

Læringsassistenters plass i kvalitetssystemer

Katja Hakel

Førstelektor, Seksjon for universitetspedagogikk, Institutt for pedagogikk og livslang læring, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)
katja.hakel@ntnu.no

SAMMENDRAG

I denne artikkelen undersøker jeg læringsassistenters plass i arbeidet med utdanningskvalitet ved tre norske UH-institusjoner. Selv om nasjonale forskrifter implisitt omfatter bruken av læringsassistenter som del av kvalitetsarbeidet, viser en komparativ analyse av dokumenter knyttet til kvalitetssystemene ved disse institusjonene at læringsassistenter er utelatt fra de formelle beskrivelsene av kvalitetsarbeidet. En mulig grunn til dette kan være at institusjonene mangler en bevissthet rundt formål og fokus med kvalitetssystemene, og at kvalitetsarbeid både er rettet mot sikring og mot utvikling av utdanningskvalitet, med et fokus på både undervisning og læring. En annen grunn ligger i institusjonenes tilnærming til bruken av læringsassistenter. I artikkelen bruker jeg matrisen Aims in Quality Management utviklet av Gynnild (2014, s. 87) for å undersøke hvordan læringsassistenter kan integreres i kvalitetssystemene på en slik måte at de kan bidra til kvalitetsarbeid rettet mot utvikling av studenters læring.

Nøkkelord

tiltak, aktør, kvalitetssikring, kvalitetsutvikling, utdanningskvalitet

ABSTRACT

In this article, I am investigating the place of learning assistants in quality systems at three Norwegian HE-institutions. Even though national regulations regarding educational quality implicitly include the use of learning assistants, a comparative analysis of documents related to quality work at these institutions shows that learning assistants have no place in the formal descriptions of their quality systems. One possible reason could be the institutions' lack of awareness of the purpose of their quality systems, meaning that these aim vaguely at both quality assurance and quality enhancement, related to both teaching and learning. Another reason could be that learning assistants are looked upon more as a measure than as an agent. In this article, I am using the matrix Aims in Quality Management

developed by Gynnild (2014, p. 87) to examine how learning assistants could be integrated into quality systems so that they can contribute to the enhancement of students' learning.

Keywords

measure, agent, quality assurance, quality enhancement, educational quality

INNLEDNING

I 2014 var det 10 år siden bruken av læringsassistenter ble innført ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) som «a particular effort to meet the request for increased quality of students' learning»¹ (Tjeldvoll, 2006, s. 80). Kun ett år etter innføringen, i 2005, fikk universitetet tildelt Kunnskapsdepartementets andrepris «for fremragende arbeid med utdanningskvalitet» (NOKUT, 2014b). Ifølge Tjeldvoll (2006) var bakgrunnen for opprettelsen av læringsassistentsystemet ved NTNU et behov for «a stronger organisational differentiation of students according to their motivation and their academic preconditions [...], simultaneously with a closer follow up of all students' learning activities»² (s. 81).

Ti år senere gir et søk i nasjonale og internasjonale databaser med søkeordene «learning assistant», «teaching assistant», «student assistant» og «tutor» mange resultater med ulikt fokus. Publikasjonene omhandler læringsassistenteres plass i det pedagogiske fellesskap (Butt & Lowe, 2011; Crowe, Ceresola, & Silva, 2013), bruken av læringsassistenter i ulike undervisningsaktiviteter (Kurdziel, Turner, Luft, & Roehrig, 2003; Nikendei et al., 2008; Opstad, Bonesrønning, & Fallan, 2013) eller aspekter knyttet til utviklingen av læringsassistenteres didaktiske kompetanse (Baroffio et al., 2006; Shiozawa et al., 2010). I de fleste publikasjonene knyttes bruken av læringsassistenter mot studentsentrerte læringsaktiviteter som gruppeøvinger, seminarer eller veiledning av akademisk skriving. Jeg har imidlertid ikke funnet noen artikler som knytter læringsassistenter eksplisitt mot kvalitetsystemer eller arbeidet med utdanningskvalitet.

