

Suzen, E. (2025). Pedagogisk grunnlag for undervisning, veiledning og danning i høyere utdanning. I R. Helde, A. Parmann & E. Suzen (Red.), *Undervisning i rettsvitenskap for de som ikke skal bli jurister* (s. 349–367). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa5402017>

## Kapittel 17

# Pedagogisk grunnlag for undervisning, veiledning og danning i høyere utdanning

Elisabeth Suzen<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universitetet i Innlandet

**Sammendrag:** Dette kapitlet diskuterer det pedagogiske grunnlaget for undervisning i høyere utdanning. Utgangspunktet er samfunnsoppdraget til høyere utdanning og hva som blir sentralt for oss som undervisere når det gjelder realiseringen av dette. Dette diskuteres relatert til den samfunnsmessige konteksten og politiske føringer for høyere utdanning i Norge i dag. Kapitlet analyserer tre aktuelle stortingsmeldinger som legger føringer for undervisningen i sektoren. Deretter diskuteres ulike forståelser, muligheter og begrensninger som er knyttet til disse. Avslutningsvis gis en begrunnelse for at den enkelte underviser er bevisst sine pedagogiske begrunnelser for undervisningen og hvilke verdisyn dette er forankret på.

*Nøkkelord:* tverrfaglig undervisning, dybdelæring, pedagogiske begrunnelser, studentaktive læringsformer, dannning, utdanningskvalitet

**Abstract:** This chapter discusses the pedagogical basis for teaching in higher education. The starting point is the social mission of higher education and what will be central to us as teachers when it comes to realizing this. This is discussed in relation to the social context and political guidelines for higher education in Norway today. The chapter analyses three relevant white papers that lay down guidelines for teaching in the sector and then discusses various understandings, opportunities and limitations associated with these. Finally, a reason is given for why the individual teacher is aware of his/her pedagogical justifications for the teaching and which values this is based on.

*Keywords:* interdisciplinary teaching, deep learning, pedagogical justifications, student-centered learning approaches, bildung, educational quality

## Introduksjon

Dette kapitlet omhandler det pedagogiske grunnlaget for undervisning og læring i høyere utdanning, forankret i teori og forskning. Sentrale spørsmål knyttet til dette er: Hva er samfunnsoppdraget for høyere utdanning, og hvordan realisere dette? Hva blir sentralt i dette arbeidet for oss som undervisere i høyere utdanning?

Disse problemstillingene er knyttet til virksomheten som undervisere, og den kompetanse og forståelse det innebærer for undervisning, veiledning og danning i høyere utdanning. Jeg vil diskutere dette i forhold til den samfunnsmessige konteksten og politiske føringer vi finner for høyere utdanning i Norge i dag. I diskusjonen vil jeg bruke aktuell pedagogisk teori og forskning for å belyse disse spørsmålene. Kapitlet er tenkt som et grunnlag for antologiens eksemplkapitler, som blir ulike realiseringer av disse overordna prinsippene.

Bokens tema er juss-undervisning for studenter som ikke skal bli jurister. Det vil si utdanninger som inneholder juss-emner, der studentene skal utøve, forstå eller forvalte juss i relasjon til andre fagfelt enn juss. Dette kapitlet peker på hva som blir viktig i tilretteleggingen av denne undervisningen og hvorfor. Bokens øvrige kapitler er ulike refleksjoner på hvordan. Dette pedagogiske kapitlet kan slik sees på som et grunnlag for alle utdanninger som er flerfaglige og ikke rene disiplinutdanninger. De færreste utdanninger i UH-sektoren har rammeplaner eller forskrifter som setter rammer for utdanningen som helhet. Utdanninger som har slike rammer, er spesielt innen ulike lærerutdanninger og helse. De fleste utdanninger står dermed noenlunde fritt til å velge hvordan de tilrettelegger utdanningen.

Samfunnsoppgavene til høyere utdanning er å bidra til samfunnets utvikling gjennom å tilby høy kvalitet på utdanning, forskning og formidling av kunnskap. Som undervisere i høyere utdanning er det vår oppgave å tilrettelegge for en realisering av dette i våre møter og relasjoner med fagfelt og studenter. Dette er en profesjonell rolle i høyere utdanning som har fått mye mindre oppmerksomhet fra myndighetene enn forskerrollen (Nordkvelle, 2020, s. 19). Å utvikle seg selv som underviser står sentralt i dette, der forskning på egen undervisning blir en sentral del av aktiviteten. Denne boken er et bidrag til dette.

## Styringsdokumenter

I de senere årene har vi sett flere dokumenter og føringer fra norske myndigheter når det gjelder undervisningen i høyere utdanning. Meld. St. 16 (2016–2017) *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* la frem en strategi for å utvikle en sterkere kvalitetskultur i universitet og høyskoler med fokus på å bedre undervisning, læring og læringsmiljø. Ifølge stortingsmelding 30 (2010–2011) *Fordelingsmeldingen* må opplæringssystemet være av så høy kvalitet at det sikrer dagens og morgendagens unge like muligheter til å møte kravene og utfordringene i fremtidens samfunn (Meld. St. 30, 2010–2011). Begrunnelsen for dette er myndighetenes mål om å styrke folks forutsetninger for å kunne delta i arbeidslivet. Senere har Stortinget gjennom Meld. St. 16 (2020–2021) *Utdanning for omstilling – Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning* ytterligere tydeliggjort ønsket og målet om å styrke kvaliteten og arbeidslivsrelevansen i høyere utdanning. Dette følges opp av Meld. St. 5 (2022–2023) *Langtidsplan for forskning og høyere utdanning 2023–2032*. Samlet sett viser disse politiske dokumentene at kravet til universitets- og høyskolesektoren er blant annet at den må tilby utdanninger som gjør studenter i stand til å møte utfordringene i morgendagens arbeidsliv, og dessuten må utdanningene være av høy kvalitet og relevante for arbeidslivet. Jeg har tatt for meg tre av disse stortingsmeldingene og vil i det følgende diskutere rammer, signaler, utfordringer og muligheter som ligger relatert til disse.

