

Universitetslærerarbeidet – utfordring av den naturlige innstilling?

Brit Hanssen

Dosent, Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk, Universitetet i Stavanger
brit.hanssen@uis.no

Dag Husebø

Prorektor, Universitetet i Stavanger
dag.husebo@uis.no

Vegard Moen

Førsteamanuensis, Det humanistiske fakultet, Universitetet i Stavanger
vegard.moen@uis.no

SAMMENDRAG

Ansvarliggjøring og bruk av nye styringsformer i skolen fører til endringer i lærerrollen og lærernes arbeid. Tilsvarende endringer i høyere utdanning de siste 20 årene, og funn i en studie blant nye kollegaer ved egen institusjon, gir grunn til også å diskutere universitetslærerrollen. Empirigrunlaget i studien er spørsmål 75 nytilsatte kollegaer har stilt og ønsket å diskutere i veiledningsmøter, i tillegg til skriftlige fortellinger de har gitt om sitt første halvår som universitetslærere. Forskningsmaterialet er produsert som del av et obligatorisk veiledningsprogram for nytilsatte i vitenskapelige stillinger ved Universitetet i Stavanger i perioden 2012–2015. Målet med artikkelen er å utfordre implisitte forståelser av dagens universitetslærerrolle og gjennom analyser av empirien argumentere for at funksjonene som ligger til arbeidet bør konstituere rollen. Vi stiller følgende forskningsspørsmål: Hva kan nytilsatte kollegaer fortelle oss om innholdet i universitetslærerarbeidet?

Nøkkelord

undervisning og læring i høyere utdanning, universitetslærerarbeidet, universitetslærerrollen, vitenskapelig nytilsatte

ABSTRACT

A focus on accountability and implementation of new of school governance methods have led to changes in teacher roles and teachers' work situation. Similar changes in higher edu-

cation over the past 20 years, as well as the results of a study among new colleagues at our own institution, give reason to discuss the role of the university teacher as well. The study is empirically based on questions put forward by 75 newly appointed colleagues as a point of departure for dialogues during tutorial meetings. In addition, they have written narratives about their first half year as university teachers. The research material has been produced as part of a compulsory tutoring programme for newly appointed scientific staff at the University of Stavanger 2012–2015. The aim of the article is to present implicit perceptions of university teachers' role today, and argues that the functions linked to teachers' work should constitute the role. We ask: What can new colleagues tell us about the content of teachers' work in higher education?

Keywords

teaching and learning in higher education, the teacher role in higher education, teachers' work in higher education, newly appointed scientific staff

INNLEDNING

Kjeldstadli (2010) hevder at universiteter og høyskoler verden over har gjennomgått omfattende reformer og endringer og i dag styres som kunnskapsbedrifter. Videre etter spør den utdanningspolitiske debatten forskningsbasert kunnskap som grunnlag for å effektivisere utdanningene, og som grunnlag for å håndtere spenningsforhold, dilemmaer og kompleksitet (Hanssen & Østrem, 2013). Fokus på vitenskapelig produksjon er stimulert gjennom økt meritteringsfokus på individnivå og finansieringsfokus på systemnivå. For å følge opp og kontrollere nye standarder og prosedyrer, og for å ivareta andre forhold ved virksomheten som større vekt på internasjonalisering, kommunikasjon og strategi, digitalisering, alumni-virksomhet, videreutdanning og samfunnskontakt, er et omfattende byråkrati etablert.

En konsekvens av at det fra politisk hold tilstrebes en sterkere kopling mellom vitenskap, politikk og høyere utdanning (Moe, 2012), og en styring av høyere utdanning som kunnskapsbedrifter, er at språket som brukes om skole og utdanning synes å ha beveget seg fra en *verdidiskurs* til en *kvalitets- eller instrumentell diskurs* de senere tiår (Stray, 2011, s. 28). Kjeldstadli (2010) utfordrer akademia og spør: Hvor og hvordan skal man finne kraft og motivasjon i akademias voksende misnøye og mismot til å ta *Den Nødvendige diskusjon*, ettersom endringene preger både universitetsansattes hverdag og studentenes situasjon? Kostnadseffektive rasjonaliseringer og økt politisk styring av undervisning og læringsprosesser, uttrykt i rammeplaner, kvalifikasjonsrammeverk og offentlige utredninger, fører til at faglig tilsatte får mindre innvirkning på utdanningene de skal være ansvarlige for (Witteck, 2008; Simola, 2009). Språket i styringssystemer og politiske styringsdokumenter er heller ikke uten betydning for hva utdanningers og universitetslæreres¹ roller og funksjoner oppfattes å være.

1. Vi bruker betegnelsen universitetslærer om faglig/vitenskapelige ansatte som underviser i høyere utdanning for å understreke at fokus er på den ansatte i rollen som underviser (Lycke & Handal, 2010, s. 158).

