtte. Læreren kan henvende seg til studenten og spørre om han eller hun er enig med den meningen, som var uttrykt høyt, og ber ham eller henne forklare hvorfor han/hun mener det.

Det er kunst å organisere og styre diskusjon. Lærer bør ikke vise sin uenighet som ”det var ikke helt det jeg mente” eller kritisere studentens mening. Lærer kan prøve å gjøre slik at

studenter kan selv finne logisk feil i sin tenkning eller svak argument i uttrykt synspunkt av andre studenter (Badmaev, 1999). Det kan lærer gjøre ved hjelp av veiledende spørsmål.

Studenten ville kanskje si i sin fortelling at undervisning blir mindre nyttig når underviser ikke kan metoden, ikke er vennlig mot studenter. Da kommer fram spørsmål om lærerens evne og erfaring.

### ***Lærerens evne og erfaring***

Informantene i sine fortellinger skriver om faglig og pedagogisk kompetanse til underviser som grunnlag til nyttig undervisning. Faglig kompetanse er kunnskap i et bestemt område. Underviser må ha god kunnskap i sitt fag både innenfor læreprogram og utenfor det. Det er engasjerende for lærende når læreren kan formidle sin faglige interesse videre til publikum.

Hva er pedagogisk kompetanse? Pedagogisk kompetanse er kunnskap og ferdighet som lærer kan bruke i praktisk og vitenskapelig virksomhet. Praxis og forskning henger sammen i pedagogisk virksomhet. Med andre ord, bør lærer bør være flink til å lære studenter og lære seg selv gjennom sin virksomhet.

Kompetanse er ferdighet å gjøre det man gjør på en god måte. For eksempel, lærer er kompetent til å gjennomføre diskusjon. Det betyr at læreren kan gjøre det godt. For å finne ut om det er godt, er det nødvendig å bruke målere eller kriterier. Et kriterium kan være resultat av undervisningen. Annet kriterium kan være om at kravene til diskusjonsmetode og etiske normer er oppfylt. Man kan sammenholde resultater med målet med undervisningen og analysere grad av kompetansen.

Pedagogisk kompetanse er beherskelse av kunnskaper, ferdigheter og erfaring i undervisningsvirksomhet. Kort å si: kompetanse er evne til å undervise.

Norske informanter framhever at lærerenskompetanse er å formidle lærestoff gjennom god forklaring, aktualisering og forenkling. Studenter vil at vanskelig lærestoff blir forenklet i formidling.

Er forenkling av lærestoff nyttig for studentlæring eller ikke?

A. Hofset merker at noe lærestoff er vanskelig, fordi det er mer abstrakt enn annet, men underviser bør ikke velge lærestoff på lavere abstraksjonsnivå hvis studenter ber om det

(Hofset, 1992). Han argumenterer med at ved å forenkle vaskelig lærestoff blir det et ensidig bilde av mangesidig virkelighet, misvisende oppfatning av virkeligheten. Et fag eller kurs blir ikke lettere ved å senke lærestoffets egenart og iboende vanskegrad (Hofset, 1992). Høyere utdanning forutsetter utvikling av studentens forståelse av ulike teorier og prinsipper som baseres på abstraksjonsnivå. Dess mer abstrakte begreper er, dess mer generelle og gyldige er de.

Disse argumentene står i motstrid til didaktisk kategori - deltakerforutsetning. Didaktisk relasjonstenkning retter oppmerksomheten mot studentforutsetning ved undervisningsplanlegging og evaluering (Bjørndal & Lieberg, 1978). Det betyr at underviser bør presentere kunnskap på studentens nivå som ikke er lavere eller høyere deres kunnskapskompetanse. Undervisningsgjennomføring på lavere nivå fører til at studentene kjeder seg under timen og mister motivasjon til læring. Undervisning på høyere enn studentkompetansenivå leder studentene til dårlig forståelse av materialet eller misforståelse.

Vygotskys syn på utvikling og læring forklarer begrep om den proksimale (nærmeste) utviklingssonen (Imsen, 2005). Kunnskapsutvikling foregår i den nærmeste utviklingszone til studenter når lærer formidler ukjente material med høyere kunnskapsnivå enn studentkompetanse. Vygotsky legger vekt på at læring må ha utfordringer. Læring uten utfordringer skjer i den aktuelle utviklingszone. Slik læring trenger ikke å tenke, resonere eller søke argumenter. Ny informasjon, fakta som er lik studentens kunnskapsnivå, utfyller hukommelse hos student, men påvirker ikke utvikling under den lette læringen.

Ut fra det kan jeg si at å forenkle lærestoff ikke skulle bety å redusere teori eller begrep, men å hjelpe studenter til å forstå essensen i dem. I den forstand kan lærer bruke sin formidlings evne og erfaring. Når underviser tar sikte på at lærende skal nå det aktuelle abstraksjonsnivå av kunnskap kan lærer prøve å stille seg på studentens ståsted og reflektere. Det hjelper til lærer å velge relevante eksempler, illustrasjoner, passende forklaring, riktige stikkord i undervisningen. Når lærer reflekterer i handling, blir han en forsker i praktisk kontekst (Molander, 1996).

Lærerens evne og lyst til å opptre foran stor forsamling er en viktig faktor for nyttig undervisning, tenker den norske informanten. Bør læreren være skuespiller? Hofset A. svarer nei, men peker på at stemme, uttalelse og kroppsspråk er felles instrumenter for lærer og artist (Hofset, 1992). Det stemmer at når underviser kan snakke høyt og tydelig nok og kan variere stemmen sin, gir det bedre resultat enn monoton framstilling.

Mindre nyttig undervisning gjelder svak talekompetanse hos underviser, mener studenten. Talekompetanse er beherskelse av ferdigheter i talevirksomhet. I artikkelen "Muntlige tekster" handler forfattere om språk i muntlig tale (Økland, Aksnes, 2012). Folk snakker ikke som skriver. Mennesker bruker ofte småord som "likksom", "på en måte", "ikke sant" eller nøleord som "eh", "hm" i en samtale. Det gjør samtalen mer uformell.

På universiteter bør lærer bruke offentlig språk fordi han formidler kunnskap til publikum i stort auditorium. Småord og nøleord kan irritere tilhørere. De fleste lingvister mener at disse ordene brukes på grunn av fattig ordforråd (MenJournalRU, 2012). Når en person prøver å finne ord, gjør man systematisk små pauser. Jeg mener at foreleser iblant trenger litt tid, noen få sekunder for å tenke på svaret når studentene stiller spørsmål. Derfor bruker underviser av og til fyllord som ikke har noe mening. Person som bruker småord og nøleord i sin tale merker ikke det, men tilhørere blir fort trøtt. Øvelse i å merke poenngløse ord i sin tale hjelper til en å forbedre sin muntlige språkkompetanse, anbefaler psykologer (MenJournalRU, 2012).

Mindre nyttig undervisning registrerer informantene når lærer ikke kan metoder. Hofset A. merker at en metode kan virke godt for en lærer, men dårlig for en annen (Hofset, 1992). Han mener at lærer bør ikke kopiere kollega eller overta ferdiglaget metode uten å tilpasse den. Metoder er midler for å formidle kunnskap til studenter. Valg av metode bestemmes i forhold til innhold av materialet og mål i undervisning. Ulike metoder gjør timene mangfoldige og engasjerer studenter til å gå på undervisninger, mener jeg.

Problemet kan oppstå hvis en underviser ikke kan mestre ulike metoder. Den underviseren trenger hjelp, tenker jeg. Ellers "Hvorfor er jeg lærer?" Det er å oppdage om man har evner og mulighet til å yte sin mest verdifulle innsats er det viktig for lærer (Fibæk Laursen, 2004). Ferdigheter og kunnskaper i ulike metoder er en del av lærerens pedagogisk kompetanse, har jeg kommet til den konklusjonen i løpet av min pedagogiske erfaring.

Fra min erfaring kan jeg si at det er nyttig å bruke ferdiglaget metode fra en lærers bok som er god. Pedagogisk litteratur beskriver bare den metodiske erfaring som bør effektivt fungere i undervisning. I begynnelsen av pedagogisk virksomhet er det nødvendig å referere seg til andre erfaringer så lenge man ikke har utarbeidet sin. Når man prøver å gjenta det samme som man har sett på kollegaens undervisning kommer kunnskap i praksis. Kunnskap om undervisnings gjennomføring kommer og utvikles gjennom å gjennomføre undervisning. Når underviser leser mye om ulike metoder, observerer kollegaens timer, prøver selv å bruke

metoder, kommer etterhvert ekte forståelse for hvorfor det finnes ulike metoder og hva som er essensen i hver metode.

I begynnelsen av min pedagogiske erfaring i Russland ville jeg forstå hva som gjør en lærer til å være flinkere enn andre. Hva kan de flinke om undervisning som de andre ikke kan? Jeg gjennomførte egen undersøkelse. På den tiden, for 20 år siden, kunne hvem som helst komme på timebesøk til læreren som har en høyre kvalifikasjons kategori. Den høyre pedagogiske status betyr at alle timer hos læreren er åpne for gjestelærere. Etter muntlig avtale med læreren fikk jeg tid og dato når jeg kunne komme og overvære interessante timer i forhold til metoden som læreren anbefalte meg å observere. Det var viktig for meg å se en rekke timer med en flink lærer for å forstå hva som er nøtten i lærerens suksess.

Jeg var på timer hos de tre beste lærerne i mine fag, biologi og kjemi. Jeg var også på besøk hos lærere i ulike fag som jobbet på min skole og på andre skoler. De beste lærerne hadde en åpen time en gang per år i hver skole. Disse hospiteringene ga meg forståelse av hva som er en høyere planke i undervisning. Jeg var ute etter å få uskrevne kunnskap (Molander, 1996) som kunne legges på teoretiske kunnskap som jeg hadde fått på universitetet. Deres pedagogiske erfaring ble formidlet til meg fordi jeg observerte og analyserte situasjon under timen og kunne prate med underviseren etter timen, så prøvde jeg ut det i min praksis. Refleksjon og språklig bearbeiding med erfarne praktikere ville gjøre min erfaring rikere (Rørvik, 1998).

## TOLKNING AV FUNN OG DISKUSJON OM UNDERVISNINGSVURDERINGER

### **7.2 Russiske studenter i Russland vurderer nyttig og mindre nyttig undervisning**

#### ***Innhold av undervisning***

Ifølge informanter fra Russland gir ”nyttig undervisning gir informasjon som man kan umiddelbart anvende i profesjonsvirksomhet”. Når jeg leser dette vil jeg resonnerer spørsmål: ”Er det mulig å bruke kunnskap, som man får på universitetet, fem, ti år senere i yrkespraksis?”

På en side har teknisk progress og samfunnsutvikling påvirket yrkespraksis og forandringer i faget går veldig fort. Det er å skape systematisk nye kunnskap i profesjonsvirksomhet er nødvendig for å følge med i tiden. Kunnskap trenger kontinuerlig oppdatering i profesjonsområde gjennom nye kurs og selvlæring. Dette kan bety at kunnskap fra universitetsstudier kan bli mindre viktig i framtiden. I så fall kan motivasjon til å studere godt kunnskap på universitetet senkes.

På en annen siden lærer studenter stoff for å ta eksamen. Kvalitet på læring og undervisning vurderes tilsvarende som kunnskapsmengde i hukommelse til studenter når de gjør seg klar til å ta eksamen. Ferdigheter og kunnskap som student har fått og kan senere anvende i profesjonsvirksomhet, vurderes ikke direkte. Det som ikke vurderes, tar ikke så mye oppmerksomhet og kan glemmes. Det som vurderes er bare hva som student husker fra lærebøker. Slik kunnskap kan bare egnes for å reprodusere det, men ikke for å bruke det som praktisk veiledning i virksomhet. Det kan hende at teoretisk kunnskap som vurderes på eksamen, ikke stemmer med praktisk virksomhet. Studenten spør seg selv: ”Når jeg kommer på jobb i organisasjon, skal jeg orientere meg godt i mitt yrke?”. Hvordan kan student anvende sin teoretiske kunnskap fra universitetsstudier om fem, ti år videre i yrkespraksis?