## Utdanningskvalitet

Ennå på 1990-tallet ble norske høyere læresteder beskrevet i en OECD-rapport som «forskningsinstitusjoner med rett til å administrere eksamener» (Nordkvelle, 2012). I løpet av dette tiåret ble det etter hvert utviklet strukturer for å bedre utdanningskvaliteten i høyere utdanning. Dette arbeidet var en viktig forutsetning for gjennomføringen av kvalitetsreformen i høyere utdanning (Nordkvelle, 2012). Utdanningskvalitet har de senere årene fått en større oppmerksomhet i den politiske og samfunnsmessige diskusjonen (Suzen, 2025). Dette ble spesielt tydelig med Meld. St. 16 (2016–2017) *Kultur for*

*kvalitet i høyere utdanning.* Formålet med stortingsmeldingen var å utvikle en kvalitetskultur i høyere utdanning. Det finnes ingen entydig definisjon av begrepet utdanningskvalitet, men stortingsmeldingen har avgrenset det ned til følgende fire områder: god studietid, utdanning som gir god læring, verdsetting av utdanningsfaglig kompetanse og at utdanningskvalitet krever fagfelleskap og ledelse. I dette inngår også relevante og forpliktende lærings-utbyttebeskrivelser, som har sin forankring i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring fra 2011.

Det finnes derfor ingen felles, generell definisjon av begrepet utdanningskvalitet. To svært ulike tilnærminger har preget debatten. På den ene siden relateres kvalitet til uforutsigbarhet i undervisningssituasjoner, danning og tilhørighet. Her betegnes utdanning som komplekse prosesser som avhenger av lærerens bruk av sitt profesjonelle skjønn. På den andre siden forstås kvalitet som et fenomen som kan operasjonaliseres og måles, der kvalitet kan predikeres/forutsies gjennom ulike metoder. Det er denne sistnevnte forståelsen som har preget norsk utdanningssystem de siste par tiårene, og som har måttet tåle sterk kritikk fra sektoren selv.

Innen høyere utdanning har denne forståelsen ført til en metodetilnærming til undervisning, med et fokus på forskningsbasert praksis og evidensbasert praksis (Øzerk, 2010). En av årsakene til dette kan være det sterke fokuset på mål og læringsutbyttebeskrivelser som vi har sett i den senere tid (Grythe, 2011). Dette mener også Grythe (2011) vil føre til en større oppmerksomhet på undervisningsmetoder. Dette skjer gjerne på bekostning av de normative pedagogiske begrunnelser for hvorfor undervisningen bør foregå slik, og hva undervisningen som helhet skal bygge opp under. Det paradoksale her er at et større fokus på metode og evidens i sin ytterste konsekvens kan føre til en avprofesjonisering av underviser, slik vi har sett med lærere i skolen (Steinsholt, 2009b).

Som en forlengelse av dette har vi de senere årene, både nasjonalt og internasjonalt, sett en utvikling fra at fokuset har vært på innholdet i utdanningene til å fokusere på hva studenter skal kunne i form av kompetanser. Dette har blitt omtalt som en kompetanseorientering av universitetsutdannelsene (Christiansen *et al.*, 2013, s. 33). Dette fokuset på kompetanser kan være utfordrende. Et samfunn som er i stadig endring, slik at vi ikke helt sikkert vet hva fremtiden vil trenge, er en viktig betraktning å ta inn i utdanningssystemet. Samtidig er disse endringene innen høyere utdanning i tråd med de endringer og reformer vi har sett innen offentlig sektor de siste 25–30 årene.

## Tverrfaglighet

Et av de sentrale pedagogiske prinsippene som vektlegges i styringsdokumentene er tverrfaglig undervisning. Meld. St. 16 (2016–2017) fremhever tverrfaglighet som en metode for å skape mer relevant og helhetlig læring, og spesielt tverrfaglige programmer og samarbeid mellom fagområder. Meld. St. 5 (2022–2023) understreker behovet for tverrfaglig forskning og utdanning for å kunne møte komplekse samfunnsutfordringer, og Meld. St. 16 (2020–2021) vektlegger tverrfaglighet for å møte fremtidens arbeidsmarked. Dokumentene stiller slik på ulike måter krav til at undervisningen må bygge på et tverrfaglig samarbeid, og begrunnelsen er blant annet at tverrfaglig samarbeid i større grad vil kunne sikre både kvalitet og relevans i utdanningene.

Tverrfaglighet vurderes ofte som en nødvendighet i forhold til de store samfunnsutfordringene vi står overfor i dag. Fremtidens utfordringer omtales ofte som «wicked problems». Det vil si komplekse situasjoner der løsningen ikke er å finne innenfor ett fagfelt alene. Eksempler på dette kan være klimakrisen, pandemier, bærekraft, demokrati og deltakelse. Samarbeid på tvers av fag blir derfor ofte vektlagt. Tverrfaglighet i høyere utdanning blir slik stadig viktigere fordi det gir mulighet til å håndtere komplekse samfunnsproblemer på en helhetlig måte. Denne tilnærmingen fremmer kreativitet og innovasjon ved å integrere kunnskap fra flere fagområder. OECD (2018) har tydeliggjort dette i sitt «Learning Compass 2030», der organisasjonen skisserer opp et rammeverk for fremtidens kompetanse. OECD vektlegger kompetansen til å selv kunne navigere i en ukjent fremtidskontekst, med vekt på den kunnskap, ferdigheter, holdninger og verdier dagens studenter trenger for å navigere i en raskt endrende verden mot 2030. Likevel er det utfordringer knyttet til implementeringen på grunn av tradisjonelle institusjonelle strukturer og behovet for tilpassede pedagogiske strategier.