Av den grunn har vi et ønske om å beskrive hva innholdet i arbeidet er i en endringstid, slik det uttrykkes av nytilsatte kollegaer. Begrunnelsen for å velge nytilsatte kollegaer² som informanter er at de vil kunne språkliggjøre sider ved eget og andres undervisningsarbeid på nye måter, fordi de i liten grad er kulturalisert inn i etablerte måter å tenke, si og gjøre ting på. Vår forskningsinteresse har sin bakgrunn i at vi over tid har vært knyttet til et videreutdanningstilbud i veiledning som Universitetet i Stavanger (UiS) tilbyr lærere som ønsker å utdanne seg til veiledere for nyutdannede/nytilsatte lærere i grunn- og videregående skole. Inspirert av dette har UiS etablert en obligatorisk veiledningsordning³ for nytilsatte i vitenskapelige stillinger basert på teori og erfaringer herfra. Ordningen har som formål å bidra med undervisningsrelatert veiledning, slik at nytilsatte kollegaer får en god start som universitetslærere og studentene en god undervisning så tidlig som mulig. Undervisningsrelatert veiledning retter søkelyset mot didaktiske spørsmål og knytter seg til ulike forhold ved undervisning i vid forstand (NOU, 2000:14; Lycke & Handal, 2012), både hvordan den planlegges, utøves og vurderes og mot samarbeidsforhold og relasjoner mellom studenter og nytilsatte lærere. Vi stiller følgende forskningsspørsmål: *Hva kan nytilsatte kollegaer fortelle oss om innholdet i universitetslærerarbeidet?*

Teoretiske og begrepsmessige perspektiver

Den naturlige innstilling til universitetslæreren

Artikkelens teoretiske antakelse er at når vi handler som universitetslærere, er det med bakgrunn i implisitte teorier og forforståelser av hva det vil si å være universitetslærer. Slike implisitte teorier er basert på «den naturlige innstilling» til holdninger og kunnskap utviklet i hverdagslivet Schütz (2005). Vår naturlige innstilling kommer til uttrykk gjennom de ulike forklaringene vi gir på hvorfor vi handler som vi gjør. Den naturlige innstilling kan altså være en forklaring på forklaringene vi gir. Ifølge Wadel (2002) kan vi forklare våre valg knyttet til undervisning og graden av å lykkes i møte med studentene med både egenskapsforklaringer, systemforklaringer eller relasjonelle forklaringer.

Forelesningens betydning for læring, hvor en foreleser har ordet og hvor studentene er tilhørere, er fortsatt sterk i høyere utdanning (Skodvin, 2006). En forståelse av rollen som foreleser er så naturlig for oss at vi nesten ikke finner det nødvendig å diskutere rollen nærmere. Den er på mange måter bestemt av andre over tid og er en del av en implisitt kunnskap. Den som skal bekle rollen må finne frem til den mest mulig «riktige» måten å bekle rollen på, slik at man passer inn i gitte mønster (Lillejord, 2003). Faren er at når vi «gjør det vi alltid har gjort», reproduseres en etablert rolleforståelse samtidig som vi reduserer vår undervisningspraksis til en statisk virksomhet (Strømsø, Lycke, & Lauvås, 2006). Når vi skaper sannheter gjennom måten vi snakker om fenomenen på, vil den naturlige innstilling til det å være universitetslærer uttrykkes gjennom det vi gjør i møtet med studentene (Lycke & Handal, 2012). Det er grunn til å spørre om forståelser av det å være universitetslærer som foreleser har fått utvikle seg som «etablerte sannheter», og om summen av disse «sannhetene» har gjort rollen statisk og vanskelig å endre innhold i og forståelse av?

2. Selv om vi har oppmerksomheten mot nytilsatte kollegaer, vil den naturlige innstilling også gjelde erfarne lærere.
3. Veiledningsordningen NyTi inngår som en del av UiS sitt introduksjonsprogram for nyansatte og er forankret i sentrale strategiske planer som: Strategidokumentet 2009–2020, Handlingsplan for undervisning, Personalpolitisk handlingsplan.

For å komme ut av en bestemt naturlig innstilling trenger vi sjokk, sier Schütz (2005). Vi oppfatter sjokk som «en vekker», som på en positiv måte vil kunne bidra til å endre etablerte oppfatninger om undervisningspraksis. Säljö (1999) hevder at oppfatninger kan forandres gjennom tilgang til vitenskapelig tenkning, begreper, bilder og metaforer. En side ved artikkelens argument er derfor at tilgang til nye begreper kan representere den «vekkeren» Schütz (ibid.) viser til. Vi velger begrepet lærerarbeid i det kommende for å utfordre den antatt naturlige innstillingen vi har beskrevet over.

Lærerarbeid i høyere utdanning

Betrakter vi lærerarbeid som en virksomhet (Leontjev, 2002), foregår undervisning i et kollektivt system situert i en historisk og kulturell virkelighet. Et slikt perspektiv vektlegger dialektiske forhold mellom mennesket som subjekt og ulike ytre vilkår. Slike vilkår vil endre seg i sammenheng med samfunnsendringer og pålegg fra utdanningenes sentrale formuleringsarenaer.