Jeg mener at lærevirksomhet på universitetet ikke kan gi studenter på forhånd alle praktiske ferdigheter som man trenger i yrkespraksis. Likevel kan underviser lære studenter til å tenke kreativt i undervisning. Tenkning kan føre mennesker til erkjennelsesvirksomhet. Det betyr at å lære studenter til å tenke er å lære dem til å orientere seg selvstendig både i vitenskapelig, hverdags- og enhver annen informasjon. Som konsekvens av dette kan ferdighet i informasjonsorientering hjelpe studenter til å bli kontinuerlig oppdatert i kunnskap, som er aktuelt i yrkespraksis, og utvikle seg personlig. Akkurat det vil studenter å oppnå i universitetsstudier.

Tenkning studeres av mange vitenskap: filosofi, psykologi, logikk, kybernetikk, språkkunnskap. Filosofi ser på tenkning som erkjennelsesvirksomhet hos menneske. Tenkning og læring har mye til felles, de brukes for å erkjenne verden rundt menneske. Aristoteles skapte logikk som vitenskap om tenkning. Produkt eller resultat av tenkningen er en tanke, mening (Aristoteles & Stigen, 1999). Aristoteles stiller opp begrepene ”tenkning” og ”sansning og streben” som motsetninger. Dyr bruker sansning og streben som en måte til å finne seg til rette i verden på. Men mennesker er mer avanserte skapninger. De bruker

tenkning i tillegg til sansning for å erkjenne verden. Mening er resultat av den menneskelige tenkningen.

Hvis læringsmål på universitetet er utviklingen av tenkning, kan problemundervisning gi måter for å lære studenter å tenke på. Metoden av teoretisk problemlæring baseres på å sette student i problemsituasjon. Student prøver å løse konkret situasjon og bruker sin tenkning. Den måten for å finne avgjørelsen av problemet under undervisning kan være den opplæringen som student kan bruke i framtiden.

Tenkning er psykologisk virksomhet som oppdager, avdekker skylte relasjon mellom fenomener i den analyserende situasjon (Badmaev 1999). Oppgaver med en konkret situasjon kan analyseres og diskuteres i undervisning.

Hva slags oppgave kan brukes for å utvikle tenkning?

Det er ikke enhver oppgave som kan være problembasert for å vekke tankeaktivisering. Leontjev mener at student kan ignorere en teori hvis student kan utføre praktisk oppgave uten kunnskap i teorien, eller problemet ikke er utfordrende (Leontjev, 1995). Hver oppgave har forhold og spørsmål (et krav). Når alle oppgavens forhold er til stede, trengs det ikke tenkningen. Student kan løse slik oppgave ved hjelp av hukommelse eller sin direkte oppfatning av oppgaveløsning.

Men tenkning begynner å fungere når man ikke har ferdig svar i hukommelse eller ved detaljert observasjon av problemsituasjonen. Når man ikke har kjente måter å oppløse problemet på, begynner man å tenke. Oppgaven skal ha utviklende karakter når oppgavens forhold har situasjonen i aktuelt utviklingszone til studenten, men spørsmål har et krav i proksimal utviklingszone (Zagvjazinsky, 2008). Problemet blir ikke utfordrende for lærende hvis oppgavens situasjon ikke er aktuell i samfunnet, knyttet til menneskelige perspektiver, eller følelsesengasjerende (Zagvjazinsky, 2008).

Tankegang er nødvendig for å finne det som er skylt, uklart i oppgaven eller problemet. Leontjev undersøkte (1995) at å lære student å tenke betyr at student selv bevisst finner motsetninger mellom kunnskaper han behersker og mangler. Når studenten forstår at nye kunnskap er nødvendig å få for å løse den erkjente oppgaven kommer motivasjon til å skaffe de manglende kunnskapene. Problembasert læring bygges på innhold av lærematerialet og aktiviserer erkjennelsesvirksomhet til student, mener Leontjev. Når student kan tenke ved

hjelp av kunnskap, men ikke bare å samle kunnskap, utvikler student seg intellektuelt. Å utvikle seg intellektuelt er krav til læringsvirksomhet (Leontjev, 1995).

### *Aktuelt i personlig utvikling*

”Nyttig undervisning gir informasjon som kan anvendes i profesjonsvirksomhet, forbedrer menneskeliv og lærer å tenke. Studenter blir sikre å komme til yrkespraksis etter universitetet hvis undervisningen gir kunnskap som kan anvendes i profesjonsvirksomhet. Når jeg sier at nyttig undervisning kan forbedre livet til en person, mener jeg om helse og åndelig utvikling. Helseinformasjonen kan opplyse studentene om sunt liv, hva som er å spise riktig og puste riktig. For eksempel det er riktig å spise kalsium om morgenen og magnum om kvelden. De fleste studenter kjenner ikke til det. En frisk person kan fokusere på jobb uten å tenke på helseproblemer. Nyttig informasjon kan hjelpe menneske til å beholde fysisk tilstand. Nyttig undervisning kan utvikle verdensanskuelse gjennom samtaler om religion og kunst”.

Den fortellingen fører meg til selvmotsigende forståelse (Østerberg, 1972). På den ene side vil jeg tenke at slik definisjon av nyttig undervisning er god. Studenter kan få viktig kunnskap som skal brukes i profesjonsvirksomhet og samtidig utvikler sin personlighet.

På den andre side kan jeg ikke motta den meningen. Den ser urealistisk ut. Det er ikke mulig å organisere undervisning slik når man lærer for eksempel regnskap, markedsføring for å bli økonom og samtidig utvikler sin fysiske og åndsliv.

Hva er grunnlaget for undervisnings virkelighet? Pådlasy (2007) beskriver undervisningsteorien i historisk perspektiv og viser at spørsmålet om hva utdanning må gi til menneske og hvilken tendens bør ha dannelse har tatt ulike synspunkter. I opprinnelig betydning forbereder oppdragelse mennesker til livsforhold, og undervisning lærer mennesker til å bruke sin hjerne. Som resultatet av dette får student utdanning som evne til å tenke på grunnlag av egnet kunnskap og ferdighet. Det er bare øvelse som er eneste måte å utvikle hjernen på, men materialet for øvelsen kan være hva som helst.

Det er to populære teorier som er knyttet til valgt materialet: formell og materiell utdanning. Formell utdanning har mål å utvikle tenkning og hukommelse. Materiell utdanning krever bare å studere fag som man har behov i livet for. Mellom de to kantene er det kommet mange forskjellige retninger. Det finnes også ulike undervisningsteorier i forhold til hva som står i



fokus: lærerensaktivitet eller studentaktivitet. Hver ide om undervisning har sitt filosofiske grunnlag. Jeg vil prøve å forstå meningen til informanten om nyttig undervisning og hva som ligger i grunn.

Dag Østerberg diskuterer om forskjellige forståelsesformer som leder en fram til forståelse og nye kunnskap. Han skriver at begripelse kan bli tenkelig ved en overskridelse av vår nåværende begripelse (Østerberg, 1972). Jeg prøver å unndra meg foreliggende vurderinger om undervisning og reflektere over dem.

Studenten skriver i fortellingen om sine forventninger til nyttig undervisning. Kunnskap som studenter får på undervisninger anvendes i yrkespraksis, men også i personlig utvikling. Zagvjazinsky i sin bok "Undervisningsteori i spørsmål og svar" skriver at personlighetsorientert dannelse bidrar til utvikling og selvutvikling til studenter som kan delta aktivt i sosiale prosesser i samfunnet (2008).

Informanten mener at personlig utvikling knyttet til å beholde eller støtte god helse i løpet av sitt liv og utvikle åndsvirksomhet. Åndsvirksomhet er både tenkningsutvikling og relasjon til omverden, miljø. Tenkning hjelper studenten til å analysere situasjon, prognosere hvordan den kan utvikles og ta riktig avgjørelse i komplisert forhold med oppmerksomhet på etikk. Dermed kan man bygge sine relasjoner med andre.

Fysisk helse er fysisk aktivitet som man kombinerer med åndsarbeid og jobb med hvil. Man kan legge vekt på å spise riktig, drikke ikke alkohol og ikke røyke. Personlighetsutvikling går gjennom tenkning og åndsvirksomhet til bevisst utfoldelse av sunn livsstil. Sunn livsstil berører fysisk og åndsliv til menneske.

Informanten foreslår å sette fokus på sunn livsstil. Den meningen om nyttig undervisning kan vise sammenheng mellom menneskevirksomhet og sunn livsstil hvis man prøver å flytte eller ta bort grenser av kunnskapsanvendelse i yrke. Det kan føre kanskje fram til forandring av utdannelsesverdi og poenget i undervisning.

## ***Metoder***

### *Forelesning*

Det finnes mening at forelesningsmetode er metoden hvor lærer gir ferdig kunnskap til elever. De ferdige kunnskapene studerer folk utenat til eksamen. Det beskrives av studenter som mindre nyttig undervisning. "Nyttig undervisning kan utvikle studenter til å tenke og

analysere situasjoner selvstendig”. Problembasert undervisning, er det klart, kan lære studenter å tenke. Men forelesningsmetode brukes fortsatt som universitetsundervisning.

Kan studenter lære seg å tenke selvstendig på forelesninger?

Jeg refererer til fortelling av en russisk informant for å diskutere dette spørsmål.

”Hun uttrykker seg ikke med ukjente ord og prøver ikke å putte alle kjente teorier inn i oss. Hun utvelger bare noen temaer fordi ”man ikke kunne bare løpe i full fart over topper”. Hun bygger opp undervisning slik at studentenes tanker kunne spire til forståelse. Hun tar pauser i sin fortelling for at vi kunne forstå meningen av ord og kunne uttrykke våre gjetninger. Studenter kan uttrykke seg i det minste til seg selv: ”jas - å...det kan være slik..., eller det kan kanskje ..., derfor får vi det”. Pauser i forklaringen gir studenter mulighet til å følge opp med tanken til en vitenskaps mann som i sin tid skapte denne metoden, teorien. Det hjelper til å forstå metoden uten overflødig matematikk, bare selveste ideen. Da forestiller vi at vi er oppdagere som skapte dette. Så får vi resultater selv etter vår analysering, selv om den er i motstrid med gitt informasjon. Egen analyse oppbevares sikkert lenge i hodet. Tanken min flyr sammen med foreleserens tanke. Det er bare nødvendig at jeg ikke flytter min oppmerksomhet, ikke kommer bort fra tankens vei.”

Lærer bygger undervisning slik ”at studentens tanke kunne spire til forståelse”. Så pent er dette uttrykket. Jeg vil gjerne utvikle videre denne metaforen. Lærer kan sammenlignes med en gartner. Gartneren setter frø i bakken og venter på når frøet spirer fram. Han vet godt hva slags jordmonn passer til dette frøet, hvilke temperatur-, vann- og gjødselforhold er nødvendige til dette. Underviser vet om studenters forutsetninger som undervisnings forhold for å egne seg nytt lærestoff. Underviser forbereder studenter til å oppfatte nye kunnskap ved repetisjon av kjente kunnskap, så forklarer nytt stoff. Så passer lærer på og venter til når en ny kunnskapsspire til den nye forståelsen kommer opp.

Den fortelling avdekker for meg nye kunnskap om læring. Den er som en dør som fører meg fra uklar kunnskap om det som skjer i studentens hode i undervisning til kunnskap om pedagogisk kompetanse. Det som foregår inni individets indre ved tenkningsprosess er

individets indre aktivitet. Indre aktivitet kaller Vygotsky "indre tale" i motsatt til "ytre virksomhet" som er muntlig tale. Utvikling av "indre tale" som tausprosess til å nyansere ord, gir ordene indre intonasjon (Vygotsky, 1996). Intonasjonen eksisterer som regel i muntlig tale og hjelper man til å forstå andre mennesker i samtale. Skriftlig tale, lesing foregår mer komplisert.

Når underviser skriver på tavla og forklarer det, prøver student å skrive ned sine notater. Student leser det som står på tavla og vil forstå tanke, poeng i det. Det trenger tid for å knytte skrevne ord til egne uttrykk, og dette i forbindelse med ordnyanse og intonasjon som igjen uttrykker tanker. Man forstår annerledes lesing, skriftlig tale mer komplisert enn det man hører som muntlig tale, undersøkte Vygotsky. Han synes at høyere intellektuell virksomhet foregår ved lesing for å forstå dette bevisst. Under forståelse av muntlig tale aktiviseres disse prosessene mer eller mindre ubevisst. Slik beskriver Vygotsky stor rolle som indre tale har i tenkningsprosess i sin bok "Tenkning og tale" (Vygotsky, 2008).