Det meste av internasjonalt arbeid knyttet til tverrfaglighet i høyere utdanning omhandler forskning (Herzog *et al.*, 2022). Det vil si at undervisning og studieplaner i mindre grad har fått en tverrfaglig oppmerksomhet internasjonalt. Dette innebærer at undervisere i høyere utdanning som ønsker å undervise helhetlig med en problembasert tilnærming og tilrettelegge for kritisk tenkning, må, i likhet med lærere i grunnskolen (Øyehaug & Martinsen, 2023), gjøre disse koblingene selv. Det er lite støtte å finne i institusjonene som helhet, der få eller ingen institusjoner har et offisielt uttalt pedagogisk credo eller en visjon for sin undervisning.

I en studie om tilrettelegging for dybdelæring fra Johannessen, Solem og Bø (2021) presenterte de et sett med læringspunkter for samarbeidsprosjekter mellom studenter i høyere utdanning. Disse var at samhandling er en modningsprosess, fysisk samhandling fungerer bedre enn skjerm, struktur, planlegging og visualisering hjelper på forståelse, samkjøring er utfordrende og lærerikt, motstanden er stor, men utbyttet er større, og like barn med felles referanseramme leker litt bedre (Johannessen *et al.*, 2021).

Tverrfaglighet i høyere utdanning er forholdsvis nytt som tema og felt. De senere årene har vi sett en økning innen forskning på feltet tverrfaglighet. Mye av forskningen har fokus på hva tverrfaglighet kan bidra til å løse, snarere enn å definere hva tverrfaglighet er (Herzog *et al.*, 2022). Samtidig er det utfordrende å gi en felles definisjon av begrepet. Klein (2005) deler begrepet inn i følgende tre deler: flerfaglighet, tverrfaglighet og transfaglighet. Flerfaglighet innebærer å koordinere kunnskap fra ulike fag uten at en integrerer forskningsmetoder eller perspektiver. Tverrfaglighet integrerer imidlertid slike perspektiver og metoder for å formulere og finne løsninger på en problemstilling. Den siste, transfaglighet, innebærer at fagfeltet setter egne metoder og overbevisninger på prøve i et møte med andre felt, der nye forståelser kan utvikles.

Senere studier som omhandler tverrfaglighet innen profesjonsfag bygger i stor grad på Kleins tredeling av begrepet. I Norge har Bolstad (2020) tatt til orde for å bruke begrepene flerfaglighet, moderat tverrfaglighet og integrert tverrfaglighet. Flerfaglighet er den svakeste formen for samarbeid, mens integrert tverrfaglighet er den sterkeste og innebærer en oppløsning av fagene (Elvebakk og Jøsok, 2023). Moderat tverrfaglighet ligger et sted mellom disse og betegner prosesser hvor to eller flere fag kobles tett sammen for å videreutvikle kompetanser (Elvebakk og Jøsok, 2023, s. 86).

## Hva er tverrfaglig undervisning?

Å jobbe tverrfaglig i studier innebærer at studentene jobber med begreper, prosedyrer og perspektiver fra flere fag samtidig. I dette arbeidet er ikke fagene tydelig atskilt, men det etableres en sammenheng mellom dem som gir

en større helhet. Dette innebærer å integrere kunnskap og perspektiver i to eller flere disipliner for å identifisere og analysere mer komplekse problemer. Gjennom et tverrfaglig arbeid skapes en tematisk ramme for studentene som hjelper dem å utvikle en slik helhetlig forståelse gjennom å betrakte fagstoffet fra ulike vinkler.

Dette pedagogiske grunnlaget for undervisningen er ikke alltid uttalt i ulike dokumenter som legger føringer for høyere utdanning. Samtidig er de pedagogiske ideene med på å forme høyere utdanning, og det aktualiserer betydningen av å være bevisst de pedagogiske føringene som ligger til grunn. Dette vil gjøre oss i stand til å både forstå, synliggjøre og utfordre noe av innholdet og føringene som gis i ulike dokumenter for undervisning i høyere utdanning. Dette gjelder både måten det pedagogiske samfunnsoppdraget til høyere utdanning tolkes og forstås, hvordan det pedagogiske grunnlaget er konkretisert og oversatt, og hvordan dette er implementert i innholdet og organiseringen av undervisningen.

Tverrfaglighet (multidisiplinarity) innebærer at flere fag eller disipliner jobber sammen, men det skjer ikke nødvendigvis en dypere integrasjon mellom dem. Hvert fag beholder sine perspektiver og metoder, der en heller ser et problem eller case fra ulike faglige vinkler uten at de nødvendigvis blandes. Interdisiplinaritet tar dette ett skritt videre og handler om å integrere kunnskap, teorier og metoder fra ulike disipliner med det formål å skape nye innsikter eller løsninger som ikke kunne ha oppstått innenfor en disiplin alene. Det innebærer at faggrensene blir mer flytende, og det oppstår gjerne en dypere kobling mellom de fagene som er involvert (Choi & Pak, 2006). I *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity* (Frodeman *et al.*, 2017) er interdisiplinaritet i hovedsak definert som «evnen til å integrere kunnskap og tenkemåter fra to eller flere disipliner for å oppnå kognitiv framgang – f.eks. forklare et fenomen, løse et problem, skape et produkt, stille et nytt spørsmål – på måter som ville vært usannsynlige gjennom enkeltfaglige tilnærminger» (s. 373). Men mange forfattere insisterer på at det ikke finnes noen universell metode for interdisiplinaritet som passer for alle; det finnes kun «hint og tommelfingerregler som utgjør en grov teori».