Vygotskij (2004) snakker om forholdet mellom et kreativt og pliktmessig arbeid og hevder at alt arbeid består av rutiner og krav, men samtidig av muligheter for å skape, forandre og utvikle. Som resultat av at arbeidet endrer seg i møte med nye tider, må vi som en del av arbeidet finne oss i å «underlegge» oss nye plikter og forventninger, samtidig som utfordringen handler om balansen mellom styring ovenfra og deltaking nedenfra (Witteck, 2008; Simola, 2009). Uansett hvor i utdanningssystemet det undervises, er det et poeng at lærere forvalter og kreativt tar hånd om og ansvar for kjernevirksomheter ved undervisning (Mausethagen, 2015).

Ziehe (1989) snakker om lærerarbeidets *usynlige anstrengelser* og om læreren som relasjons- og kulturbygger. «Usynligt relationsarbejde og usynligt kulturarbejde, uden foregående 'gratisproduksjon', det er det der karakteriserer den anstrængende lærergærning i dag ...», sier Ziehe (s. 47). Slike «invisible strains» (ibid.) oppleves og tolkes forskjellig blant personer i og mellom utdanningskontekster. I økende grad kan det se ut som om også universitetslærere utøver et usynlig kultur- og relasjonsarbeid, fordi høyere utdanning, på lik linje med grunnskole- og videregående opplæring, er i ferd med å miste deler av sin samfunnsstøtte.

Munthe (2003) og Molander og Terum (2008) beskriver lærerarbeidet som et *usikkert* arbeid, fordi det ikke eksisterer entydige standarder for godt og dårlig, rett og galt arbeid. Lærerarbeidet ses også på som *komplisert* (for eksempel Kvernbekk, 2005), som en *samlings valgsituasjoner* (Kleven, 2010), og som et *heseblesende arbeid* (Hanssen, Raaen & Østrem, 2010). Usikkerhet knyttet til valg og til konsekvenser av valg i kontinuerlige og diskontinuerlige situasjoner (Kvernbekk, 2005), gjør at lærere må leve i og med dilemmaer. Fra et profesjonsperspektiv diskuteres hva som er den særskilte kunnskapen i lærerarbeidet, og Mausethagen og Mølstad (2014, s. 154) beskriver didaktikk som «kjernen i lærerarbeidet».

Konkret retter vi blikket mot relasjonen mellom lærer og arbeid ut fra en antakelse om at det er arbeidet som konstituerer rollen. Skiftet i oppmerksomhet fra rolle til arbeid er, som hos Lillejord (2003), et bevisst valg. Universitetslæreren har en jobb å gjøre mer enn en bestemt rolle å fylle. Det eksisterer et dialektisk forhold mellom rolle og arbeid, et forhold som vil kunne fange opp kollektive forventninger til undervisningspraksis. En dialek-

tisk forståelse og et samhandlingsperspektiv på lærerarbeidet, anvender relasjonelle forklaringer for å forstå og diskutere undervisningspraksis (Fuglestad, 2007).

Da begrepet lærerarbeid som vist, først og fremst er diskutert og beskrevet fra ulike perspektiv og gjennom kjennetegn og karakteristika, og ikke i samme grad innholdsmessig, vil svar på forskningsspørsmålet vårt muligens kunne avdekke flere funksjoner ved lærerarbeidet i høyere utdanning i en endringstid.

DATA OG ANALYSER

Datagrunnlaget er 189 undervisningsrelaterte tema og spørsmål fra 75 nytilsatte kollegaer som deltok i et obligatorisk veiledningsprogram ved UiS i perioden 2012–2015, og spørsmålene ble sendt på mail til veileder i forkant av veiledningssamtalene. Analysene baserer seg da på skriftlige tekster med ulike forfattere. En tekst er ifølge Ricoeur (1991) et språklig uttrykk som er tatt vare på. Vi forholder oss til ulike tekster, fordi forfatterne er ulike og tilblivelsessituasjonene forskjellige. Det er likevel vår fortolkning av tekstene som utgjør den endelige teksten i artikkelen. I første fase av analysen, oppstartsåret 2012–2013, informerte hver og en av 12 veiledere om sine tema og spørsmål i et etablert veilederforum, før temaene og spørsmålene ble sammenlignet og diskutert i tråd med det Miles og Huberman (1994) kaller «within case» (vertikale analyser) og «cross case» (horisontale analyser) der sammenligninger på tvers inngår. I andre fase, 2013–2014, ble den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Lieberg, 1978) brukt som analysemodell for å bryte ned tekstene i mindre enheter og fremheve nøkkelord i samsvar med innholdsanalyse (Denscombe, 2010). I tredje fase, 2015, ble alle tema og spørsmål for hele perioden klippet inn i et sammenhengende dokument på 17 sider uten former for behandling eller kategorisering. Analysen av materialet ble nå gjort ved bruk av de teoretiske «merkelappene» *den naturlige innstilling til lærerrollen og lærerarbeidet*, altså en deduktiv analytisk tilnærming sammenfallende med det Hsieh og Shannon (2005) kaller *direkte* innholdsanalyse av skriftlige tekster som kjennetegnes ved at eksisterende teorier og begrep ledsager analysene. I alle fasene, eksplisitt i fjerde fase, har vi forsøkt å være åpne for hva tekstene kan fortelle oss på egne premisser uten noen forhåndsbestemte teorier eller begreper. I lys av forskningsspørsmålet vil en mer induktiv tilnærming være viktig, fordi nykommeren med sin legitime, men noe perifere og distanserte tilskuertilnærming kan åpne opp og perspektivere etablerte forståelser og praksiser på uventede måter (Brunstad, 2015).