Vygotsky forsket om relasjon mellom tanke og ord som dynamisk prosess i tenkning. I taletenkning går utvikling fra motiv som føder noen tanker, til å omformulere den tanken i indre ord, betingelse for ytre ord og til slutt ordene. Utviklingen fra indre tale kan gå i to retninger, fra indre tale til tanke eller fra indre tale til ytre ord (Vygotsky, 2008). Dermed understrekes betydningen av indre tale i tenkningsprosess for et individ.

Jeg mener at dette forklarer hvorfor lærer med høy pedagogisk kompetanse fungerer mer effektivt. Læreren har kunnskap om tenkningsprosesser, hvordan det skjer inni hos et individ og har ferdigheter til å undervise med disse kunnskapene som bakgrunn. Underviseren tar pauser i sin forklaring for at student har tid: "vi kunne forstå meningen av ord og kunne uttrykke våre gjetninger". I tenkning aktiviseres ulike former av talevirksomhet (indre, skriftlig, muntlig tale) som kan utvikles i undervisning. Dertil opplever studenter at "pauser i forklaringen gir mulighet til å følge med tanken til en vitenskapelig man som skapte den metoden i sin tid". "Da forestiller vi at vi er oppdagere som skapte dette". Slik undervisning kaller informantene som nyttig.

Studenter setter pris på utvalg av stoffinnhold og mengde i undervisning. Det er ikke mulig å legge alt kjent materiale om et tema i en undervisning. Tiden begrenser utvalget av materialet. Men lærer som har mye kunnskap om tema kunne og ville legge mer informasjon i forelesning. Alle lærere i begynnelsen av sin karriere kan oppleve det. Jeg husker det samme.

Jeg tenkte at mer informasjon kan gi elever mer kunnskap. Slik feil kan oppstå både hos nybegynnere og erfarte forskere som begynner å undervise.

Er det nødvendig å prioritere riktig stoff til undervisning?

Studenter skriver: ”Så stor stoffmengde er ikke mulig å huske, bygge opp logisk sammenheng mellom stoff og samle et kunnskapsbilde”. Det finnes menneskelig grense ved å huske mengde av materialet. Lærer som velger stor mengde av lærestoff kan kanskje tenke om at mer informasjon blir bra for alle studenter. De som vil ha mindre kunnskap kan ta mindre. De studentene som liker kunnskap blir også fornøyde. Underviseren som vil framstille all teoretisk informasjon og fakter i emnet, blir for engasjerte og snakker fort for å rekke i time. Slik at lærerens gode hensikter om å gi kunnskap til studenter kan snu til negativ resultat. Effektivitet av undervisning senkes da og studenter blir overbelastet av kunnskap. Hvordan kan lærer sjekke situasjonen for å hjelpe lærende? Jeg prøver å reflektere over dette.

Det blir bra hvis utvalget av materialet kan bestemmes av konkrete oppgaver som lærer planlegger for å oppnå forelesnings mål, mener jeg. Det som lærer må fortelle obligatorisk ved framstilling av tema er teorien. Generelt teoretisk materiale er nødvendig å gi i forelesning, men noen konkrete detaljer som er elementer av teorien kan gjennomføres og læres i praktisk arbeid, gruppeøvelse eller i selvlæring. Lærer kan orientere studenter om tilgjengelig vitenskapslitteratur og motivere dem til aktivt selvstendig arbeid.

Lærer bør ta være på faglitteratur som studenter skal studere på egen hånd. Når primær litteraturkilde ikke er tilgjengelig eller noen stoff ikke finnes i læreboka trenger lærer å forelese dette materialet under timen. Iblant hender det at læreboka har allerede utdatert kunnskap som står i strid med nye undersøkelser. Da kan underviser på en korrekt måte forklare at en slik kunnskapsutdatering er naturlig prosess i vitenskapelig utvikling. Underviser bør fordele materialet mellom forelesning og studentens selvlæring.

### *Ustandard undervisning*

”Interessant undervisning er ikke avhengig av nyttig informasjon som får student på forelesning. Jeg husker et fag Marketingskommunikasjon hvor vi kunne mye diskutere om moderne kunst. Dette tema var ikke direkte knyttet til faget, men veldig interessant. Jeg liker undervisninger hvor vi diskuterer kunst, arkitektur, filmer, når vi går på utstilling, tar kontakt med kunstnere og musikere. Da får vi mulighet til å se, høre, røre ting og si egen mening. Slik

undervisningen er helt motsatt enn å sitte og notere teorien etter lærerens diktering hvor student ikke kommer inn i undervisningen”.

Undervisninger som ikke er like forelesningsform, kan være diskusjons undervisning, debatt, ekskursjon og kalles ustandarde undervisninger. Ustandarde undervisninger kan gjennomføres på galleriet, på teateret eller i en bedrift. Slike undervisninger gjør ikke studenter trøtte, men de gjør læring behagelig. Informanten har mening om at en ustandart undervisning hjelper til å få kunnskap som ikke er formell.

Undervisning på universitetet foregår ifølge en arbeidsplan som er felles for alle som sitter i auditorium. Enhetlig plan og enhetlig arbeidstempo tillater ikke student til å være uavhengig. Frihetsvirksomhet i ustandart undervisning engasjerer unge mennesker. De kan diskutere, spørre andre, uttrykke sine meninger og bli hørt av andre. Som regel, den avsluttende del av slike undervisninger er veldig viktig. Studenter analyserer og systematiserer nye kunnskap, skriver oppgave eller referat, avlegger rapport.

## TOLKNING AV FUNN OG DISKUSJON OM UNDERVISNINGSVURDERINGER

### **7.3 Russiske studenter i Norge vurderer nyttig og mindre nyttig undervisning**

#### *Innhold av undervisning*

Studenter definerer nyttig undervisning som inneholder et godt utvalgt faglig innhold, er relevant til pensum, eksamen, aktuelt til yrkespraksis og effektiv i forhold til tid.

#### *Effektivitet i undervisning*

Russiske studenter som bor i Norge beskriver, at ueffektiv bruk av undervisningstid senker nytteverdi i undervisning og fører til mindre nyttig undervisning. Ueffektiv og irrasjonell tidsbruk knyttes til lærerens prat om uvedkommende ting, mener informanten.

Jeg forutsetter at underviser vil oppføre seg på en naturlig måte i undervisning. Av den grunn kan foreleseren ta pauser med vanlig prat i framstillingen. Foreleseren tenker kanskje at prat om daglig ting gjør avstanden mellom underviser og lærende nærmere, sosialiserer undervisningsdeltakere. Lærer vil bare vise oppmerksomhet og respekt til studenter gjennom

hyggelig prat. Men et kjent fenomen som tidspress gjelder særlig unge mennesker. De vil ikke kaste tid bort på ufaglig prat.

Effektivitet i undervisning betyr det som kan bidra til at studenter får best utbytte av undervisning. Undervisningseffektivitet karakteriseres med klar målsetning, strukturert innhold og vurdering av måloppnåelse, mener B. S. Nilsen i artikkelen ” Effektiv undervisning? Et spørsmål om verdier” (Andersen, 2006). Lærer gjennomtenker, formulerer undervisnings mål og organiserer målsetningen i en hierarkisk rekkefølge. Strukturert innhold forstås som utvalgt og strukturert faglig innhold i samsvar med målene. Vurdering av studentens måloppnåelse foregår med tydelige tilbakemeldinger fra studenter og korrigerende av eventuelle feil. Disse kriteriene legger vekt på undervisningstiden som ikke sløses bort til ufaglige tema. Da maksimeres faglig tidsbruk.

Hvis samtale tangeres med hva som kan bidra til at studenter får utbytte av undervisning kommer jeg på en situasjon fra min studenterfaring i Russland. Det var en forelesning. En professor i botanikk begynte sin forelesning med å vise studenter en bok. Det var bibliografi av en vitenskapsmann som professoren leste opp nylig. Hun tilsatt at det er veldig nyttig å lese bibliografisk litteratur fordi den forteller om menneskelig og vitenskapelig sannhetssøking, personlige tanker og refleksjoner. Dette tok bare fem eller syv minutter, men jeg husker det.

Jeg leste ikke den boka, men jeg leste flere bibliografiske bøker om forskjellige kjente mennesker etter den forelesningen. Disse bøkene har gjort min livs oppfattelse rikere. Nå ser jeg tilbake i fortiden og kan si at denne forelesningen var nyttig for meg. Den var nyttig for meg fordi jeg fikk ikke bare faglig utbytte, men noe mer i personlig utvikling.

Men effektiviteten defineres med utgangspunkt i faglige prestasjoner. Forelesning er akkurat den undervisningsmetode som kan spare læretid og studenters tid i forbindelse med mengde av informasjon. Metoden som muntlig presentasjon omfatter stor mengde av faglig informasjonen. Forelesning karakteriseres med logisk framstilling i samsvar med erklært plan, kort oppsummering etter hver del av planen og sammenheng mellom delene. En emosjonelt preget lærerens framstilling hjelper til å opplyse undervisnings problemstilling.

## *Metoder*

### *Oppsummeringsundervisning*

En del undervisere mener at oppsummeringsundervisning før eksamen skal bare bestå av lærerens svar på spørsmål fra studenter. Hvis studentene ikke stiller spørsmål avslutter lærer undervisning med ord "lykke til på eksamen". Men to timers undervisning står på læreplan og den tiden kan gjennomføres med mer nytte for studenter. Informanten gir tips som, jeg mener, er rasjonelle og kan brukes effektivt på universitetet.

Jeg har ikke funnet informasjon om oppsummeringsundervisninger i litteratur. Det kan være på grunn av at hvert fag har egen spesifikk. Uansett av fagspesifisitet har oppsummeringsundervisningen mål til å forberede lærende til eksamen. Studenter kommer til undervisningen med håp om at de kunne repetere kunnskap. Informasjon og oppgaver som er forberedt av underviseren kunne forebygge mulige feil som de fleste studenter gjør ofte på eksamen.

Etter min mening bør hver undervisning bør være dannende. Oppsummeringsundervisningen kan være repeterende og samtidig bære nytt kunnskap til studenter. Studenter kommer til forberedelsestimen før eksamen med ulike kunnskapsnivå, men alle vil få svar på spørsmål. De vil at timen blir differensiert med ulike kursemner.

Noen gang er det veldig vanskelig for lærer å komme tilbake til komplisert tema som ble undervist i løpet av flere undervisningstimer. Da kan det bli bedre å øve på oppgaver som er knyttet til eksamensspørsmål i temaet. Læreren kan tenke at studenter som har vært på forelesningene, kan lese sine notater og stille spørsmål hvis noe er uklart. Det er vanskelig å orientere seg i fag for mange studenter.

Læreren kjenner best sitt fag og problemer som studenter opplever i noen emner. Erfaringen hjelper læreren til å finne ut hvilke spørsmål er vanskelige og gjennomtenke disse emnene i begynnelsen av studiesemester. Hjelpemidler som lærer har brukt på undervisninger i et komplisert tema kan vises igjen uten detaljert forklaring og kan friske opp kunnskap hos studenter. Oppsummeringsundervisning som er organisert ut fra differensieringen av kunnskapsnivå og orientert på ulike studentens forberedelsesgrad kan bli nyttig både for studentene og lærerne.

Det finnes mangfoldige metoder av undervisning og mangfoldige forhold hvor de anvendes. Oppgaven til læreren er å velge den metoden som passer best til forholdet hvor undervisning skal skje for å sørge for effektiv undervisning. Forholdet er knyttet til innhold av faget og emnet, mål for undervisning, studentens forutsetninger og lærerens kompetansenivå (Babansky, 1989). Metode er generell retning av pedagogisk virksomhet som består av framgangsmåter. Poeng i framgangsmåte er konstruksjon av kreativ intellekt til pedagogen (Pådlasy, 2007).

### *Gruppearbeid*

En informant uttrykket seg om gruppearbeid som mindre nyttig og mindre god undervisning.

”Jeg mener at gruppearbeid er mindre nyttig og mindre god undervisning. I min gruppe forklarte jeg materialet til andre som ikke leste noe. Det var min undervisning. Jeg lærte meg ingenting nytt. Ideen om arbeid i gruppe er kanskje god, men organisert dårlig”.