Det finnes flere årsaker til at teamarbeid og gruppearbeid som involverer flere disipliner er ønskelig. Livet i seg selv består av flere disipliner, og vi trenger derfor en slik tilnærming for å løse reelle problemer. I tillegg trenger vi det også for å løse komplekse problemer der en disiplin alene ikke er til-

strekkelig. En slik tilnærmingen gir oss slik ulike perspektiver på et problem (Choi & Pak, 2006).

Kritisk realisme er en filosofisk retning som har fått betydelig innflytelse på tverrfaglighet i høyere utdanning de senere årene. Denne filosofiske retningen understreker viktigheten av å forstå og integrere ulike nivåer av virkelighet og kunnskap, noe som er avgjørende for tverrfaglige tilnærminger. Kritisk realisme fremhever hvordan dypere, underliggende strukturer og mekanismer påvirker fenomener. Dette perspektivet oppfordrer til en tverrfaglig utforskning av komplekse samfunnsproblemer ved å kombinere innsikter fra forskjellige fagområder for å forstå helheten. Dette understøtter behovet for integrerte, samarbeidsorienterte læringsprosesser.

Behovet for tverrfaglige løsninger på fremtidens samfunnsutfordringer gjør det nødvendig å utdanne den kommende generasjonen av profesjonelle til å beherske tverrfaglige tilnærminger. Dette omfatter dannelse, fasilitering og engasjement i tverrfaglige team (Kawa *et al.*, 2021; McCune *et al.*, 2021). Slike samarbeid krever avanserte ferdigheter, inkludert kommunikasjonsevner, mellommenneskelige ferdigheter, individuell refleksjon og evnen til å sette faglig ekspertise inn i en kontekst (Spelt *et al.*, 2009).

Undervisere som skal fasilitere dette i høyere utdanning kommer ofte fra forskjellige disipliner, noe som kan utfordre muligheten for tverrfaglig samarbeid i sektoren. Et slikt samarbeid kan aktualiseres gjennom samarbeidende undervisning, erfaringsbasert læring og etablering av praksisfellesskap blant lærere for å dele kunnskap og strategier. De politiske dokumentene i høyere utdanning vektlegger heller ikke på noen måte det tverrfaglige samarbeidet mellom ansatte, og dette er heller ikke et tema i NOKUTs nasjonale underviserundersøkelse fra 2021.

Som tidligere nevnt blir også tverrfaglig samarbeid i høyere utdanning stadig viktigere for å håndtere komplekse samfunnsproblemer. Nåværende perspektiver understreker dets rolle i å fremme kreativitet, innovasjon og helhetlig forståelse gjennom integrering av flere fagområder. Men dette utfordres av institusjonelle strukturer.

## Studentaktive læringsformer

Utdanningskvalitet er i litteraturen sterkt koblet til studentaktive lærings- og undervisningsformer (Nordic Institute for Studies in Innovation, 2015, s. 9). Hensikten er å unngå at studenter blir passive mottakere, men heller aktive skapere i sin egen fagforståelse. Dette kan være undervisning som er problembasert, casebasert, prosjektbasert, undersøkende etc. (Loeng & Mørkved, 2019; Nordic Institute for Studies in Innovation, 2015). En bevissthet rundt studentaktive lærings- og undervisningsformer kan være med på å styrke studentenes ulike kompetanser, men støtter ikke nødvendigvis de studenter som sliter med studiene (Nordic Institute for Studies in Innovation, 2015, s. 9). Det er derfor av like stor betydning å se på hva som er formålet med aktivitetene, hvordan de didaktisk tilrettelegges, hvem som har hvilke roller, og hvordan underviserrollen og studentrollen er (for eksempel veiledning og peer-learning). Det vil si hvilke pedagogiske verdiforankringer de ulike undervisere og institusjoner har.

Meld. St. 16 (2016–2017) omtaler læring som «... en subjektiv prosess som skjer gjennom aktivitet og refleksjon i møtet mellom studenter og undervisere og ikke ved at studentene passivt mottar kunnskap» (s. 17). Det fremheves at studentaktive læringsformer brukes i for liten grad (s. 21), og at studentaktiverende undervisning i større grad må tas i bruk. Slik er studentaktive lærings- og undervisningsformer et av regjeringens innsatsområder for å styrke arbeidslivsrelevansen i høyere utdanning (Meld. St. 16 (2020–2021), s. 21).

For å gjøre utdanningen arbeidslivsrelevant definerer meldingen studentaktive læringsformer i stor grad som aktiviteter som ligner på de som utføres i arbeidslivet (s. 22). «For at studentene skal være godt forberedt på overgangen til et arbeidsliv i stadig omstilling vil regjeringen stimulere til mer bruk av studentaktive læringsformer, spesielt aktiviteter som ligner på oppgaver som utføres i arbeidslivet» (s. 47). Her er altså arbeidslivsrelevansen hovedbegrunnelsen for studentaktive læringsformer, og ikke studentens utvikling og arbeid med egen fagforståelse.

Dette er et eksempel på hvordan studentaktive lærings- og undervisningsformer som begrep kan misbrukes om det ikke foreligger en verdiforankring av aktivitetene, og at de ikke er satt inn i en helhetlig didaktisk relasjon/sammenheng med de øvrige delene av undervisningen.

## Dybdelæring

Et av hovedargumentene som brukes nasjonalt, både i satsingen på tverrfaglig undervisning og studentaktive læringsformer, er at dette skal støtte studentenes dybdelæring (Meld. St. 16, 2016–2017). Argumentet er både forskningsbasert og har et politisk grunnlag, og har en forankring i nasjonale retningslinjer og strategier for utdanningskvalitet. I utdanningsdiskursen de senere årene er det knapt noe begrep som er mer referert til og brukt enn dybdelæring (Haslund, 2023, s. 205; Melby-Lervåg, 2019). Begrepet har relasjon til andre, eldre forståelser som prosjektbasert læring, problembasert læring og kritisk tenkning, og ble omtalt allerede på 1970-tallet av Marton og Säljö (1976).