Fase I

Den første gjennomlesningen og diskusjonen av de 60 første tema og spørsmål bekreftet i hovedsak vår forforståelse om at en personliggjort lærerrolle basert på en snever oppfatning av hva arbeidet innebærer ville dominere. Vi fant likhetstrekk innen og på tvers av fakultetsgrenser både med hensyn til tematisk innhold og måten tematikken ble omtalt på. Vi fant at de nye rettet oppmerksomheten mot seg selv og på sitt møte med studentene i tradisjonelle forelesningssituasjoner. Veiledningstemaene de sendte inn var mer og mindre eksplisitte hvordan-spørsmål, hvor våre nye kollegaer uttrykte behov for praktisk hjelp og praktiske råd knyttet til egne forelesninger.

En kollega ønsker å diskutere forhold rundt bruken av PowerPoint i sine forelesninger. Hun uttrykker at dette er et verktøy som er med på å hjelpe henne til å strukturere fagstoff og forelesninger. «Det er noe å holde fast i», sier hun, samtidig som hun vet at studentene problematiserer utstrakt PowerPoint-bruk. Hun formulerer temaet for veiledningsmøtet slik: «Bruk av powerpoint. Jeg hører en diskusjon om, generelt, at en bruker det for mye. Men jeg opplever nå at det er veldig trygt. At jeg på den måten har kontroll på stoffet og oppbygning av timene.» Denne temabestillingen kan tolkes som at hun først og fremst er opptatt av sin egen gjennomføring av forelesninger, at hun klarer å strukturere tiden, har kontroll og at hun kommer gjennom det hun selv har planlagt av stoff. Hun stilles overfor en del valgsituasjoner (Kleven, 2012), samtidig som hun er opptatt av å kle rollen slik hun «hører» den skal være.

En annen kollega er opptatt av hvorvidt hans undervisning er «akademisk nok» og ønsker å diskutere «Min rolle som den 'nye' og 'unge' læreren på master, har jeg nok troverdighet/autoritet?». Han ønsker å bruke veiledningstid på å avklare dette forholdet og få diskutert egne selvvurderinger. I sin søken etter troverdighet sammenligner vedkommende seg med erfarne kollegaer og har vanskelig for å gjennomføre det han betrakter som en teorientert undervisningsform. «Jeg ligger bare et par kapitler foran studentene i pensumlesningen», er uttalelser som viser at han først og fremst strever med å ta studentene inn i og gjennom stoffet.

Spørsmål og tema som våre nye kollegaer reiste i oppstarten av veilederordningen NyTi, synes å ta utgangspunkt i egenskaper de tilskriver seg selv og den situasjonen de står i. Jeg, forstått som «den unge», «den nye», «den som trenger kontroll» er eksempler på at nye universitetslærere tillegger seg selv et stort ansvar for undervisningssituasjonen, og gjør bruk av egenskapsforklaringer på hvorvidt de lykkes eller ei. Undervisning blir i et slikt perspektiv knyttet til en personliggjort rolleforståelse, og sett på som et *noe* som noen kan eller ikke kan, ut fra bestemte egenskaper og personlige karakteristika. Samtidig er det en erkjennelse at all undervisning i siste instans er en virksomhet som foregår i «første person» (Lycke & Handal, 2012, s. 159). På samme tid som de empiriske eksemplene uttrykker universitetslærernes egen personlige sårbarhet og usikkerhet i møte med didaktisering av fagene det undervises i, kommuniseres betydningen av å utvikle former for autonomi og myndighet med tanke på et ansvar om å lede undervisnings- og læringsprosesser.

Som oppsummering viser funn i denne fasen at våre nye kollegaer er opptatt av forhold ved seg selv og sin rolle som foreleser i møte med studentene. De er opptatt av ulike forhold ved forelesningen som arbeidsmåte; hvordan den kan planlegges, gjennomføres og kombineres med bruk av redskaper som «virker».