Gruppearbeid kan ha forskjellige varianter fra noen minutters diskusjon ”bikuber” til et stort prosjektarbeid som går over et semester (Hofset, 1992).

Jeg undersøkte studentens forståelse av nyttig og mindre nyttig undervisningsform for å tilegne seg nytt lærestoff i 2010. Feltet mitt var i studiet Økonomi og ledelse på handelshøgskole Universitetet i Norge. Det var undersøkt mening av norske studenter om to varianter av gruppearbeidet deriblant, som foregår i studiet. Det var gruppeøvinger og hjemmeeksamen. Hjemmeeksamen var egentlig prosjektarbeid.

Det var to ulike meninger om obligatorisk gruppeøvinger. Ifølge de to meningene kan man se at folk jobber på forskjellige måter (Rezvaya, 2011). En del av universitetsstudenter trives med å arbeide i små grupper, men andre liker ikke det. De som liker gruppearbeid merker at de lærer mer av gruppeøvinger. De er ikke alene og kan jobbe litt selv, tenke litt selv, se i boka og spørre andre studenter hvis de plages med oppgaven. Til slutt lærer de bedre.

Studenter som ikke liker gruppearbeid, peker på ulike forberedelsesnivåer av de som er med i den gruppen. De som kommer uten forberedelse blir dessverre ”belønnet” av oppmerksomhet fra hjelpelærere og snille hjelpsomme studenter som føler seg pliktig til å forklare dem lærestoff og en snarvei til å løse oppgaver. De uforberedte trives i gruppe.



Studenter som er ansvarlige og forbereder seg til gruppearbeid hver gang, føler seg ikke engasjerte til å jobbe i slik gruppe. De lærer ikke noe i slik samarbeid (Hofset, 1992). Samme mening har russiske studenter i Norge som er sitert overfor. Alle studenter er likevel tvunget til å delta på gruppeøvinger for å få tilgang til eksamen på slutten av semester. Late studenter utnytter situasjonen for å dra nytte av den. De tenker ikke på interessene til dem som vil jobbe produktivt og bruker mye tid på hjemmelekser. Da kan man si at gruppeøvinger kultiverer ”gratispassasjerer”, de som får noe for ingenting (Halland, 2004).

Lærere er interesserte i gruppeøvingsresultat. Begge deler av studenter repeterer kunnskap etter hvert. Ansvarlige studenter gjør det systematisk. De late studenter gjør det fordi de får hjelp fra andre. Uten hjelp på gruppeøvinger vil noen studenter ikke klare eksamen, kan lærere tenke. I første rekke kan lærere tenke om passive studenter. Dertil står en påstand i mange bøker om at arbeid i gruppe er en aktiv læringsform og lærere kan kanskje ha plikt til å organisere studentarbeid i grupper.

Prosjektarbeid i gruppe på 3-5 studenter er mindre nyttig læringsform for studenter som min undersøkelse (2011) viste. Informantene mener at forhold i gruppen plager folk.

Hva slags forhold i gruppen plager studenter?

Den læringsformen i gruppe blir aktiv når forhold til den undervisningsmetoden fremmes. For eksempel, Hofset beskriver krav til metoden i prosjektarbeid. Prosjektarbeidet bør være tverrfaglig, studie-, deltaker-, virkelighets-, samfunnsrelevant. Oppgaven for studenter som inneholder beskrivelse av en amerikansk privat bedrift i Amerika kan ikke være deltaker-, virkelighets- og samfunnsrelevant i Norge, for å studere verdibasert ledelse.

Aktiv læringsform forutsetter studentens drøfting av oppgaveemne. Læreren forklarer at pensum som blir gjenspeilet i oppgaven er hovedmål. Studenter leser tekst fra oppgaven og setter sammen med pensumtekst som blir gjenfortalt med egne ord og bekrefter den med sitater. Akkurat dette forventer lærer som sjekker oppgaver, gjenfortelling av pensum. Da kan man si at det er reproduisering av kunnskap fra pensum, men ikke aktiv læringsform.

På den måten kan lite utvikling av drøfteferdigheter til studenter skje. Førland skriver i sin bok om drøft at studenter kan ha full kontroll over stoffet, men de kan ikke tenke og drøfte (Førland, 1996). Studenter er ofte avhengige av lærerens forståelseshorisont. De gjør det som underviser forventer. Men prosjektarbeid forutsetter drøfting som hoveddel av den undervisningsmetoden.

Studenter trenger at underviser viser eksempler hvordan man kan drøfte. Så det er nødvendig øvelse for studenter for å utprøve seg selv med erfaren veileder. Jeg mener når læreren selv drøfter undervisninger, begynner studenter å drøfte også. Pettersen i boka "Kvalitetslæring i høgere utdanning" skriver at veilederens nøkkelfunksjon er å vise studenter hvordan man går metodisk og trinnvis fram når man tenker og resonnerer i faglige problemer (Pettersen, 2005).

Diskusjonen og drøftingen i gruppen som lærere forventer, kommer i liten grad. Teoretisk kan man tenke at studenter leser pensum som gjelder oppgaven, så sitter sammen i team og diskuterer og skriver sammen felles tekst. Men i virkeligheten kan ikke hver student lese alt som er vesentlig til oppgave fra pensum, så tolke selv og diskutere med andre i lag 12-15 dager. Det er så mye å lese i pensum for en person. Derfor fordeler studenter den. Det er midten av semester, ikke alle forelesninger i aktuelt fag er gjennomført. Dessuten bør studentene være med på forelesninger i andre fag som er også viktige.

Oppgaven deles ut mellom deltakerne. Hver skriver sin del og sender tekst til andre med e-post. Det er rasjonelt, fordi det er vanskelig å avtale passende møtetid for alle. Men hvis man skriver bare en tredje eller femte del av oppgaven er det vanskelig å diskutere med andre som er opptatt av sin del.

Det som ligner på gjenfortelling av pensum er ikke egentlig alternativ læringsform til monologisk forelesning og læring ved å gjengi informasjon fra bøker. Hvis det vurderes i oppgaven hvordan studenter viser kunnskap fra pensum, er det lik til vanlig semestereksamen, men som foregår i midten av semesterperioden og tillegges til individuelt eksamen i faget i slutten av semesteret. Det irriterer studenter som jobber hard.

Hvis prosjektarbeid har intensjon til å utvikle studentens ferdigheter til å kommunisere og samarbeide ved å løse oppgaven trenger det mer tid enn to uker. Det trenger også tilgjengelig veileder. Når underviser tilbyr at studenter kan få veiledning i bare 15 minutter per personen i løpet av oppgaveskriving, kan man ikke snakke om tilgjengelig veiledning. En veileder på hundre studenter kan ikke fungere bra slik at veileder går inn ei rolle som er "døråpner" for andre (Bjørke, 2006).

Informantene mener at forhold i gruppen plager folk og det ødelegger helse. Grunnen til det kan være at noen av studenter tenker og skriver ikke slik som andre. Den personen kan føle seg knust når meningen hans/hennes blir ignorert av andre eller hører konkret kritikk mot sin tekst. Temperaturen kan bli høy inne i gruppen.

Læreren bør være tilgjengelig som faglig ressursperson mens arbeidet pågår. Hvis studenter ikke klarer selv å utvikle samarbeid, må veilederen være klar til å veilede for å etablere konstruktive relasjoner i gruppen (Lycke, 2006b). Løsning av samarbeidsproblemet ved hjelp av profesjonell veileder er også læring og erfaring for studenter som de kan bruke i framtidig yrkeskontekster.

Forhold til prosjekt som studenter har nok tid til å gjennomføre oppgave, overholdelse av krav til prosjektarbeidsmetoden ved organisering av prosjektet, og tilgjengelig profesjonell veileder er nødvendig for at studenter blir tilfreds med gruppearbeid. Jeg tenker at en bedre organisering av arbeid i grupper ville forandre studentens synspunkt på gruppeøvinger og prosjektarbeid. Undervisning som arbeid i gruppe har både sosialiserende og utviklende karakter når den er organisert godt og på en riktig måte (Dysthe & Engelsen, 2003).

#### **7.4 Analysen av funn i tidsperspektivet**

Når vi leter etter forklaringen om et fenomen, kan vi stille spørsmål om hvorfor informantens mening er slik. Vi kan bruke tenkning for å forklare meninger og finne utgangspunkt til slik opplevelse av fenomenet. For å forklare fenomenet kan man starte med bestemt mening i nåtiden, og så komme bakover til historien. Det som foregår nå i undervisning er fortsettelse av fortids skoletradisjon. Analysen av studentmening om undervisning i historisk perspektiv hjelper å forstå nåtids undervisningssituasjon. Dette kan bli utgangspunkt for å planlegge videre, framtidundervisning.

Ut fra oppsummeringen av funn i undersøkelsen vil jeg finne forbindelser med historisk tradisjon i undervisning. Tradisjon er ideer, verdier, normer som overføres fra generasjon til generasjon i et samfunn.

Norske studenter vil ved undervisningsvurdering vite aktualitet i tiden av det de studerer og hvorfor dette er en viktig del av pensum. Det kan knyttes til historisk skoletradisjon å studere kunnskap som har praktisk anvendelse. Studentene peker på at nyttig undervisning er relevant til eksamen, men gjør ikke oppmerksom på yrkespraksis i framtid. Da kan Deweys mening være på plass at læring er kontinuerlig prosess som går både på skolen og utenfor skolen også, derfor opplæring ikke kan ha fast mål og utdanne lærende for bestemt yrke. Jeg refererer til undersøkelsen til Wittek og Habib som kan bevise den gamle tradisjonssyn på undervisning. De undersøkte studenter på tre masterprogrammer. Studenter på to av tre studier, i

matematikk og historieprogrammet, ser ikke framtidige jobbmuligheter i samfunnet (Wittek og Habib, 2012). Den gamle tradisjonssyn på undervisning kan være en av årsakene at en del av norske studenter ikke vurderer undervisning i forhold til yrkespraksis.

Norske studenter mener at introduksjonsforelesning er nyttig fordi den gir oversikt over hele kurs. Studentene forventer forelesningen som er forberedt av underviseren med godt kjennskap til pensum. Introduksjonsforelesninger var fraværende i historisk konsept av Deweys undervisning. Læreprogrammet var ikke fast, bare omtrentlig, og som følge hadde kunnskap en tilfeldig karakter.

Nåtids studenter vil se kursperspektiv i konseptsammenheng med illustrerende praktiske eksempler. Deltakerne i undersøkelsen peker på nyttig forelesning som er godt organisert og strukturert, hvor læreren fokuserer på hovedpunkter og konklusjoner i sin framstilling. Dette forventer studentene. Forventninger er tanker, forutsetninger eller antakelser som kan føre til å oppnå framtidens mål. Forventningsperspektiv kan vise forandring i undervisningsteorien.

En god norsk skoletradisjon er å legge vekt på studentaktivitet. Universitets folk vil gjerne delta i diskusjoner. Dessuten understrekker de at underviseren må ha ferdighet og kunnskap til å gjennomføre diskusjonen. Underviserens evne og erfaring står i fokus i informanters fortellinger. Undervisning er nyttig når læreren kan formidle sin faginteresse til studentene. Det minner på Deweys synspunkt at undervisning må være interessant for elever.

En god formidling av fagkunnskap gjelder både faglig og pedagogisk kompetanse hos underviseren. De norske studentene tar stor oppmerksomhet på pedagogiske evner: læreren er komfortabel med å stå foran en stor forsamling, ikke bare på kroppsspråket, men på språklig sett også, gjør stoffet mer levende. Disse forventningene knytter lærende til underviseren som kan opptre i stor auditorium og er kjent med talekunst. Lærer - leder er motsetning til lærer - hjelper som har stått i historisk undervisningskonsept. Forelesning trenger lærer - leder. Lærer - hjelper er nødvendig for å organisere studentarbeid i gruppe (Lycke, 2006b). Forskjellige undervisninger organiseres på ulike måter og lærer utfører ulike roller.

Studentene vil ha underviser som kan gjennomføre diskusjon og debatt. Studenters forventninger er en god organisering av undervisning med en valgt metode. Læreren kan opptre i en eller annen rolle i situasjonen som er avhengig av den valgte metoden i undervisning. Min førforståelse at norske studenter vil ha underholdende undervisning, er

ikke bekreftet i undersøkelsen. Studentene vil få nyttig kunnskap og engasjement i fornuftige grenser på time.