En utfordring med begrepet dybdelæring er at det eksisterer flere oppfatninger av hva begrepet betyr og hvordan en kan legge til rette for den. En forståelse er at begrepet viser til en dybdeforståelse innen et fag, det vil si forståelse for fagets begreper, metoder mm. En annen forståelse viser til mer psykologiske begreper på tvers av fag, slik som metakognisjon, motivasjon og overførbarhet (Sinnes & Straume, 2017). Andre igjen vil si at alt dette inngår i dybdelæring, at dybdelæring består av et nettverk av disse ulike typene kunnskap. Elevene skal både forstå fag og ta i bruk fag på stadig nye måter gjennom blant annet kompleks tenkning og problemløsning (Pellegrino & Hilton, 2012). Det er denne utvidede forståelsen av begrepet jeg legger til grunn i denne fremstillingen.

Å legge til rette for denne typen dybdelæring vil si å tilrettelegge for læringsprosesser som innebærer analyse, tolkning, kritisk tenkning, utforskning og refleksjon. Det krever at studenter ser sammenhenger. Det er også en slik generell definisjon Kunnskapsdepartementet har lagt til grunn i sine nasjonale retningslinjer, der de definerer dybdelæring som:

Å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 8).

Bakgrunnen for begrepet dybdelæring var en nysgjerrighet rettet mot hvordan elever lærer. Marton og Säljö (1976) skilte mellom studentenes overflatelæring

(memorere og gjenkalle faktakunnskap) og studentenes dybdelæring (å forstå fagstoffet, sette det inn i større sammenhenger, etc.). Dybdelæring ble slik beskrevet som å forstå og bruke kunnskapen i nye situasjoner. Dette innebærer å koble fagkunnskapen til elevenes forståelseshorisont, for vi forstår alltid ny kunnskap i lys av det vi kan fra før.

Dybdelæring omtales som viktig for fremtidens studenter av flere grunner. Vi har allerede vært inne på at fremtidens utfordringer er komplekse og sammensatte. Dette krever i større grad en tverrfaglig tilnærming. Det aktualiserer dybdelæring, fordi det stiller andre krav til studenters fremtidige kompetanse. Dybdelæring handler om å utvikle en rikere forståelse av begreper og sammenhenger (NOU, 2015, s. 8). Dette kan imøtekomme behovene den raske samfunnsutviklingen stiller til endring. Vi kan heller ikke med stor sikkerhet si hva fremtidens samfunn vil behøve av ulike kompetanser. Studenter med dyp forståelse av kjerneelementene i fagene vil i større grad kunne møte slike utfordringer. De evner å overføre, anvende og reflektere over denne kunnskapen i stadig nye og ukjente situasjoner og på tvers av fagfelt.

Samtidig er det, ifølge Sinnes og Straume (2017), tvilsomt at en fokusering på kjerneelementer i fag alene vil lede til en tverrfaglig, systematisk forståelse og kompetanse blant studenter. Bakgrunnen for dette, hevder de, er at det ikke er noen automatikk i at dybdelæring fører til tverrfaglig forståelse. På samme vis er det ikke noen automatikk i at mer faglig dybde gir mer overføringsverdi. Det er ingen automatikk i hvordan dyp læring innen fagene kan føre til tverrfaglig forståelse, selv om dybdelæring kan forstås som en prosess der mennesket blir i stand til å anvende det som er lært i en situasjon i en annen situasjon (Pellegrino & Hilton, 2012, s. 5). Det å arbeide tverrfaglig kan oppleves som truende for det enkelte fag, fordi en slik tilnærming kan oppleves å gå på bekostning av forståelse (*The Oxford Handbook of Interdisciplinarity*, 2017) innen det enkelte faget.

Dybdelæring er både kroppslig, relasjonell, skapende, affektiv og kognitiv læring – og alt dette samtidig (Østern *et al.*, 2019). Dybde i læringen innebærer at læring ikke kan skje uavhengig av alle disse faktorene sammen i studentenes samskaping av kunnskap og forståelse. Dybdelæring i fag omfatter også personlige egenskaper, for eksempel utholdenhet, evne til å arbeide målrettet og takle motgang, nysgjerrighet, kreativitet og samarbeidsevne (KD, 2016, s. 14). Legger vi denne forståelsen til grunn, innebærer det at dybdelæring inngår i det vi kaller danningsmål (Sinnes & Straume, 2017, s. 13).

Noen av de føringene som har kommet fra myndighetene de senere årene, er blitt kritisert for å være for instrumentalistiske. Her har effektivitet fått oppmerksomhet på bekostning av kritisk refleksjon og læringsutbytter på bekostning av eksistensialistiske, filosofiske og problembaserte spørsmål (Bugge *et al.*, 2022). Samtidig ser vi at kritisk tenkning blir mer og mer avgjørende i en tid der informasjonen endres raskt, flyttes raskt og er mer omfattende enn noen gang. Utvikling av kritisk tenkning er viktig for å møte denne virkeligheten, og slik blir undervisning *i* og *med* kritisk tenkning en sentral del av høyere utdanninger fremover.