Fase 2

I denne fasen ble det foretatt en mer systematisk analyse av alle spørsmål sendt inn i løpet av det første året av NyTi, med utgangspunkt i de sentrale begrepskategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Lieberg, 1978). Når vi i denne fasen brøt ned tekstene i mindre deler, fikk vi oversikt over hvilke didaktiske kategorier temaene og spørsmålene fordelte seg i. I tillegg avdekket analysen en mer finmasket variasjon og flere aspekter av spørsmål innen de samme kategoriene. Analysene viste nå at også tema og spørsmål som relaterte seg til innhold (pensum), praksis, vurdering og veiledning, forhold ved studenter og ulike typer rammer (særlig knyttet til tid og kollegaer) ble vektlagt, i tillegg til fortsatt oppmerksomhet

på arbeidsmåter og forhold ved en selv. Vi fant imidlertid noe overraskende at temaene eller spørsmålene sjeldent ble knyttet til læringsutbytteformuleringer i emneplanene. Tema og spørsmål som omhandler vurdering og veiledning, og forhold ved både studenter og undervisningskontekst er dominerende. En deltaker meldte eksempelvis inn følgende: «Jeg ønsker meg veiledning i forhold til hele 'pakka' som går på undervisning, veiledning og vurdering siden jeg aldri har fått slik veiledning før». Hele «pakka» dreier seg blant annet om forhold som berører sensurering, vurderingskriterier, hvordan gi rettferdige karakterer, hva kjenner tegner en A-kandidat og en D-kandidat, samarbeid med sensor, hvordan veilede og vurdere bachelor- og masteroppgaver. Dette spørsmålet om hele «pakka» favner flere sider ved de 27 spørsmål og tema som ble stilt angående veiledning og vurdering.

Ulike forhold ved studentene kommer til uttrykk i like mange tema (27). Disse kretser rundt spørsmål som studentvariasjon og håndtering av studentatferd. «Hvordan takle studenter som kommer og går i undervisningen, tiltale de som spiser og småsnakker, håndtere de som sitter fordypet i sosiale medier? Hvordan kan jeg som foreleser møte det store spriket i en og samme studentgruppe? Hvordan håndtere små studentgrupper på en god måte, hvordan takle tause/for mye snakkende studenter? Hvordan få 'grepet' på hvordan studentene syntes undervisningen er, uten at jeg bare skal være ute etter anerkjennende ord?».

Om også disse spørsmålene starter med et «hvordan», synes noen av dem mer enn andre å være basert på et ønske om tilbakemeldinger på egen undervisning som grunnlag for planlegging og gjennomføring av undervisning. Når 25 tema- og spørsmålstillinger i tillegg er rettet mot ønsker og forventninger om å motivere studenter og skape større studentengasjement, synes spørsmålene i større grad enn i fase 1 å reflektere et syn på undervisning forstått som samhandling og et skifte fra å tenke egen undervisning til å tenke studentenes læring.

18 distinkte tema og spørsmål er rettet mot hvordan man som ny skal forholde seg til kollegium og ledelse, samarbeide med fagutvalg og ulike studentorganisasjoner og ulike møtekulturer. Dette var for oss relativt overraskende funn. En kollega sier: «Jeg har lyst å diskutere system rundt undervisningen, for jeg er ny og her er mange som har vært i lang stund». En annen spør: «Hvordan kan jeg best mulig lære meg kulturen når det gjelder møter? Kan jeg forvente sakliste og referat? Må jeg gå på alle møter, merker meg jo at mange av de erfarne ikke gjør det». En tredje sier: «Jeg er ny og lite vant til å 'fly' på møter – hva er konsekvensen av disse, kommer det noe konkret ut av møtene?». Denne kollegaen aner at det legges noen premisser og «systemer», som han kaller det, på de ulike fagmøtene han opplever at han «flyr» imellom. Hvordan han skal få innsyn i dette og bli kulturert i de «fremmede» systemene er hans anliggende. Det uttrykkes også en usikkerhet for hvor mye man som ny kan belaste kollegaer med å gjøre ukjente sider ved arbeidet kjent. «Eg har behov for å snakke litt om meg sjølv i forhold til dei erfarne på avdelinga. Kor mykje kan eg forstyrre andre, spørja andre. Kor mykje materiell kan eg bruka av det andre har laga innleveringsoppgåver m.m.) osv.», spør en kollega. Vedkommende uttrykker at hun er redd for å forstyrre egne kollegaer og fremstå masete. Hun er redd for at hun med «alt maset» kan komme til å fremstå som mindre kompetent og faglig selvstendig. Samtidig er dette forståelser hun oppfatter er viktige for å gjøre seg kjent med det arbeidet hun skal utføre. I tillegg knytter hun usikkerhet til det å være ny og fremmed (Jakhelln, 2008) for sine kollegaer relasjonelt sett.