PROBLEMSTILLING OG METODE

La oss begynne med en begrepsavklaring: I denne artikkelen brukes begrepet *læringsassistent* for studenter som jobber ved siden av studiene med å legge til rette for yngre studenter læring gjennom å fasilitere studentaktive læringsformer. Slik beskrev Tjeldvoll (2006) den ideelle læringsassistenten:

The Norwegian University of Science and Technology (NTNU), especially the faculties of technology, has some traditions in terms of using older students as teaching aids. Mostly, these students have been offering help related to weekly assignments. Graduate students, as learning assistants

1. «Et bestemt forsøk på å imøtekomme krav om økt kvalitet i studenters læring» (Tjeldvoll, 2006, s. 80; egen oversettelse)
2. «en sterkere organisatorisk differensiering av studentene i henhold til deres motivasjon og akademiske forutsetninger [...], samtidig med en bedre oppfølging av studentenes læringsaktiviteter» (Tjeldvoll, 2006, s. 81; egen oversettelse)

are, in spite of this, a relatively new concept. Rather than just offering help on coursework, these students should be involved in a number of tasks, such as tutoring, facilitating teamwork process, informal feedback and also assessment.³ (s. 82)

I denne artikkelen ønsker jeg ved hjelp av en dokumentanalyse å undersøke læringsassistenterens plass i kvalitetssystemene ved de tre største norske universitetene: NTNU, Universitetet i Bergen (UiB) og Universitetet i Oslo (UiO). Undersøkelsen gjelder ikke den praktiske bruken av læringsassistenter, men hvordan institusjonenes tenkning rundt disse i forhold til kvalitetsarbeid er representert i skriftlig form. Dokumentene som inngår i undersøkelsen er visjons- og strategidokumenter, kvalitetssystembeskrivelsene og deres vedlegg, institusjonenes kvalitetsmeldinger og NOKUT sine evalueringer av kvalitetssystemene. For UiO tar jeg imidlertid utgangspunkt i kvalitetssystembeskrivelsen før den ble revidert i mars 2015, siden dokumentene som inngår i undersøkelsen refererer til den tidligere beskrivelsen. I tillegg trekker jeg også Kunnskapsdepartementets *Forskrift om kvalitetssikring og kvalitetsutvikling i høyere utdanning og fagskoleutdanning* (2010) og *Forskrift om tilsyn med utdanningskvaliteten i høyere utdanning (studietilsynsforskriften)* (2013) inn i analysen hvor det er naturlig å referere til disse.

Først vil jeg undersøke i hvilken grad læringsassistenter inngår i kvalitetssystemene ved de tre institusjonene. Deretter vil jeg presentere matrisen *Aims in Quality Management* utviklet av Gynnild (2014, s. 87) og bruke denne og Barr og Taggs (1995, s. 16) definisjon av lærings- og instruksjonsparadigmet som et teoretisk utgangspunkt for å analysere institusjonenes hovedvekt i kvalitetsarbeidet slik det fremkommer av dokumentene. Jeg vil også drøfte to ulike tilnærminger til bruken av læringsassistenter i arbeidet med utdanningskvalitet og integrere disse i Gynnilds matrise. Til slutt vil jeg vise hvordan den modifiserte matrisen kan brukes som et navigasjonsinstrument for å integrere læringsassistentene i kvalitetssystemene ved de tre institusjonene på en slik måte at de kan bidra til kvalitetsarbeid rettet mot utvikling av studenters læring.

Følgende problemstilling blir altså undersøkt:

- Hvilken plass inntar læringsassistenter i kvalitetssystemene ved NTNU, Universitetet i Bergen og Universitetet i Oslo?
- Hvilket formål og hovedfokus dominerer i kvalitetssystemene ved disse institusjonene?
- Hvordan kan institusjonene integrere læringsassistenter i kvalitetssystemene slik at de kan bidra til kvalitetsarbeid rettet mot utvikling av læring?

For å kunne svare på det første spørsmålet gjennomførte jeg en tematisk analyse av dokumentene for å få en oversikt over sentrale temaer. Temaer som kom frem var for eksempel

3. «Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), spesielt de teknologiske fakultetene, har en viss tradisjon når det gjelder bruken av eldre studenter som hjelpelærere. For det meste har disse studentene tilbudt hjelp på de ukentlige oppgavene. Til tross for at dette er masterstudenter som læringsassistenter, er dette et relativt nytt konsept. Istedenfor å bare tilby hjelp med det faglige arbeidet bør disse studentene være involvert i en rekke andre oppgaver, for eksempel veiledning, fasilitering av gruppearbeidsprosesser, uformelle tilbakemeldinger og også vurderinger» (Tjeldvoll, 2006, s. 82; egen oversettelse)

«rolle», «rapportering» eller «tiltak». I denne analysen så jeg spesielt etter hentydninger til bruken av studenter for å fasilitere undervisnings- og læringsaktiviteter.