## Forskningsbasert undervisning

Å gi forskningsbasert undervisning er ifølge universitets- og høyskolelovens § 1-3 en av hovedoppgavene til sektoren. Hva som imidlertid ligger i og menes med begrepet, er uklart (Grythe, 2011). Blant annet presenterer Rienecker *et al.* (2013) åtte ulike tilnærminger til begrepet, og UHR opererer i dag med fire typer forskningsbasert utdanning. I de ulike stortingsmeldingene trekkes forskningsbasert undervisning frem som en faktor som skal sikre kvalitet. Her blir forskningsbasert undervisning i stor grad knyttet til forskningsbasert kunnskap og kompetanse (Meld. St. 5 (2022–2023), s. 10; Meld. St. 16 (2020–2021) s. 55). Det understrekes at studentene må få en undervisning, tilbakemeldinger og vurderinger som er forskningsbasert (Meld. St. 16 (2016–2016), s. 44). Stortingsmeldingene gir slik en forståelse av forskningsbasert undervisning som noe teknisk og instrumentelt som kan brukes til å utøve og/eller begrunne en undervisningspraksis.

Det sentrale i denne sammenheng er imidlertid å påpeke sammenhengen mellom forskning og undervisning, og faren ved å splitte dem. Under kravet om å være mer produktiv i vår forskning (finansiering og publisering) og i vår undervisning (studentgjennomstrømning) har vi sett en økende separasjon mellom forskning og undervisning. Dette har ledet til en falsk dikotomi mellom de to (Rowland *et al.*, 1998). Begge krever undersøkelse, refleksjon, kritikk og ikke minst lidenskap. Dette innebærer at ingen av dem kan reduseres til en teknisk aktivitet strippet for kritiske og moralske formål (Rowland

*et al.*, 1998). Vi trenger å se sammenhengen mellom dannelsesoppdraget og det samfunnsorienterte ansvaret (Nordkvelle, s. 21). I dette blir en bevissthet rundt egen undervisning en sentral del, der undervisere bevisst går inn i egen undervisning og har en begrunnet verdiforankring av det de tilrettelegger for.

## Dannelsesperspektiver i høyere utdanning

Som tidligere omtalt har utdanningskvalitet de siste par tiårene dreid seg mer mot en kvantitativ forståelse av begrepet. Ferdigstilte undervisningsmodeller og kvantifiserbare målinger er blant kjerneredskapene for å si noe om kvalitet. Dette har som omtalt gått på bekostning av en forståelse av utdanningskvalitet som uforutsigbare prosesser. Slike prosesser krever profesjonelt faglig skjønn fra lærere og er forankret i en forståelse av en helhetlig dannelsesprosess.

Dannelsesutvalget for høyere utdanning (ved leder Inga Bostad) ble opprettet i 2008. Bakgrunnen for opprettelsen var nettopp en bekymring for et svekket dannelsesperspektiv i ulike utdanninger, blant annet at studier har fått et sterkere fokus på spesifikt og teknisk innhold på bekostning av studentenes allmenndannelse. Utvalget besto av ansatte fra enkeltinstitusjoner i universitets- og høyskolesektoren og var et frittstående, selvutnevnt utvalg. Utvalget formet derfor også sitt mandat selv, som omhandlet å definere dannelsen i en moderne kontekst, vurdere dannelsens rolle i utdanningen og foreslå tiltak for å integrere dannelsen i utdanningen. Utvalget tok blant annet for seg perspektiver på dannelsen i høyere utdanning, dannelsens plass i profesjonsutdanninger og dannelsesbegrepet i forhold til Bologna-prosessen. I forlengelsen av dette satte Universitets- og høyskolerådet (UHR) i 2010 en arbeidsgruppe som skulle trekke frem gode eksempler på hvordan dannelsen ivaretas i universitets- og høyskolesektoren (Suzen, 2025). Denne arbeidsgruppen mente selv at de behandlet dannelsen som noe bredere enn utvalgets filosofiske tilnærming og omtalte dannelsen som en integrert forutsetning for og en merverdi ved all høyere utdanning. De konkluderte med fire anbefalinger til UH-institusjonene: å bruke implementeringen av kvalifikasjonsrammeverket til å knytte dannelsen til utdanninger, å være i dialog med yrkeslivet angående dannelsen som skal komme samfunnet til gode, en styrking av bevisstheten i institusjoner og

fagmiljø og en fortsettelse av debatten om danning. Disse anbefalingene fra arbeidsgruppen til UHR kan kritiseres for å indikere en mer instrumentell og funksjonell forståelse av danning, der danning blir noe som skal fungere for noe annet (Suzen, 2025). Det vil si at danning omtales som en funksjon for noe, og der studentmedvirkningen er fraværende.

Meld. St. 16 (2016–2017) omtaler studenters læring og bruker læringsbegrepet i stedet for for eksempel begrepet danning når den definerer og redegjør for utdanningskvalitet. Dette er uttrykk for en generell utvikling vi har sett de siste årene. Læringsforståelsen har fått et større grep om pedagogikken og som konsekvens snevret de pedagogiske diskusjoner inn til å bli læringsdiskusjoner (Torjussen og Hilt, 2021). Danning og utdanning er to ulike begreper, der danning blant annet innebærer den enkeltes evne og plikt til å forme seg selv. Det vil si forme sin egen personlighet, sin oppførsel og moral. Dette skjer når vi får kunnskap og innsikt, opplevelser og utfordringer, og krever igjen at den enkelte får tilgang til kunnskapen, innsikten, opplevelsene og utfordringene.