En siste kollega som er opptatt av kultur- og organisasjonsforhold ønsker å bli kjent med spenninger knyttet til det han opplever som en konkurransesituasjon. Han fornemmer at det er noen ting som oppfattes som viktigere enn andre i den kulturen han har kommet inn i, og er redd for at han spilles ut av banen. «Kulturen her er svært annerledes. Det er mye konkurranse og uenighet. Hvordan er det lurt å forholde seg til det? Min tanke har vært å ha en noe lav profil, utfører arbeidet på en god måte – si ja og være positiv. Likevel lurar jeg på om en blir utnyttet på det viset?». Denne kollegaen viser til et dilemma som ser ut til å gå igjen, nemlig at de nye gjerne ønsker å være pro-aktive, kreative og villige til å strekke seg langt, samtidig som de føler de må tilpasse seg den etablerte kulturen.

En vid forståelse av undervisning innbefatter både vurdering, veiledning, praksis, læreplanarbeid og kollegasamarbeid (Lycke & Handal, 2012), noe som trådte tydeligere frem i materialet på dette tidspunkt. I tillegg ser vi ledelsesaspekter ved undervisnings- og læringsprosesser komme sterkere til uttrykk. Den didaktiske analysen ga også innsyn i andre aspekter ved lærerarbeidet, da våre kollegaer forteller om ulike kontekstuelle forhold som synes å hemme dem i arbeidet som universitetslærere.

Fase 3

Analysen av materialet i tredje fase er gjort gjennom bruk av de teoretiske «merkelappene» *den naturlige innstilling til lærerrollen og lærerarbeidet*. Her har vi lett etter uttrykk i alle de 189 tema og spørsmål som enten har avkreftet eller bekreftet vår teoretiske antakelse om at vi kan lære noe om innholdet i lærerarbeidet eller jobben vår som universitetslærer gjennom tekstene fra våre nye kollegaer. Analysen i første fase styrket oss i oppfatningen om at en antatt personliggjort lærerrolle, hvor undervisning først og fremst forstås som forelesning, utgjør den naturlige innstilling som våre nye kollegaer kommer til høyere utdanning med. Vi merker oss samtidig at bredden og variasjonen i universitetslærerarbeidet oppleves som større enn forventet i møte med høyere utdanning som praksisfelt. Det «usynlige» kultur- og relasjonsarbeid (Ziehe, 1989) er blitt en mer sentral del av arbeidet i høyere utdanning enn det vi først var klar over. Når 27 nye kollegaer vender oppmerksomheten mot studenter; deres adferd og uttrykk for engasjement eller mangel på engasjement som tema for veiledningsmøter, kan det ha sin bakgrunn i at kultur- og relasjonsarbeid er en ukjent utfordring de ikke hadde sett for seg i akademia. Dette kan tolkes som en utfordring som ikke synes å være en del av deres «naturlige innstilling» til universitetslærerrollen. Våre nye kollegaer gir uttrykk for at kultur- og relasjonsarbeid er utfordrende og krevende. Dette arbeidet representerer et på mange måter ukjent landskap og oppleves å ligge utenfor de oppgaver de i utgangspunktet naturlig så ligge til universitetslærerrollen. I tillegg til å være ukjente med graden av kultur- og relasjonsarbeid som møter dem i akademia, uttrykker flere at de også opplever kulturell fremmedhet (Jakhelln, 2008) i forhold til organisasjonen de arbeider innenfor. Variasjonen og bredden i arbeidet ser ut til å utfordre våre kollegaers naturlige innstilling til universitetslærerrollen.

Fase 4

I denne fasen har vi forsøkt å være åpne for hva tekstene kan fortelle oss på egne premisser uten noen forhåndsbestemte teorier eller begreper. Det som slår oss er at arbeidet er ytterligere utvidet i forhold til det vide undervisningsbegrepet (Lycke & Handal, 2012). Våre

nye kollegaer stiller spørsmål om blant annet kvalitetssystemarbeid, internasjonalisering, innovasjon, entreprenørskap, data- og biblioteksystemer. Dette er forhold ved arbeidet som Lindquist og Nordånger (2006, s. 628) beskriver som «all the rest of it» og som trekker oppmerksomheten bort fra kjerneaktiviteten vår som er undervisning og læring.

Sammenfatning av funn

Som ny er det naturlig å oppleve både faglig, relasjonell og kulturell usikkerhet (Jakhell, 2008), og det er mange gode grunner for at man baserer sin første undervisningspraksis på en kjent foreleserrolle som er bestemt av andre over tid og som er en «naturlig» del av akademias tause og implisitte kunnskap. Når man som ny universitetslærer heller ikke har utviklet et stort handlingsrepertoar, vil man også av den grunn lene seg til forelesningen ut fra en antakelse om at det er det som er det mest naturlige.