Studenter fra Russland vurderer som nyttig den undervisningen som gjør det mulig å forstå, huske og anvende kunnskap i profesjonsvirksomhet og personlig utvikling. Dette bekrefter skoletradisjon i Russland. I den uttrykken splittes to undervisningsteorier: Herbarts tradisjonsdidaktikk og moderne konsept. Herbarts didaktikk inkluderer en nøye planlagt undervisningsmetodikk som sørger for at studenter får systematiske kunnskaper på en forståelig måte og kan anvende de nye forestillinger i nye sammenhenger. Tenkning og hukommelse spiller tett sammen. Hovedoppgaven i undervisningen ifølge Herbart er utvikling av tenkning, abstrakt innbilning, hukommelse og oppmerksomhet.

Det som gjelder personlighetsutvikling er en ny paradigma i utdanning og man kan se på den som studentens forventning. Personlighetsorientert perspektiv i utdannelsen karakteriseres med at student bevisst bestemmer mål i sin virksomhet og når det (Zagvjazinsky, 2008). Konseptet setter pris på utvikling av eget initiativ, stimulering av selvutvikling og selvrealisering.

Studentene foretrekker diskusjoner og tenkning. Utvikling av studentens erkjennelsesinteresser foregår gjennom tenkning ifølge Herbart. Likevel kan underviser med autoritær stil, ikke utvikle kreativ tenkning hos de lærende. Russiske informanter vil ha diskusjoner i undervisninger så mye som mulig. Forventningene kan skyldes av at det er fortsatt en del undervisere jobber med autoritær stil på universiteter.

Jeg sammenligner min mening om undervisningsvurdering før undersøkelsen med funn som jeg har oppdaget i forskningen. Jeg merker mye forandringer i læreprosessen i Russland. Studentene setter et høy krav til undervisningskonstruering av læreren. De vil at læreren bygger undervisning slik at studenter kommer selv til konklusjonen. Dette kan motivere lærerne til å skape nye undervisningsmetoder.

Russiske informanter setter pris på rimelig mengde av stoff. Det er tradisjon i Russland å legge vekt på kunnskap i undervisning. Undervisere kan tenke at mye kunnskap gir studenter mulighet til å tenke og diskutere bedre. Jeg refererer til Comenius og tilhengere av ensyklopedisk utdanning som delte opp synspunktet om at studenter bør få stor mengde kunnskap fra ulike vitenskapelige områder (Pådlasy, 2007). Studentene peker på at stor

mengde av kunnskap gir negativ opplevelse av undervisning, fordi det skjer overbelastning med litteratur og tid for å lese og studere.

Tredje gruppe er russiske studenter som bor og studerer i Norge. De betrakter som nyttig den undervisningen som er god formidling av vanskelig og interessant lærestoff og aktuell til eksamen og yrkesvirksomhet. Studentene i den tredje gruppen vurderer lik norske studenter at nyttig undervisning har stoffinnhold relevant til pensum og aktuelt til eksamen. Dette kan forklares med internalisering av russiske studenter i norsk undervisningstradisjon. Som russiske studenter i Russland tenker russiske studentene i Norge at kunnskaper i undervisning kan anvendes i framtidig yrkespraksis.

Forventninger kan betraktes som erfaring studentene opplevde tidligere med god resultat. Når russiske studenter i Norge vurderer forelesningen som mangler en klar plan, en god rekkefølge, forventer de Herberts tradisjonsdidaktikk som brukes i Russland. De mener at når læreren bruker en del av undervisningstid på prat og tiltak med sosialiserende karakter gjør dette undervisningen ueffektiv.

Både russiske studenter i Norge og norske er kritisk til hjelpemiddel PowerPoint som undervisere bruker med mye tekst og mange bilder.

Arbeid i gruppe, som prosjekt eller gruppeøvelse, er Deweys tradisjonsundervisning. Både rusiske og norske universiteter praktiserer gruppearbeid. Russiske studenter i Norge forventer at gruppearbeid blir organisert bedre og effektivt. Studentens kritikk av gruppeundervisning viser at sosialisering gjennom samarbeid i gruppe ikke styrker egentlig solidaritet mellom deltakere. Samarbeidet mellom 3-5 studenter som anser å nå felles mål i et prosjekt gjennom deltakerens samspill, fungerer ikke med stor suksess.

Studentene i den tredje gruppen synes at oppsummeringsundervisning er kjempe viktig for læring. De gir sin tips for å forbedre undervisningen.

De russiske studentene i Norge forventer at underviser behersker metoden av monologisk framstilling i forelesningen som anser Herberts metode og som er basert på psykologi. Underviseren bør vite når det er passende studentaktivisering eller bare lærerens framstilling av nytt kunnskap og hvor det er viktig å ta pause. Pausen bruker studenter for å tenke litt og notere noe. Egne notater vurderer studentene høyere enn stoff som læreren legger ut på Fronter. Disse synspunktene er likedane for norske og russiske studenter.

Begge grupper ønsker å ha lærere som kan ulike metoder og legger vekt på faglig og pedagogisk kompetanse til undervisere. Russiske studenter i Norge tillegger til norske meninger at kjedelig formidling leder studenter til å miste fokus i tema. Det skjer når lærer har en monoton stemme eller snakker fort og uklart, eller når foreleser ikke kommenterer forståelig nok egne notater og diverse undervisningsmidler i bruk. Integreerte vurderinger av den tredje gruppen som er lik vurderingen til de norske studentene, kan være sosialiseringssprosess for å balansere sin studering.

## **7.5 Analysen av definisjoner om nyttig og mindre nyttig undervisning**

### ***Sammenligning av meninger til norske og russiske studenter***

Undersøkelsen har vist at det finnes variasjon ved definering av nyttig og mindre nyttig undervisning, uansett at studentene knytter ord ”nyttig” til kunnskapsinnhold og ”god” til kunnskapsformidling.

Informanter fra to land mener at nyttig kunnskap er hovedpoenget i undervisning, men de har ulike meninger om anvendelse av undervisningskunnskapen. De norske studentene setter fokus på å dra nytte av stoffet til eksamen. De russiske studentene i Russland sikter til at undervisningskunnskap er aktuelt for profesjonsvirksomhet og personlighetsutvikling.

Deltakere i undersøkelsen gir forskjellige svar på spørsmålet: Er nyttig og god undervisning det samme eller ikke? Er mindre nyttig og mindre god undervisning det samme eller ikke?

Den første gruppa mener at god undervisning er nyttig og visa versa. Mindre god er mindre nyttig undervisning og versus.

Meningene i den andre gruppa skilles. Et svar er at nyttig og god undervisninger er det samme, og mindre nyttig og mindre god undervisning har samme betydning. Den meningen er lik til norsk oppfattelse i forhold til de stilte spørsmålene. Kunnskap kommer til studenter gjennom innhold og formidling i undervisning. Derfor er innhold og formidling forbundet og henger sammen i undervisning. Studenten ser på den kombinasjonen som et uløselig hele. Som følge er god undervisning alltid nyttig og nyttig undervisning er alltid god. Mindre god og mindre nyttig undervisning er det samme og omvendt, mener studenten.

En annen mening i den andre gruppen er at begrepene er ulike. God undervisning er ikke alltid nyttig undervisning og motsatt. Undervisning kan være nyttig og samtidig mindre god. Studenten tenker at mindre god og mindre nyttig undervisning er ikke det samme.

#### *Kunnskapsinnhold av undervisning*

Begge grupper mener at nyttig undervisning bør være godt strukturert. Men gruppene fokuserer på ulike momenter i undervisnings innhold. De norske informantene er opptatt av at kunnskap blir relevant til pensum, eksamen og aktuelt i tiden. De russiske studentene fokuserer på innholdsutvalg og rimelig teorimengde. For mye kunnskap overbelaster de lærende. Studentene vurderer nyttig undervisning som er aktuelt til yrkespraksis og i personlig utvikling.

Begge gruppene beskriver mindre nyttig undervisning som at den ikke gir relevant kunnskap til eksamen eller der underviser formidler kunnskap uten å aktualisere dem i tiden.

#### *Metoder*

Studentene vurderer forelesning som mest brukelig undervisning ved universiteter. Det finnes forskjell i metodeforventninger for forelesningen mellom gruppene. De norske informantene peker på introduksjonsundervisning og forelesning med aktiviserende diskusjons elementer. De russiske informantene setter også pris på diskusjoner, men av annen karakter. Diskusjoner som kan utvikle tenkning, analysering, egen mening og argumentasjonsevner.

Felles mening er at mindre nyttig undervisning skjer ved lærerens monologisk framstilling.

#### *Lærerens evne og erfaring*

Lærerens evne og faglige erfaring har vesentlig betydning i vurdering av nyttig undervisning. Begge grupper handler om pedagogisk kompetanse. Underviser bør være flink til å forklare, formidle kunnskap. Det finnes også forskjell i meninger. De norske studentene fokuserer på hvordan læreren opptrer foran forsamling, språklig sett, kommer til relevante og egne konklusjoner. De russiske informantene legger mer vekt på lærerens evne til å konstruere undervisning slik at studentens "tanke kan spire til forståelse" gjennom refleksjon, gjetninger, indre analysering og egen betraktning av læresituasjonen og avgjørelsen. De norske fokuserer på faglig kompetanse til underviseren, mens de russiske fokuserer på vitenskapelig kompetanse.



Personlig egenskaper til læreren som en engasjert og vennlig person, framheves av begge gruppene. De norske deltakerne betrakter undervisning som mindre nyttig undervisning når lærer ikke klarer å gjennomføre samtale, diskusjon, debatt og virker til å være usikker og nervøs. De russiske informantene nevner ikke lærerens evne i forbindelse med vurdering av mindre nyttig undervisning.

### *Tredje gruppe er de russiske studentene i Norge*

Studenter i den tredje gruppen mener at god og nyttig undervisning har ulike betydninger. Nyttig undervisning betyr at faglig innhold er relevant til tema, pensum, eksamen og kan anvendes i yrkespraksis. God undervisning stemmer med formidling av lærestoff slik at det er lettere å høre på foreleseren, forstå vanskelige stoff og huske det, det er nok tid for å skrive etter foreleseren. Det som gjør undervisning nyttig eller mindre nyttig er hvordan læreren formidler nyttig kunnskap. Formidling virker på hvordan studenter forstår nyttig kunnskap og i hvilken grad studenter skal tilegne seg disse stoffene. God undervisning kan inneholde tema som ikke er brukelig i yrkespraksis, men forklares på en bra måte. Som følge av dette er ikke alltid god undervisning også nyttig. Nyttig undervisning er ikke alltid god. Det likner på en meningene til russiske studenter i Russland.

De to informantene mener at mindre god og mindre nyttig undervisning ikke er det samme. Mindre nyttig undervisning gir mindre nyttig informasjon som er mindre aktuelt til eksamen og yrkespraksis eller den står ikke i pensum. Mindre nyttig undervisning er også når materialet er nyttig for yrke, men formidles dårlig fordi lærer lite hersker undervisningsmetoder.

### *Innhold av undervisning*

Meningen til den tredje gruppa har felles karaktertrekk med den første og den andre gruppen. Synspunktet at undervisning bør være relevant til pensum og aktuelt til eksamen minner om meningen til norske studentene. Undervisning som er aktuelt til yrkespraksis og har utvalg av innhold har likheter med de russiske studentene om nyttig undervisning. Informantene i den tredje gruppa beskriver mindre nyttig undervisning som ueffektiv bruk av studentens tid på undervisning. Det gjelder sosialiserende tiltak i timene som musikalske pauser, lærerens private fortellinger, diskusjon av dagliglivs emner. Undervisningstid bør brukes rasjonelt, mener deltakeren. Dette skiller fra norske meninger.

### *Metoder*

Det observeres forskjell i oppfatning om metodevurdering. De russiske studentene i Norge forventer bedre organisering av gruppearbeid og oppsummeringsundervisning som leder til resultat i kunnskapsutvikling. Individuelt resultat i kunnskapsutvikling er det viktigste i undervisning, tenker de. Likheten mellom første og tredje grupper grunnlegges i meningen om at PowerPoint – hjelpemidler ikke bør brukes mer enn nødvendig.

### *Lærerens evne og erfaring*

Studentene fokuserer på faglig pedagogisk kompetanse og personlig egenskaper til universitetslærer som likner på norske meninger.