Dannelsesutvalget vektlegger det prosessuelle i utdanning og at det skjer noe med studentene underveis. Dette noe foregår i den enkelte, som en refleksjon, og er dannelse. Utvalget argumenterer for at det sentrale ikke er hva dannelse er, men spørsmålene knyttet til på hvilken måte, hvordan og hvorfor dannelse oppstår. Dannelse i høyere utdanning skjer blant annet ved at studenter arbeider med problemer og temaer, tenker igjennom dem og bearbeider dem, og får respons og kommentarer (Føllestad, 2011, s. 118). Vitenskap er ikke å inneha sannhet, men å søke sannhet. Det vil si å avdekke nye spørsmål og frembringe nye perspektiver, undersøkelser og samtaler rundt problemstillinger. Det bør være et mål for høyere utdanning at alle studenter innehar en akademisk dannelse som varer livet ut. Dette krever at vi har en gjennomgående og helhetlig tilnærming til kunnskap og læring (Bostad & Ottersen, 2011). Dette utfordres ved at de omtalte stortingsmeldingene ikke går inn i utdanningenes rolle i å videreutvikle mennesket og samfunnet. Utdanningene omtales i større grad som å skulle tilpasse seg samfunnet og ikke endre det. Studentenes kritiske tenkning, frie tenkning, egen stemme og dømmekraft får slik liten eller ingen plass. Stortingsmeldingene har det til felles at studentenes stemme, egenart og medvirkning er fraværende. Slike forhold svekker den kulturelle og demokratiske dannelsen av studentene (Kalleberg, 2011, s. 287).

Universitet- og høyskolenes samfunnsrolle i Norge i dag er for tiden under debatt. Det eksisterer ulike forståelser av forholdet mellom tenkning, samfunn, politikk og makt, som igjen setter ulike krav og forventninger til utdanningsinstitusjonene (Suzen, 2025). Noen valg kan institusjonene ta selv, mens andre grunnleggende strukturer fra blant annet Bologna-prosessen og Kvalitetsreformen ligger fast. Kvalitetsreformen omhandler sammenheng, progresjon og dybde i helhetlige programmer. For å forsterke denne helheten er det ønsket om varierte undervisnings- og vurderingsformer. Tanken er at studentaktive læringsformer skal gjøre studentene mer involvert i læringsfelleskapet. Kritikken som har blitt reist mot denne utviklingen er at den er uttrykk for et nyliberalt system som ikke bidrar til en bedre utdanning, forskning og formidling. Spørsmål som er verdt å reise er i likhet med de som Bostad og Ottersen (2011, s. 57) reiser: Hvilke lærings situasjoner må til for å fremme reflekterte, kritiske, kreative og trygge studenter? Hvilke samtaler og impulser må det omslutte, og hvilke innsikter og kunnskaper må underviseren besitte? Og hvilket vitenskapelig klima og åpenhet bør kjennetegne universitetene som helhet?

## **Hva blir sentralt å ta med seg inn i arbeidet med egen undervisning i høyere utdanning?**

Innledningsvis i kapitlet reiste jeg følgende spørsmål: Hva er samfunnsoppdraget for høyere utdanning, og hvordan realisere dette? Hva blir sentralt i dette arbeidet for oss som undervisere i høyere utdanning? Disse spørsmålene har jeg belyst gjennom politiske dokumenter og pedagogisk teori aktuell for høyere utdanning. Undervisning krever undersøkelse, refleksjon, kritikk og ikke minst lidenskap. Den kan ikke reduseres til en teknisk aktivitet stripet for kritiske og moralske formål. Tverrfaglig undervisning vektlegges i de ulike dokumentene og relateres til dybdelæring og mer studentaktiv undervisning. Betydningen av en pedagogisk forankring av egen undervisning er imidlertid ikke omtalt. Det er ingen krav til eller fokus på å verdiforankre undervisningen, noe som også utfordrer samarbeid på tvers. Dette får konsekvenser for underviserens muligheter til å verdiforankre undervisningen

i et fellesskap. Undervisningspraksis beskrives som noe som utvikles og omtales som en ferdighet, helt uavhengig av studentrolle, innhold, formål og andre sentrale perspektiver ved undervisningen. Imidlertid er vitenskapelig ansattes refleksjoner over egen undervisning avgjørende. Det er helt sentralt at vitenskapelig ansatte settes i stand til å utforske sine egne holdninger og verdier gjennom kritisk refleksjon (Sandvoll *et al.*, 2017).

De siste tiårene har det generelt vært en dreining mot en mer teknisk og instrumentell forståelse av undervisning. Blant annet ser vi dette gjennom de ulike stortingsmeldingene. For eksempel snakker Meld. St. 16 (2006–2007) om effektive tiltak og virkningsfulle metoder, mens Meld. St. 16 (2020–2021) er opptatt av arbeidslivsrelevans. Vi ser også denne dreiningen på andre områder i sektoren, blant annet i forhold til forskningsmidler og hvilke læringscentre som har blitt opprettet. Denne dreiningen påvirker den generelle forståelsen av pedagogikk, der pedagogikk i større grad har blitt omtalt som en teknisk og instrumentell praksis. Dette vil jeg hevde er en feilslått forståelse av hva pedagogikk er, da pedagogikk i større grad handler om møtet mellom mennesker og hvordan disse kan skape et fremtidig samfunn sammen. I dette møtet tolker og forstår vi hverandre ut fra hvem vi er og vil være. Det er slike tolkninger som blant annet avgjør om undervisning har noen betydning for studenters læringsutbytte og hva de tar med seg fra undervisningen (Steinsholt, 2009a, s. 16). Det er derfor av stor betydning at undervisere er bevisste på hvilke pedagogiske perspektiver de jobber etter.

Intensjonene med denne boken er ikke å gi endelige metoder og løsninger på en praksis, men å gi ulike undervisere i høyere utdanning innsikt i ulike praksiser. Boken diskuterer hvordan vi på ulike måter kan tilrettelegge for studenters arbeid med egen forståelse og tolkning av fagstoff. Dette skal gi anledning til både en bredere og dypere bearbeiding, videreføring og utøvelse. Som undervisere vil vi alltid stå i usikkerhet og også ha en rett til å handle ut fra egen (u)sikkerhet (Steinsholt, 2009a). Undervisning kan forstås som en nødvendig nølende profesjon (Haslund, 2023). Desto viktigere er det at vi nøler og navigerer ut fra et ståsted, et verdisyn, og pedagogiske begrunnelser som gir rammer for retning. Pedagogikk er en orientering mot den andre (Steinsholt, 2009a). I dette kapitlet har jeg tatt for meg hva de politiske føringer og stortingsmeldinger sier og ikke sier om dette.