For det andre spørsmålet tok jeg utgangspunkt i matrisen *Aims in Quality Management* av Gynnild (2014, s. 87) og Barr og Taggs (1995, s. 16) definisjon av lærings- og instruksjonsparadigmet, og gjennomførte en selektiv koding av dokumentene med kategoriene «læring», «undervisning», «sikring» og «utvikling». Deretter sammenlignet jeg resultatene fra kodingen gjennom en konstant komparativ analyse. Til slutt tok jeg utgangspunkt i resultatene fra den tematiske undersøkelsen og knyttet disse opp mot funnene i den komparative analysen for å svare på det tredje spørsmålet og drøfte mulige tilnærminger til læringsassistentbruken i kvalitetsarbeidet.

I denne artikkelen bruker jeg begrepet *kvalitetssystem* så langt det lar seg gjøre, fordi betegnelsen *kvalitetssikringssystem* impliserer at institusjonene har en bevissthet rundt formålet med systemet. Dette er imidlertid ikke alltid tilfellet, slik jeg vil vise senere.

LÆRINGSASSISTENTERS Plass I KVALITETSSYSTEMENE VED NTNU, UIB OG UIO

I samsvar med *Forskrift om kvalitet i høyere utdanning* (Kunnskapsdepartementet, 2010) ble kvalitetssystemene ved NTNU, UiO og UiB evaluert av Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT). UiOs *Kvalitetssystem for utdanningsvirksomheten* ble godkjent i desember 2013, UiB fulgte én måned senere med sin *Kvalitetssikring av universitetsstudia*, mens NTNUs *System for kvalitetssikring av utdanning* ble godkjent i februar 2014. Alle kvalitetssystemer ble altså evaluert og godkjent på omtrent samme tidspunkt, som gir et godt grunnlag for en komparativ analyse.

Forskrift om kvalitet i høyere utdanning er tydelig på at kvalitetssystemer «skal omfatte alle forhold som har betydning for studiekvaliteten» (Kunnskapsdepartementet, 2010). Lid (2014) presiserer at «med utdanningskvalitet mener NOKUT kvaliteten på de faktorene som påvirker studentenes læringsutbytte» (s. 1), noe som kan omfatte alt fra inntakskrav for studier til samarbeid med næringslivet, slik jeg forstår det. Bruken av læringsassistenter i studentsentrerte læringsaktiviteter kan også være en viktig faktor for studentenes læringsutbytte og bør dermed inngå i institusjonenes arbeid med utdanningskvalitet.

Involveringen av den enkelte ansatte i kvalitetsarbeidet har vært et viktig punkt i NOKUT-evalueringene av de tre institusjonene. Evalueringene konstaterer for eksempel at «det er tatt grep for å styrke systemforståelsen i kvalitetsarbeidet blant ansatte i undervisnings- og forskerstillinger uten lederansvar» (NOKUT, 2013, s. 3) ved UiO, og at «prosessen har involvert studentene, ledelsen og faglige og administrative ressurser, og har medført en bevisstgjøring i hele organisasjonen» (NOKUT, 2014a, s. 4) ved NTNU. Ut ifra NOKUT sine vurderinger kunne man altså konkludere med at læringsassistenter har funnet sin plass i kvalitetssystemene. Ved nærmere granskning av formuleringene kan man derimot fastslå at de ikke ansees som en likeverdig part i kvalitetsarbeidet. Selv om UiB (2012) understreker at «[a]lle involverte parter fra forskjellige nivå bør være naturlige deltagere» i kvalitetsarbeidet, så refererer de med dette til «[a]lt fra den enkelte emneansvarlige, til programstyrer, programsensorer, forskningsgruppemedlemmer og faglig- og administrativ ledelse» (s. 38). Læringsassistenter er åpenbart ikke en del av «alt». Det samme