Jeg har funnet ut noen forventninger som ligner mest på de norske studentforventninger og på forventninger til de russiske studentene i Russland ved analysering av meningene til de russiske studentene i Norge. Foranderlige forventninger til undervisning er studentvurderinger som er knyttet til relevans av undervisningskunnskap til eksamen og lærerens evne og erfaring. Meningene om lærerens faglig, pedagogisk kompetanse og personlig egenskaper faller sammen med de norske meningene. Foranderlige forventninger viser internalisering av de russiske studentene i det norske samfunn. Stabile forventninger til undervisning gjelder anvendelse av undervisningsstoff i framtidig profesjonspraksis, organiseringen av undervisning slik at den fører til resultat og effektiv bruk av undervisningstid.

Ingen kulturell forskjell har jeg fått i kategorier av undervisningsvurderingen. Det kan forklares med felles tradisjon av timeundervisning i klasserom, et auditorium og like pedagogiske grunnlag. Alle studenter vurderer innhold av undervisning, metoder, hjelpemidler og pedagogiske evner til underviseren. Det er undervisningsmidler som hjelper undervisere å formidle lærematerialet til studenter. Men det finnes meningsforskjell i underkategorier.

De fleste informantene vurderer nyttig undervisning som kombinasjon av nyttig stoffinnhold og god formidling som helhet. Nyttig kunnskap er hovedpoeng i undervisningen, men formidling kan øke eller senke undervisningskvalitet.

Jeg oppdaget tre eksplisitte forskjeller mellom undervisningsvurderinger fra de russiske studentene i Norge og de norske studentene. Den første gjelder anvendelse av undervisningskunnskap i framtidig profesjonsvirksomhet. Den andre forskjellen oppdages når studentene forventer at undervisnings tid skal brukes effektivt. Den tredje handler om forventning å forbedre organisering av arbeidet i gruppen og oppsummeringsundervisning. De russiske deltakerne i undersøkelsen mener at studenter bør oppnå kunnskapsresultat i undervisning. Disse forventningene kan knyttes til nasjonal tradisjon.

De russiske studentene er opptatt av endelig resultat som plasseres i framtiden. Det som de studerer i dag er viktig i forbindelse med videre utvikling og videre karriere. Det som ikke har med framtidig resultat er mindre viktig og mindre nyttig for dem. Fokusering på framtidige resultater er typisk for det russiske samfunnet. De norske studentene holder fokus på sin naturlig personlige utvikling. En stor del av russiske personer mener at høyere utdanning er første nødvendighet for hvert ungt menneske. Det er prestisje i Russland å ha dype kunnskaper i forskjellige områder. Det menes at god utdanning sørger for både god økonomi i framtid og utvikling av åndsliv som garanterer indre komfort til personen.

Det historiske tradisjonelle skoleperspektivet hjelper for å se på likheter og ulikheter i undervisningsvurderinger av studenter i ulike land. Forskjell i undervisningsvurdering preges av ulikt historisk didaktisk syn på undervisning i Norge og Russland og større prestisje av høyere utdanning i Russland enn i Norge.

Hva forventer studenter i undervisning som kommer for å studere i et annet land? Hvordan skjer studentintegrering i andre skolekultur? Det kan være et interessant perspektiv til videre undersøkelser.

Min mening er at undersøkelse av arbeidsorganiseringen i små grupper i Norge og i Russland kan gi rikere erfaring i den metoden. Det er også et interessant perspektiv i undervisningsforskning.

Det finnes et forslag til fra studentside. Informantene anbefaler å utvide kvalitetskriterier på undervisningsevaluering. Kriteriene kan inneholde begreper: nyttig, god, interessant, effektiv og motsatte. De kan legges i grunnlaget av vurderingsklassifisering på undervisning og

kombineres på forskjellige måter og grad. Klassifikasjon på undervisning som gir studenter kan være også et perspektiv for en undersøkelse. Den kan gi interessante funn om variasjon av nytteverdi i undervisning.

Forskjellige historiske kulturer i dannelse har ulike utgangspunkter i didaktikk. Norske tradisjoner i undervisning går fra praksis, så teori, det er induktive metoder (Hofset, 1992). Kunnskapsutvikling går fra praksis til generalisering, fra enkelttilfeller til regel.

Russisk tradisjon holder fokus på de eksakte vitenskaper. Det er deduktiv undervisning fra teori, generelle regler til enkelte regler, fra teoretisk abstraktforståelse til praksis. Jeg mener at metoden fra generell til konkret og generell kunnskap igjen er mer passende i undervisning for alle studenter både i Russland og Norge.

Kunnskap om kulturelle likheter og forskjeller i undervisning kan gi mulighet til å vurdere ulike verdier i læreprosesser som ble utarbeidet i ulike kulturer. Det gir ressurs til forskjellige effektive undervisninger.

Når lærer praktiserer både sin skoletradisjon i undervisning og vil ta oppmerksomhet til andres undervisningsverdier kan det hjelpe til sosialisering av utenlandske studenter som er aktuelt nå ifølge Bologna - prosessen. Bologna – prosessen åpner grensene innen i Europa og gjør det lettere for europeiske studenter å studere og arbeide i utlandet (Studentum.no).

Jeg håper at min undersøkelse bidrar til det empiriske grunnlaget i aktuelt tema.

## **8. AVSLUTNING**

### **Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet i undersøkelsen**

#### *Validitet*

Postholm (2010) tar hensikt på hvordan en forsker kan gå frem for å sikre kvaliteten på en kvalitativ studie. Hun fokuserer på forskerens rolle som er knyttet til validitet i forhold til kvalitativ forskning. Dette kan man observere i beskrivelse av faser i undersøkelsen. Fokus legges i denne sammenheng på produksjon av kunnskap for å frembringe sannsynlig og

troverdig kunnskap. Nytteverdien av denne kunnskapen ses som vurdering av forskningsprosessen (Postholm, 2010).

Leseren kan vurdere at kunnskapen er troverdig og sannsynlig eller ikke i beskrivelser av metoden og analysen, som gjennomført i undersøkelsen, og informasjonen om forskerens førforståelse (Kvale, 1997). Jeg har allerede beskrevet i metodekapitlet om svake og sterke sider av metoden som jeg valgte i undersøkelsen. Min førforståelse forklarer mitt ståsted i aktuelt problem før undersøkelsen for å legge subjektivitet til side. Det har jeg skrevet for å kontrollere min kritisk blikk ved å tolke data og være så objektiv som mulig.

Teoretiske perspektiver som jeg har presentert i kapittel 2, viser leseren oppfatning av litteratur om det aktuelle fenomenet. Litteratur og relevant forskning gir mulighet til å finne funn ved sammenligning av dataresultater i undersøkelsen med teori. Forskjellen kan oppdages både i kategorier og helheten av tema som nye kunnskap og svar på spørsmål i problemstillingen. Likheten i resultater i min undersøkelse med relevant forskning styrker min studie. Jeg prøvde å skrive nøyaktig hva jeg gjorde i undersøkelsen slik at leseren kan vite hvordan min forståelse av fenomenet skapes, konstrueres og utvikles.

Validitet handler om måleresultatene som kan gi informasjon om det fenomenet vi ønsker å måle. Disse resultatene bør forsker måle nøyaktig. ”Jo mindre nøyaktighet, jo større målefeil og jo lavere reliabilitet” (Friis og Vaglum, 2002, s.119).

### *Reliabilitet*

”I fenomenologiske studier er kvaliteten på studiet sett på som en direkte følge av forskerens evne til å behandle og tolke data”( Postholm, 2010, s.136). Hver forsker som person har egen oppfattelse av situasjoner og virkeligheten. Den subjektive faktoren bør ta i hensikt for å gjøre undersøkelse troverdig på. Forskeren kan diskutere sine tolkninger med en annen forsker for å finne ut bekreftelse om forskeren har samme forståelse av data. Flere tolkere har ulike syn i diskusjonen, derfor de kan forme gyldig kunnskap og motvirke tilfeldig eller bevist subjektivitet til en aktør (Kvale, 1997).

I min undersøkelse utførte jeg alene analysen og tolkningen av datamaterialet, så min subjektivitet påvirker reliabilitet i resultatene. Likevel skapte jeg min forståelse av fenomenet i dialog med teorier og litteratur.

”En kvalitativ forsker bør la deltakernes stemme bli hørt i forskningsteksten” (Postholm, 2010, s. 134). Fortellinger, sitater som er presentert i min oppgave er stemmene til deltakerne. De speiler studenters meninger om aktuelt fenomen som er grunnlag for analysen og tolkningene mine. Informantenes utsagn bekrefter at kunnskapene som jeg har fått i undersøkelsen, er fra de ulike deltakerne. Dette løfter opp forskningens reliabilitet.

### *Generalisering*

Nøyaktige beskrivelser av fenomenet er en måte å bidra til naturalistisk generalisering på. Generalisering betyr at kontekstuell kunnskap er til nytte og overføres til andre lignende settinger (Postholm, 2010).

Statistiske metoder betrakter sikkerhet i undersøkelsen som kan generaliseres fra utvalg til en generell befolkning. Det lave antall undersøkte gjør at kritikerne (ofte med rette) har vært skeptiske til generaliseringen av funnene (Friis og Vaglum, 2002, s. 167). I min undersøkelse deltok bare seks personer, to i hver av de tre undersøkte gruppene. Av denne grunn kan funnene ikke generaliseres.

Utvalgte informanter i min undersøkelse, presenterer undervisningsvurderinger fra fire ulike studier som gir rik, velsituert informasjon. Likevel kan de resultatene overføres bare på liknende studier som var i den forskningen. Det er andre grunn at resultatene i undersøkelsen min ikke tilfredsstillende generaliseringskrav.

Den tredje grunn kan ses også i forhold til representativitet. De som meldte seg til undersøkelsen kunne ha et spesielt motiv som de mest skoleflinke eller de mest kritiske studentene. Dette fakta kan ikke la generalisere resultatene.

Jeg tenker at studentene meldte seg til undersøkelsen fordi de opplevde ulike undervisninger, samlet sin erfaring og vil hjelpe lærere å forbedre dem. Til sjuende og sist kan undervisningsforbedring hjelpe andre studenter for å tilegne kunnskap.

## LITTERATUR

- Andersen, Peter. (2006). *God undervisning*. København: Unge Pædagoger.
- Aristoteles, & Stigen, Anfinn. (1999). *Etikk : et hovedverk i Aristoteles' filosofi, også kalt "Den nikomakiske etikk"*. [Oslo]: Gyldendal.
- Babansky, Yu. K.(1989). Optimisation of trainingprocess. Selected pedagogicalworks. Moskva: Pedagogics(p.16-209)
- Badmaev, B.(1999). Metodikk for psykologisk undervisning. Moskva: Humanit. utgav. senter VLADOS.
- Bjørke, Gerd. (2006). *Aktive læringsformer*. Oslo: Universitetsforl.
- Bjørndal, Bjarne, & Lieberg, Sigmund. (1978). *Nye veier i didaktikken? : en innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Christiansen, Jens Peter, & Helmke, Andreas. (2008). *Hvad vi ved om god undervisning*. Frederikshavn: Dafolo.
- Dalen, Monica. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlag.
- Dalland, Olav. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dysthe, Olga, & Engelsen, Knut Steinar. (2003). *Mapper som pedagogisk redskap: perspektiver og erfaringer*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Fibæk Laursen, Per. (2004). *Den autentiske læreren*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Friis, Svein og Vaglum, Per.(2002). Fra ide til prosjekt – en innføring i klinisk forskning (s. 159-174). Tano Aschehoug.
- Førland, Tor Egil. (1996). *Drøft : lærebok i oppgaveskriving*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Gadamer, H.-G.(2003). Forståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske skrifter. Oversatt av H. Jordheim. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Halland, Geir O. (2004). *Læring gjennom stimulerende samspill : veiledning, vurdering og ledelse*. Bergen: Fagbokforlag.
- Handal, Gunnar. (1996). *Studentevaluering av undervisning*. [Oslo]: Cappelen akademisk forlag.
- Hofset, Arnold. (1992). *Å undervise studenter*. Oslo: Universitetsforl.
- Imsen, Gunn. (2005). *Elevenes verden : innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Imsen, Gunn. (2009). *Lærerens verden : innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, Asbjørn, Kristoffersen, Line, & Tufte, Per Arne. (2011). *Forskningsmetode for økonomisk-administrative fag*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Karseth, Berit. (2006). Reformen i høyere utdanning: Nye student og lærerroller (pp. s. 57-72). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Kvale, Steinar. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, Steinar, Brinkmann, Svend, & Anderssen, Tone Margaret A. Rygge Johan f. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lauvås, Per, & Handal, Gunnar. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Leontjev A. N. (1995). Om noen psykologiske spørsmål av bevissthet i læringen. Moskva.
- Lycke, Kirsten Hofgaard. (2006a). Erfaringsbasert læring - caseundervisning, problembasert læring og prosjektarbeid (pp. s. 157-175). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Lycke, Kirsten Hofgaard. (2006b). Å lære i grupper (pp. s. 141-155). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Meløe, Jakob. (1973). Om å forstå det andre gjør (s.41- 58). I: Notater i vitenskapsteori: Tre artikler av Jacob Meløe. Studentlitteratur(2009).
- Molander, Bengt. (1996). *Kunnskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Pettersen, Roar C. (2005). *Kvalitetslæring i høgere utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Polanyi, M (1966) The Tacit Dimension. Gloucester: Peter Smith. Uddrag: Chap. 1. Tacit Knowing (side 3-25) Norsk oversettelse: den tause dimensjonen. Spartacus forlag. (s.15-33)
- Postholm, May Britt. (2010). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pådlasy, I. P. (2007). Pedagogikk. Boka 2. Moskva: Humanit. utgav. senter VLADOS.
- Rezvaya, S. (2011). Studentens forståelse av ”nyttig” og ”mindre nyttig” undervisning for å tilegne seg nytt lærestoff. Universitet i Nordland: Essay om feltarbeid (MP 300P-003).
- Rørvik, Harald. (1998). *Didaktisk refleksjon: frå normative premissar til pedagogisk praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skodvin, Arne. (2006). Mellom kateter og kaos (pp. s. 125-139). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Strand, Lina Johanne. (2007). *Engasjerende undervisning*. Oslo: L.J. Strand.
- Strømsø, Helge I. (2006). Forskningsbasert undervisning (pp. s. 39-56). Oslo: Cappelen akademisk forlag.