## Referanser

- Bolstad, B. (2020). *Dybdeløring og tverrfaglighet*. Pedlex.
- Bostad, I. & Ottersen, O. P. (2011). Dannelse i kryssild. I B. Hagtvat & G. Ognjenovic (Red.), *Dannelse. Tenkning, Modning, Refleksjon* (s. 56–68). Dreyers forlag.
- Bugge, H. E., Bugge, H. E. & Dessingué, A. (2022). *Å tenke kritisk sammen: kritisk tenkning i dialogiske undervisningspraksiser*. Cappelen Damm akademisk.
- Choi, B. C. & Pak, A. W. (2006). Multidisciplinarity, interdisciplinarity and transdisciplinarity in health research, services, education and policy: 1. Definitions, objectives, and evidence of effectiveness. *Clin Invest Med*, 29(6), 351–364.
- Frodeman, R., Klein, J. T. & Pacheco, R. C. S. (2017). *The Oxford handbook of interdisciplinarity* (2. utg.). Oxford University Press.
- Føllestad, D. (2011). Hva er dannelse? I B. Hagtvat & G. Ognjenovic (Red.), *Dannelse: tenkning, modning, refleksjon: nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning* (s. 105–121). Dreyers forlag.
- Grythe, J. (2011). Forskningsbasert undervisning som evidensbasert praksis? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(5), 386–397. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-05-06>
- Haslund, I. (2023). *Pedagogisk grunnlagstenkning. Kunnskap. læring og dannelse i lærerprofesjonen*.
- Herzog, P. S., Ai, J. & Ashton, J. (2022). Applying bibliometric techniques: Studying interdisciplinarity in higher education curriculum. *Computation*, 10(2), 26. <https://www.mdpi.com/2079-3197/10/2/26>
- Johannessen, M. R., Solem, B. A. A. & Bøe, T. (2021). Dybdeløring, tverrfaglighet og samskaping – en prosessuell studie av samarbeid mellom IT- og tjenestedesignstudenter. *Norsk IKT-Konferanse for forskning og utdanning*.
- Kalleberg, R. (2011). Dannelse som faglig fordring i høyere utdanning. I B. Hagtvat & G. Ognjenovic (Red.), *Dannelse. Tenkning, modning, refleksjon* (s. 276–303). Dreyers forlag.
- Klein, J. T. (2005). Integrative learning and interdisciplinary studies. *Peer Review*, 7(4), 8–10.
- Loeng, S. & Mørkved, B. P. (2019). Perspektiver på universitetspedagogikken – introduksjon. I *Studentaktiv læring – praksisnær undervisning i høyere utdanning* (s. 7–16). Cappelen Damm Akademisk.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I – Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4–11.
- Melby-Lervåg, M. (2019). Dybdeløring: En ny utdanningsfarsott? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5, 1–4. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1534>
- Meld. St. 5 (2022–2023). *Langtidsplan for forskning og høyere utdanning 2023–2032*. Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 16. (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 16. (2020–2021). *Utdanning for omstilling – Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 30 (2010–2011). *fordelingsmeldingen*. Finansdepartementet.
- Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education. (2015). *Quality in Norwegian higher education*.

- Nordkvelle, Y. (2020). Praksisnær undervisning – nytt begrep og ny realitet? I Y. T. Nordkvelle, L. Nyhus, A. Røisehagen & R. H. Røthe (Red.), *Praksisnær undervisning – i praksis og teori* (s. 7–31). Cappelen Damm Akademisk.
- Nordkvelle, Y. T. (2012). Kvalitet og utdanningsledelse. *Uniped*, 35(4), 1–3. <https://doi.org/10.3402/uniped.v35i4.20317>
- Rowland, S., Byron, C., Furedi, F., Padfield, N. & Smyth, T. (1998). Turning Academics into Teachers? *Teaching in Higher Education*, 3(2), 133–141. <https://doi.org/10.1080/1356215980030201>
- Sandvoll, R., Dørum, K. & Solberg, M. (2017). Vitenskapelig ansattes refleksjoner om utvikling av egen undervisning. *Uniped*, 40(4), 284–298. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2017-04-02>
- Sinnes, A. & Straume, I. S. (2017). Bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og dybdeløring: fra big ideas til store spørsmål. *Acta Didactica Norge*, 11(7), 1–22.
- Steinsholt, K. (2009a). Enhver beslutning må være avsindig. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Verden satt ut av spill. Postmoderne pedagogiske perspektiver* (s. 11–32). Tapir Akademisk Forlag.
- Steinsholt, K. (2009b). Evidensbaserte standarder eller profesjonalitet? *Bedre skole*, (1).
- Suzen, E. (2025). Hannah Arendt og det pedagogiske samfunnsansvaret i høyere utdanning. I A. Dankertsen & A. T. Tørrisplass (Red.), *På sporet av kjønn – debatter og dialog i en nordisk kontekst* (s. 128–145). Universitetsforlaget.
- The Oxford Handbook of Interdisciplinarity*. (2017). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198733522.001.0001>
- Østern, T. P., Dahl, T., Strømme, A., Petersen, J. A., Østern, A.-L. & Selander, S. (Red.). (2019). *Dybdeløring: en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Universitetsforlaget. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-207474>
- Øyehaug, A. B. & Martinsen, M. (2023). Folkehelse og livsmestring: Potensiale for tverrfaglig undervisning i lærerutdanningen. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 17(2), 77–97.
- Øzerk, K. (2010). *Pedagogikkens hvordan: lærerens rolle, kompetanse og betydning*. Cappelen akademisk.