gjelder NTNU. Når NOKUT (2014a) konstaterer at «[s]ystematikk i rapportering og oppfølging er utviklet og tydeligere beskrevet for alle roller i systemet» (s. 4), så har de oversett at læringsassistenter ikke tilhører noen av bidragsyterne som nevnes i NTNUs kvalitetssystembeskrivelse. I rollen som læringsassistent ligger de utenfor studentgruppen, det vil si den enkelte student, referansegrupper eller studentdemokratiet. De er ikke nevnt på faglærernivå som inkluderer faglærere og emneansvarlige, og inngår heller ikke i ledelsen som omfatter instituttleder, studieprogramleder, dekan, ulike utvalg, rektor og styret (NTNU, 2013a, s. 4–6).

Innledningsvis skrev jeg at det har gått ti år siden NTNU innførte en systematisk bruk av læringsassistenter. Selv om den opprinnelige visjonen var å bruke dem som en «kvalifisert faglig-pedagogisk ressurs» med en sterk involvering i «instituttens faglige virksomhet» (Tjeldvoll, 2005), viser altså analysen av kvalitetssystemene slik de er omtalt i dokumentene at verken NTNU eller de to andre universitetene har et bevisst forhold til læringsassistentenes rolle i arbeidet med utdanningskvalitet. I det følgende vil jeg undersøke to mulige grunner: For det første kan det være at institusjonenes forhold til læringsassistenter påvirkes av hovedfokuset som dominerer i kvalitetsarbeidet. Dette vil jeg se nærmere på i neste avsnitt. For det andre kan integrasjonen av læringsassistenter i kvalitetsarbeidet være avhengig av om institusjonene oppfatter læringsassistenter som aktører eller tiltak. Dette vil jeg drøfte senere.

GYNNILD (2014): AIMS IN QUALITY MANAGEMENT

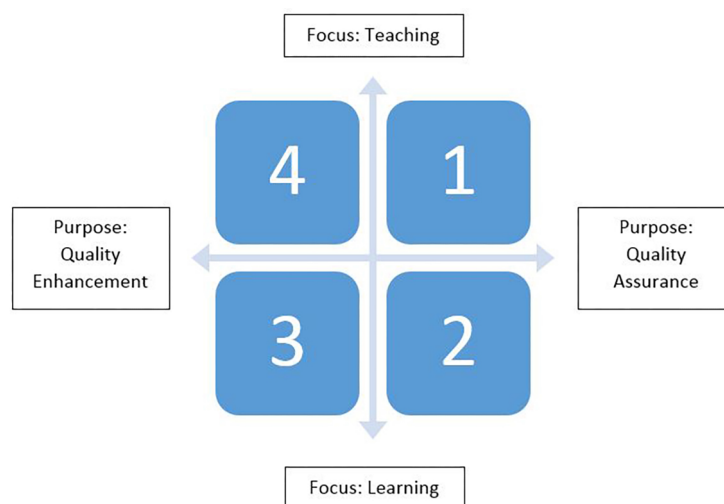
Gynnild (2014) undersøkte hvordan kvalitetssystemet til et norsk universitet ble anvendt i et sivilingeniøremne ved denne institusjonen. Han kom frem til at «[i]n summary, the quality assurance procedures addressed the need for the university to be seen to be accountable. However, there was no evidence that they were effective, that they met the stated aims of enhancing students' experiences or of guaranteeing standards»⁴ (Gynnild, 2014, s. 86). Han begrunner dette med at kvalitetssystemet ble anvendt ut ifra et undervisningsperspektiv (Barr & Tagg, 1995, s. 16) med fokus på kvalitetssikring av *undervisning*. Han konstaterer at «a focus shift from looking at 'quality assurance of teaching' to aspiring to 'quality enhancement of learning' uncovered interesting new territory to consider»⁵ (Gynnild, 2014, s. 84).