- Tjora, Aksel Hagen. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Varhaug, Jørn. (2012). Studentevaluering (pp. s. 273-288). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Vettenranta, Soilikki. (2005). *En fenomenologisk reise inn i de unges livsverden*. [Oslo]: [Universitetsforlaget].
- Vygotsky, L. S.(1996). Antologi av humanpedagogikk. Moskva: Utgavehus til Sjalva Amonasjvili.
- Vygotsky, L. S.(2008). Tenkning og tale. Moskva: ACT Moskva: Beholder.
- Wackerhausen, S. & B. (2003) Tavs viden, pædagogik og praksis. In: Hounsgaard, L & Eriksen, J. J. (eds): Læring i Sundhedsvæsenet. Kbh.: Munksgaard, 2003. (s.131-144)
- Wittek, Line. (2006). Om undervisning og læring (pp. s. 21-38). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Wittek, L. & Habib, L.(2012) Undervisningskvalitet som praksis. Norsk pedagogisk tidsskrift.(3), s.223-236
- Zagvjazinsky, V. I. (2008). Undervisningsteori i spørsmål og svar. Moskva: forlagscenter "Akademi".
- Østerberg, D.(1972). Forståelsesformer. Et filosofisk bidrag. Oslo: Pax Forlag.

### **Elektronisk lenke:**

Hva er Bologna prosessen?

[http://www.studentum.no/Hva\\_er\\_Bologna\\_prosessen\\_d6547.html](http://www.studentum.no/Hva_er_Bologna_prosessen_d6547.html) (26.03.13)

KUF (2011-2012). <http://www.stortinget.no/no/Representanter-og-komiteer/Komiteene/Kirke-utdannings--og-forskningskomiteen/> (15.11.12)

MenJornal.RU. Påvirkning som ord- parasitter ha innflytelse på kulturen av tale. <http://www.menjournal.ru/zdorovye/vrednie-privichki/vliyanie-kotoroe-okazivayut-slova-paraziti-na-kulturu-rechi/> (27.11.12)

Tjeldvoll, A.(2013). Pedagogikk. Store norske leksikon. <http://snl.no/pedagogikk#menuitem0> (16.02.13)

Økland, T. G. og Aksnes, M. Muntlige tekster. <http://ndla.no/nb/node/63254> (27.11.12)

VEDLEGG 1

## Intervjuguide

### **Undersøkelse av studentens mening omkring undervisningsvurdering.**

#### Undersøkelsesmetode - fortelling

På bakgrunn av undersøkelsen som jeg gjennomført i 2010-2011 studieåret "Studentens forståelse av nyttig og mindre nyttig undervisning for å tilegne seg nytt lærestoff" (hvordan undervisningsformer og opplæringsprosess på handelskolen i UiN tilpasser med tanke på studentenes individuelle behov) vil jeg fortsette å studere dette temaet.

*Jeg vil undersøke hvordan studenter fra forskjellige kultur og skolens tradisjon(Norge / Russland) analyserer undervisningssituasjon og kommer til slutning om å definere undervisning som nyttig og mindre nyttig.*

Denne undersøkelsen er en del av min masteroppgave i studiet Mastergrad i praktisk kunnskap. Både deltagelse og innholdet i fortellingen kommer til å være anonymt.

Det er bare jeg som skal lese og analysere fortellinger. Jeg lover at jeg sletter dem med en gang når jeg er ferdig med analysering.

For å undersøke "Hvordan studenter fra forskjellige kultur og skolens tradisjon Russland og Norge analyserer undervisningssituasjon og kommer til slutning om å definere undervisning som nyttig og mindre nyttig" vil jeg be studenter å skrive **en fortelling** om

NYTTIG/ GOD undervisning og

MINDRE NYTTIG/ MINDRE GOD undervisning

**ved hjelp av eksempler.**

**Fortell hvorfor** du mener at en undervisning er **nyttig/ god** (Er det samme eller ikke?) og en annen er **mindre nyttig/mindre god** (Er det samme eller ikke?).

Hvorvidt "god" undervisning også alltid er "nyttig" og omvendt? Hvordan kommer du til den slutning?

Vær så snill og fortell hvordan du klassifiserer undervisning.

Det blir bra hvis du skriver en fri eksemplifisert tekst og litt personlig.

Er det noe uklart? Ta kontakt med meg:

m.t. 90191104

[violatrekolor@hotmail.com](mailto:violatrekolor@hotmail.com)

Mange takk for deltakelsen i undersøkelsen.

Beste hilsen fra Svetlana

## VEDLEGG 2

# Koding, kategorisering og kondensering

## 1. Koder før kategorisering og fortetning

god struktur er i en god forelesning

ta notater underveis

en forlengelse av det pensumet

forelesning

relevant til eksamen

å delta i diskusjoner

ting som er aktuelt i samfunnet

eksempler som er inn i tiden

forhåndsstoff gir informasjon før time

introduksjonsforelesning

kan noe om emnet

flink til å forklare

å forklare lærestoff ved hjelp av tavla eller powerpoint bilder

å formidle denne faginteressen videre

dyktig på sitt felt

å forenkle stoffet og aktualisere det

komfortabel med å stå foran en stor forsamling

liker å opptre

gjør stoffet mer levende

leger opp de store spørsmålene i tillegg til teori

trekker relevante og egne konklusjoner

en engasjert foreleser

å være litt personlig underholdende

gir ikke relevant kunnskap

å bruke mer tid på å fremføre gamle tekster som nær originalteksten  
uten forklaring hvorfor vi lærte var viktig  
forelesning er over to timer  
direkte sitat og opplesning  
klarer ikke å gjennomføre samtale, diskusjon, debatt  
å lese høyt fra pensum med dårlig overhead, med uleselig håndskrevne notater  
språklig sett er forstyrrende for tilhørerne  
nervøse forelesere  
strukturert muntlig framstilling  
skriftlig strukturert tavlanotat  
sammenheng mellom deler av teksten  
prøver ikke å putte alle kjente teorier inn i oss  
utvelger bare noen temaer  
informasjon anvendes i profesjonsvirksomhet  
undervisning forbedrer helse og åndsvirksomhet  
undervisning utvikler å tenke og analysere situasjoner  
formulere sin mening  
opplæring stimulerer til å tenke selvstendig  
vår analysering  
egen analyse holdes sikkert lenge i hodet  
er virkelig en vitenskapsmann  
er bidratt mye til vitenskap  
kjent i vitenskapelig verden her og i andre land  
uttrykker ikke seg med ukjente ord  
bygger opp undervisning slik at studentens tanke kunne spire til forståelse  
tar pauser i sin fortelling for vi kunne forstå meningen av ord og kunne uttrykke våre gjetninger  
så får vi resultater selv etter vår analysering  
en sjarmerende person  
et klokt og hyggelig menneske  
snill mot folk  
snakker vennlig og karismatisk  
lærerens entusiasme er smittsom  
utenforliggende samtaler

interessante og morsomme historier  
snakker lite og som om i grove trekk  
snakker lett forståelig temaer  
gir mye informasjon, formler  
anbefaler mange bøker som pensum  
undervisning som ikke hjelper ved forberedelse til eksamen  
undervisning gir informasjon som må studeres utenat til eksamen  
lærer gjenforteller tekst fra læreboka  
lærestoffet er interessant og vanskelig med referanse til kilde  
klar og tydelig og inspirerende, mye informasjon  
god og nyttig undervisning er når foreleseren har god kjennskap til pensum  
undervisningsmaterialet er relevant til eksamen  
nyttig og god undervisning gir kunnskap som man kan bruke i yrkesvirksomhet i framtid  
siden ingen andre hjelpemidler ble brukt særlig ofte, fokuserer man kun på foredragsholderen  
audio- visuelle, mekaniske hjelpemidler kan bruke lærer ved forelesning  
powerpoint til å vise illustrasjoner, sitater, notater  
bruker tavla  
kvalifikasjon er generert kunnskapsnivå til lærer  
skjønner sitt fag  
hersker godt faglig kunnskap  
kan svare riktig på spørsmål  
kan mye i faget både teoretisk og praktisk  
har mye kunnskap i fag  
foredragsholder opprettholder interessen  
ferdighet til å forklare nye stoff  
kan undervise både individuelt og i gruppe  
ulike former i undervisning kan bruke i praksis  
kompetanse i verbal framlegging  
snakker ikke fort  
snakker tydelig slik at det er mulig å skrive etter  
forklarer mye slik at alle skulle forstå til en viss grad  
snakker høy  
å bli kjent med foreleseren personlig har ofte effekt på meg

har aldri fortalt oss noe som var på pensum  
interessant forelesningsrekke, men irrelevant og derfor unyttig  
bruker lite tid på lærestoff som er direkte relevant til eksamen  
snakker lærestoff som lett å forstå  
men ignorerer vanskelig materiale  
bruker undervisningstid for musikalske pauser  
bruker tid for private fortellinger  
diskusjon av dagliglivs emner  
urasjonell bruk av tid  
forelesning som viser ikke relasjoner mellom fenomener som studeres  
oppsummeringsundervisning som gir ikke noe nyttig  
vanskelige oppgaver ikke avgjøres på timen  
dårlig organisert gruppearbeid  
lysbilder med mye tekst  
ikke gjennomtenkt rekkefølge av fortelling og visning av lysbilder  
åpenhet som går over grense forstyrrer å holde fokus på relevante kunnskap til pensum

## VEDLEGG 3

# Koding, kategorisering og kondensering

## 2. Koder etter kategorisering

### 1. gruppe – norske studenter

#### God og nyttig undervisning

##### *Innhold av undervisning:*

god struktur er i en god forelesning  
ta notater underveis  
en forlengelse av det pensumet  
relevant til eksamen  
ting som er aktuelt i samfunnet  
eksempler som er inn i tiden  
forhåndsstoff gir informasjon før time

##### *Metoder:*

forelesning  
introduksjonsforelesning  
å delta i diskusjoner  
å forklare lærestoff ved hjelp av tavla eller powerpoint bilder

##### *Lærerevne og erfaring:*

kan noe om emnet  
å formidle denne faginteressen videre  
dyktig på sitt felt  
kompetanse  
flink til å forklare