Samtidig peker temaene og spørsmålene som er spilt inn i retning av *innholdsdimensjoner* ved et arbeid som skal gjøres, snarere enn mot en rolle som skal fylles. Vi har gjort funn som peker i retning av et vidt undervisningsbegrep og av at arbeidet innebærer ulike former for undervisnings- og læringsledelse. Samtidig ser vi at temaene eller spørsmålene de nytilsatte spiller inn i veiledningen i liten grad relaterer seg til mål for undervisningen eller forankres i læringsutbytteformuleringer i emneplanene. Det kan synes paradoksalt, all den stund fokuset på kvalifikasjonsrammeverk og læringsutbytteformuleringer har vært svært sterkt de siste årene. Undervisningen ser ut til å være løst koblet til de formelle rammene som omgir den.

Vi finner videre at mange nytilsatte opplever usikkerhet rundt hva som forventes av dem i formelle sammenhenger som møter og planlegging. De aner konturene av en formell struktur, men ser den ikke tydelig. En vesentlig del av lærerarbeidet i dag ser også ut til å handle om kultur- og relasjonsarbeid, det Ziehe (1989) kaller det usynlige lærerarbeidet. Dette kan ha sammenheng med at høyere utdanning i større grad er åpnet opp for alle, og dermed blir studentvariasjonen større enn tidligere. Høyere utdanning er på lik linje med grunnskole- og videregående opplæring, i ferd med å miste deler av sin samfunnsstøtte. Vi finner også at lærerarbeidet intensiveres og fylles med oppgaver som er mer styrt av andre enn fagfolkene selv uten at arbeid tas bort (Hargreaves, 1994).

DISKUSJON

I artikkelen har vi satt søkelys på innholdet i lærerarbeidet i høyere utdanning. Våre analyser av spørsmål og tema nytilsatte vitenskapelig kollegaer har tatt opp i 1:1-veiledning i NyTi, viser at innholdet i arbeidet er utvidet utover det tidligere forskning viser, gjennom termen «all the rest of it». Analysene viser også at en større del av lærerarbeidet innebærer kultur- og relasjonsarbeid. Det handler både om å tilrettelegge for læringsfelleskap som inkluderer den store studentvariasjonen, og også om å håndtere uønsket studentatferd. Våre nye kollegaer opplever å stå i spennet mellom plikt og kreativitet. Jobben som universitetslærer er videre enn de hadde forestilt seg, og arbeidet oppleves heseblesende på grunn av møter og ulike forventninger om kollegial samhandling og forskningsaktivitet. Mye av bredden i lærerarbeidet ser ut til å være ukjent, og våre nye kollegaer leter etter standarder for undervisningsmåter, vurderings- og veiledningsarbeid, systemer og rutiner for kollega-

samarbeid og møtekultur. De befinner seg i en paradoksal og sårbar situasjon hvor de må demonstrere ferdigheter ved lærerarbeidet de ennå ikke har, og må lære dette gjennom å utføre sider ved arbeidet de ennå ikke forstår eller har fått opplæring i (Feiman-Nemser, 2001). Den første tiden som ny lærer beskrives som intens og krevende, og for mange er det en tid for både overlevelse og tilpasning. Det kan forklare at undervisningen gjerne baseres på det vi har definert som den naturlige innstilling til rollen.

Spenninger beskrevet over er og vil gjerne være en naturlig del av en kunnskapsorganisasjon. I et slikt perspektiv vil en kunne hevde at den nytilsatte må lære seg å leve med disse spenningene. Ikke alle utfordringer har sin bestemte løsning, og det mangefasetterte ved undervisning i høyere utdanning kan nettopp være et eksempel på det. Vi vil imidlertid argumentere for at veiledning og kollegasamarbeid har potensiale til å løfte frem det ukjente ved lærerarbeidet for felles faglig diskusjon uten at dilemma og kontekstuelle forhold som ligger i lærerarbeidet i høyere utdanning viskes ut.

Det å etablere og bruke begrepet universitetslærerarbeid kan gi både tankekraft og motivasjon til å trekke viktige grenser for hva som naturlig faller innenfor og utenfor det å undervise i høyere utdanning, ikke minst i lys av termen «all the rest of it». Termen fokuserer på at det skjer en forskyvning av oppmerksomhet fra undervisning i møte med studenter til oppmerksomhet på forhold styrt av andre, noe som lett kan skje når endringer i høyere utdanning skjer fortere enn noen gang.

Kanskje trenger vi ikke bare ulike former for kollegaveiledningsordninger, men også bredere fora for kvalifiserte faglige samtaler om det å undervise i høyere utdanning. Det å opprette *undervisningsgrupper* på lik linje med *forskergrupper*, hvor nye og erfarne kollegaer kan møtes for nødvendige diskusjoner om hva undervisning og lærerarbeid er og skal være i framtidens universitets- og høyskolesystem, kan være en vei å gå. Dette kan være fora som kan utvikle fellesforståelser og kollektiv anerkjennelse for kompleksiteten ved dagens undervisning, for ansvar, begrunnelser, valg og dilemmaer og med det gjøre *min* undervisning til *vår* undervisning (Lycke & Handal, 2012).

LITTERATUR

- Bjørndal, B., & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken*. Oslo: Aschehoug.
- Brunstad, P. O. (2015). Nykommeren – fra teoretisk innøvelse til faglig utøvelse i lys av praktisk visdom. I P. O. Brunstad, S. M. Reindal, & H. Sæverot (Red.), *Eksistens & pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave* (s. 109–124). Oslo: Universitetsforlaget.
- Denscombe, M. (2010). *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013–1055.
- Fuglestad, O. L. (2007). *Tett på praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hanssen, B., Raaen, F. D., & Østrem, S. (2010). Det heseblesende lærerarbeidet. I P. Haug, (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 295–314). Oslo: Abstrakt forlag.
- Hanssen, B., & Østrem, S. (2013). *Rutinemessig plikt eller produktiv læring? En studie av praksis og arbeidskrav i en veilederutdanning knyttet til veiledning for nyutdannede lærere*. Rapport fra UiS, No. 41.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, changing times: teachers work and culture in a postmodern age*. London: Cassell.

- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.
- Jakhelln, R. (2008). Å se muligheter i det fremmede. I T. L. Hoel, B. Hanssen, R. Jakhelln, & S. Østrem (Red.), *Det store spranget* (s. 23–34). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Kjeldstadli, K. (2010). *Akademisk kapitalisme*. Oslo: Res Publica forlag.
- Kleven, A. (2010). Lærerarbeidet i klasserommet. I T. L. Hoel, G. Engvik, & B. Hanssen (Red.), *Ny som lærer – sjansespill og samspill* (s. 27–42). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse. Insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Leontjev, A. N. (2002). *Virksomhed, bevidshed, personlighed*. København: Hans Reitzels forlag.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lindquist, P., & Nordänger, U. K. (2006). Who dares to disconnect in the age of uncertainty? Teachers' recesses and «off the clock» work. *Teachers and teaching: Theory and Practice*, 12, 623–637.
- Lycke, K. H., & Handal, G. (2012). Refleksjon over egen undervisningspraksis – et ledd i kvalitetsutvikling? I T. Løkensgard Hoel, B. Hanssen, & D. Husebø (Red.), *Utdanningskvalitet og undervisningskvalitet under press? Spenninger i høyere utdanning* (s. 157–183). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Mausethagen, S., & Mølsted, C. E. (2014). Licence to teach? Læreplananalyse og profesjonsutvikling. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 152–169). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oakes: Sage Publications.
- Moe, S. (2012). Mer styring og ledelse – hvorfor? I T. Løkensgard Hoel, B. Hanssen & D. Husebø (Red.), *Utdanningskvalitet og undervisningskvalitet under press? Spenninger i høyere utdanning* (s. 27–47). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Molander, A., & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (14–27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Munthe, E. (2003). *Teachers' Professional Certainty*, Doktorgradsavhandling til dr. polit.-graden. Det utdanningsvitenskapelige fakultet: Universitetet i Oslo.
- NOU (2000:14). *Frihet med ansvar – Om høgre utdanning og forskning i Norge*.
- Ricoeur, P. (1991). *From Text to Action: essays in hermeneutics*, Evanston Ill: Northwestern University Press.
- Schütz, A. (2005). *Hverdagslivets sociologi*. København: Hans Reitzels forlag.
- Simola, H. (2009). Trans-national technologies, national techniques and local mechanisms in Finnish university governance: a journey through the layers. *Nordic Educational Research*, 29(1), 6–17.
- Skodvin, A. (2006). Mellom kateter og kaos. Forelesning i forskjellige varianter. I H. Strømsø, K. H. Lycke, & P. Lauvås (Red.), *Når læring er det viktigste – Undervisning i høyere utdanning* (s. 125–139). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Stray, J. H. (2011). Fra samfunnsmandat til samfunnsoppdrag. En språklig dreining i utdanningspolitikken. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95, 18–29.
- Strømsø, H., Hofgaard Lycke, K. H., & Lauvås, P. (2006). Innledning. I H. Strømsø, K. H. Lycke, & P. Lauvås (Red.), *Når læring er det viktigste – Undervisning i høyere utdanning* (s. 13–20), Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Säljö, R. (1999). Learning as the use of tools: a sociocultural perspective on the human technology link. I K. Littleton & P. Light (Red.), *Learning with computers. Analysing productive interaction* (s. 144–161). London: Routledge.
- Vygotskij, L. S. (2004). Ervervsopplæring i psykologisk lys. I G. Lindqvist (Red.), *Vygotskij om læring og utviklingsvilkår* (s. 23–35). Århus: Klim.
- Wadel, C. (2002). *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord: Seek A/S.
- Witteck, L. (2008). Pedagogiske redskaper og studenters læring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 6, 444–455.
- Ziehe, T. (1989). *Ambivalenser og mangfoldighet*. København: Politisk revy.