å forenkle stoffet og aktualisere det  
komfortabel med å stå foran en stor forsamling  
liker å opptre  
gjør stoffet mer levende  
leger opp de store spørsmålene i tillegg til teori  
trekker relevante og egne konklusjoner  
en engasjert foreleser  
å være litt personlig, underholdende

## **Mindre god og mindre nyttig undervisning**

### *Innhold av undervisning:*

gir ikke relevant kunnskap  
å bruke mer tid på å fremføre gamle tekster som nær originalteksten  
uten forklaring hvorfor vi lærte var viktig  
forelesning er over to timer

### *Metoder:*

direkte sitat og opplesning  
klarer ikke å gjennomføre samtale, diskusjon, debatt  
å lese høyt fra pensum med dårlig overheader  
med uleselig håndskrevne notater

### *Lærerens evne og erfaring:*

språklig sett er forstyrrende for tilhørerne  
nervøse forelesere

## **2. gruppe – russiske studenter i Russland**

### **God og nyttig undervisning**

### *Innhold av undervisning:*

strukturert muntlig framstilling  
skriftlig strukturert tavlanotat  
sammenheng mellom deler av teksten  
prøver ikke å putte alle kjente teorier inn i oss  
utvelger bare noen temaer  
informasjon anvendes i profesjonsvirksomhet  
undervisning forbedrer helse og åndsvirksomhet

### *Metoder:*

undervisning utvikler å tenke og analysere situasjoner  
formulere sin mening  
opplæring stimulerer til å tenke selvstendig  
vår analysering  
egen analyse holdes sikkert lenge i hodet

### *Lærerens evne og erfaring:*

er virkelig en vitenskapsmann  
er bidratt mye til vitenskap  
kjent i vitenskapelig verden her og i andre land  
uttrykker ikke seg med ukjente ord  
bygger opp undervisning slik at studentens tanke kunne spire til forståelse  
tar pauser i sin fortelling for vi kunne forstå meningen av ord  
kunne uttrykke våre gjetninger  
så får vi resultater selv etter vår analysering  
en sjarmerende person  
et klokt og hyggelig menneske  
snill mot folk  
snakker vennlig og karismatisk  
lærerens entusiasme er smittsom

## **Mindre god og mindre nyttig undervisning**

### *Innhold av undervisning:*

utenforliggende samtaler

interessante og morsomme historier

snakker lite og som om i grove trekk

lett forståelig temaer

gir mye informasjon, formuler

anbefaler mange bøker som pensum

undervisning som ikke hjelper ved forberedelse til eksamen

### *Metoder:*

undervisning gir informasjon som må studeres utenat til eksamen

lærer gjenforteller tekst fra læreboka

## **3. gruppe – russiske studenter i Norge**

### **God og nyttig undervisning**

#### *Innhold av undervisning:*

lærestoffet er interessant og vanskelig med referanse til kilde

lærestoff er klar og tydelig og inspirerende

mye informasjon

god og nyttig undervisning er når foreleseren har god kjennskap til pensum

undervisningsmaterialet er relevant til eksamen

nyttig og god undervisning gir kunnskap som man kan bruke i yrkesvirksomhet i framtid

#### *Metoder:*

siden ingen andre hjelpemidler ble brukt særlig ofte, fokuserer man kun på foredragsholderen  
audio- visuelle, mekaniske hjelpemidler kan bruke lærer ved forelesning  
powerpoint til å vise illustrasjoner, sitater, notater  
bruker tavla

### *Lærerens evne og erfaring:*

kvalifikasjon er generert kunnskapsnivå til lærer  
skjønner sitt fag  
hersker godt faglig kunnskap  
kan svare riktig på spørsmål  
kan mye i faget både teoretisk og praktisk  
har mye kunnskap i fag  
foredragsholder opprettholder interessen  
ferdighet til å forklare nye stoff  
kan undervise både individuelt og i gruppe  
ulike former i undervisning kan bruke i praksis  
kompetanse i verbal framlegging  
snakker ikke fort  
snakker tydelig slik at det er mulig å skrive etter  
forklarer mye slik at alle skulle forstå til en viss grad  
snakker høy  
å bli kjent med foreleseren personlig har ofte effekt på meg

### **Mindre god og mindre nyttig undervisning**

#### *Innhold av undervisning:*

har aldri fortalt oss noe som var på pensum  
interessant forelesningsrekke, men irrelevant og derfor unyttig  
bruker lite tid på lærestoff som er direkte relevant til eksamen  
snakker lærestoff som lett å forstå  
ignorerer vanskelig materiale

braker undervisningstid for musikalske pauser

braker tid for private fortellinger

diskusjon av dagliglivs emner

urasjonell bruk av tid

### *Metoder:*

forelesning som viser ikke relasjoner mellom fenomener som studeres

oppsummeringsundervisning som gir ikke noe nyttig

vanskelige oppgaver ikke avgjøres på timen

dårlig organisert gruppearbeid

lysbilder med mye tekst

ikke gjennomtenkt rekkefølge av fortelling og visning av lysbilder

### *Lærerens evne og erfaring:*

åpenhet som går over grense forstyrrer å holde fokus på relevante kunnskap til pensum

## VEDLEGG 4

# Koding, kategorisering og kondensering

## 3. Koder etter kategorisering og kondensering

### 1. gruppe – norske studenter

Koder før fortetning -> koder etter kondensering

### God og nyttig undervisning

#### *Innhold av undervisning:*

god struktur er i en god forelesning, struktur gir mulighet å ta notater underveis -> **struktur**

en forlengelse av det pensumet -> **relevant til pensum**

relevant til eksamen -> **relevant til eksamen**

ting som er aktuelt i samfunnet, eksempler som er inn i tiden -> **aktuelt i tiden**

forhåndsstoff gir informasjon før time -> **forhåndsstoff på Fronter**

#### *Metoder:*

forelesning -> **forelesning**

introduksjonsforelesning -> **introduksjonsundervisning**

å delta i diskusjoner -> **diskusjon**

å forklare lærestoff ved hjelp av tavla eller powerpoint bilder -> **hjelpemidler: tavla, powerpoint**

#### *Lærerens evne og erfaring:*

kan noe om emnet, å formidle denne faginteressen videre, dyktig på sitt felt -> **faglig kompetanse**

flink til å forklare, å forenkle stoffet og aktualisere det, komfortabel med å stå foran en stor forsamling, liker å opptre, gjør stoffet mer levende, leger opp de store spørsmålene i tillegg til teori, trekker relevante og egne konklusjoner -> **pedagogisk kompetanse**

en engasjert foreleser, å være litt personlig, underholdende -> **personlig egenskaper**

## Mindre god og mindre nyttig undervisning

### *Innhold av undervisning:*

gir ikke relevant kunnskap, å bruke mer tid på å fremføre gamle tekster som nær originalteksten, uten forklaring hvorfor vi lærte var viktig, forelesning er over to timer -> **ikke aktuelt til pensum, eksamen, i tiden**

### *Metoder:*

direkte sitat og opplesning -> **forelesning**

klarer ikke å gjennomføre samtale, diskusjon, debatt -> **diskusjon**

å lese høyt fra pensum med dårlig overheader, med uleselig håndskrevne notater -> **hjelpemiddel: overhead**

### *Lærerens evne og erfaring:*

språklig sett er forstyrrende for tilhørerne -> **pedagogisk kompetanse**

nervøse forelesere -> **personlig egenskaper**

## 2. gruppe – russiske studenter i Russland

Koder før fortetning -> koder etter kondensering

## God og nyttig undervisning

### *Innhold av undervisning:*

strukturert muntlig framstilling, skriftlig strukturert tavlanotat, sammenheng mellom deler av teksten -> **struktur**

prøver ikke å putte alle kjente teorier inn i oss, utvelger bare noen temaer -> **utvalg av innhold**

informasjon anvendes i profesjonsvirksomhet -> **aktuelt til yrkespraksis**

undervisning forbedrer helse og åndsvirksomhet -> **aktuelt i personlig utvikling**

### *Metoder:*

undervisning utvikler å tenke og analysere situasjoner, formulere sin mening -> **diskusjon**

opplæring stimulerer til å tenke selvstendig, vår analysering, egen analyse holdes sikkert lenge i hodet -> **tenkning**

### *Lærerens evne og erfaring:*

er virkelig en vitenskapsmann, er bidratt mye til vitenskap, kjent i vitenskapelig verden her og i andre land -> **vitenskapelig kompetanse**

uttrykker ikke seg med ukjente ord, bygger opp undervisning slik at studentens tanke kunne spire til forståelse, tar pauser i sin fortelling for vi kunne forstå meningen av ord og kunne uttrykke våre gjetninger, så får vi resultater selv etter vår analysering -> **pedagogisk kompetanse**

en sjarmerende person, et klokt og hyggelig menneske, snill mot folk, snakker vennlig og karismatisk, lærerens entusiasme er smittsom -> **personlig egenskaper**

## **Mindre god og mindre nyttig undervisning**

### *Innhold av undervisning:*

utenforliggende samtaler, interessante og morsomme historier, snakker lite og som om i grove trekk, lett forståelig temaer -> **utvalg av innhold**

gir mye informasjon, formler, anbefaler mange bøker som pensum -> **mengde av lærestoff og pensumlitteratur**

undervisning som ikke hjelper ved forberedelse til eksamen -> **aktuelt til eksamen**

### *Metoder:*

undervisning gir informasjon som må studeres utenat til eksamen, lærer gjenforteller tekst fra læreboka -> **forelesning**

## **3. gruppe – russiske studenter i Norge**

Koder før fortetning -> koder etter kondensering

## **God og nyttig undervisning**

### *Innhold av undervisning:*

lærestoffet er interessant og vanskelig med referanse til kilde, klar og tydelig og inspirerende, mye informasjon -> **utvalg av innhold**

god og nyttig undervisning er når foreleseren har god kjennskap til pensum -> **relevant til pensum**

undervisningsmaterialet er relevant til eksamen -> **aktuelt til eksamen**



nyttig og god undervisning gir kunnskap som man kan bruke i yrkesvirksomhet i framtid -> **aktuelt til yrkespraksis**

### *Metoder:*

Siden ingen andre hjelpemidler ble brukt særlig ofte, fokuserer man kun på foredragsholderen -> **forelesning**

Audio- visuelle, mekaniske hjelpemidler kan bruke lærer ved forelesning, powerpoint til å vise illustrasjoner, sitater, notater, bruker tavla -> **audio- visuelle hjelpemidler, powerpoint, tavla**

### *Lærerens evne og erfaring:*

kvalifikasjon er generert kunnskapsnivå til lærer, skjønner sitt fag, hersker godt faglig kunnskap, kan svare riktig på spørsmål, kan mye i faget både teoretisk og praktisk, har mye kunnskap i fag -> **faglig kompetanse**

foredragsholder opprettholder interessen, ferdighet til å forklare nye stoff, kan undervise både individuelt og i gruppe, ulike former i undervisning kan bruke i praksis, kompetanse i verbal framlegging, snakker ikke fort, tydelig slik at det er mulig å skrive etter, forklarer mye slik at alle skulle forstå til en viss grad, snakker høy -> **pedagogisk kompetanse**

å bli kjent med foreleseren personlig har ofte effekt på meg -> **personlig egenskaper**

## **Mindre god og mindre nyttig undervisning**

### *Innhold av undervisning:*

har aldri fortalt oss noe som var på pensum, interessant forelesningsrekke, men irrelevant og derfor unyttig -> **relevant til pensum**

bruker lite tid på lærestoff som er direkte relevant til eksamen -> **relevant til eksamen**

snakker lærestoff som lett å forstå, men ignorerer vanskelig materiale, bruker undervisningstid for musikalske pauser, private fortellinger, diskusjon av dagliglivs emner, urasjonell bruk av tid -> **ueffektiv bruk av studenters tid - effektivitet**

### *Metoder:*

forelesning som viser ikke relasjoner mellom fenomener som studeres -> **forelesning**

oppsummeringsundervisning som gir ikke noe nyttig fordi vanskelige oppgaver ikke avgjøres på timen -> **oppsummeringsundervisning**

dårlig organisert gruppearbeid -> **grupperarbeid**

lysbilder med mye tekst, ikke gjennomtenkt rekkefølge av fortelling og visning av lysbilder -> **hjelpemiddel powerpoint**

### *Lærerens evne og erfaring:*

åpenhet som går over grense forstyrrer å holde fokus på relevante kunnskap til pensum -> **personlig egenskaper**