I sitt forsøk på å identifisere nøkkelaspekter i kvalitetssikrings- og kvalitetsutviklings-systemer konkluderer Gynnild (2014) med at «[m]y explorations convinced me of the need for greater awareness in the selection and justification of quality programs. Indeed, such programs may serve widely different purposes that all can be justified in their own right, but they cannot serve all purposes simultaneously»⁶ (s. 86). Som et resultat av sine under-

4. «Kort oppsummert retter kvalitetssikringsrutinene seg mot universitetets behov for å vise seg ansvarlig. Det var imidlertid ingen belegg for at de var virkningsfulle, at de oppfylte de uttalte målene om å forbedre studentenes erfaringer eller om å garantere en viss standard» (Gynnild, 2014, s. 86; egen oversettelse)
5. «et fokusskifte fra 'kvalitetssikring av undervisning' til 'kvalitetsutvikling av læring' avdekket et interessant nytt område å reflektere over» (Gynnild, 2014, s. 84; egen oversettelse)
6. «mine undersøkelser overbeviste meg om behovet for en større bevissthet i valget og redegjørelsen av kvalitetsprogram. Riktignok kan slike program tjene vidt forskjellige hensikter som alle kan rettferdiggjøres i seg selv, men de kan ikke tjene alle hensikter samtidig» (Gynnild, 2014, s. 86; egen oversettelse)

søkelser utviklet Gynnild (2014) en firefeltsmatrise som et konseptuelt verktøy for å analysere ulike aspekter i kvalitetsledelse (figur 1):

Figur 1. Gynnild (2014): Aims in Quality Management



Denne matrisen består av fire felt separert av to akser. Den vertikale akse angir om det er undervisning eller læring som står i fokus, mens den horisontale akse viser om formålet med kvalitetsarbeidet er kvalitetssikring eller kvalitetsutvikling. Gynnild (2014) gjør oppmerksom på at denne matrisen ikke er begrenset til kun én interpretasjon, men at den «calls for a scholarly rather than a managerial approach»⁷ (s. 86–87).

I følgende avsnitt vil jeg med utgangspunkt i Gynnilds (2014) matrise og Barr og Taggs (1995, s. 16) lærings- og instruksjonsparadigme drøfte en mulig plassering av NTNUs, UiBs og UiOs kvalitetssystemer med hensyn til deres formål og hovedfokus. Dette betyr imidlertid ikke at institusjonenes kvalitetsarbeid er begrenset til én bestemt plassering i matrisen, men at enkelte deler av kvalitetsarbeidet også vil kunne foregå i andre felt.

FORMÅL OG HOVEDFOKUS I KVALITETSSYSTEMENE VED NTNU, UIB OG UIO

La oss først se på NTNUs *System for kvalitetssikring av utdanning*. I systembeskrivelsen virker det som om NTNU skiller mellom «kvalitet i utdanning på alle nivå» og «kvalitet i prosesser og aktiviteter som har betydning for utdanningskvaliteten» (NTNU, 2013a, s. 2). Mens målet med kvalitetssikringssystemet er å utvikle førstnevnte, spesifiserer den videre beskrivelsen at målet med kvalitetssikringsarbeidet er «å sikre at» ulike aspekter ved emner, studieprogram, studieprogramportefølje etc. ivaretas (NTNU, 2013a, s. 2–3). Det dominerende fokus på sikring er synlig i flere formuleringer, blant annet når det understrekes at «[f]or å sikre kontinuitet og at målsettinger følges opp gjennom prioriteringer og tiltak, er kvalitetssikringsarbeidet forankret i NTNUs ledelseslinje» (NTNU, 2013a, s. 2; egne uthevinger). Et årshjul for kvalitetsmeldingsprosessen skal bidra til et kontinuerlig arbeid med

7. «etterspør en vitenskapelig- heller enn en ledelsestilnærming» (Gynnild, 2014, s. 86–87; egen oversettelse)

rapportering og evaluering, og kvalitetssystemet inneholder en detaljert beskrivelse av krav, tema og grunnlag samt maler for evalueringen av studieprogram og emner.

I den videre analysen virker det som om NTNUs system for kvalitetssikring ligger innenfor et lærings- fremfor et undervisningsparadigme som fremstilt hos Barr & Tagg (1995, s. 16). NTNUs system slik det er omtalt, retter seg mot aspekter i læringsprosessen heller enn selve undervisningen, selv om det kan være vanskelig å trekke et tydelig skille. For eksempel, når målet med kvalitetssikringen av emner er å «sikre at læringsmål er oppdaterte og relevante, at læringsaktivitetene i emnet bidrar til at studentene oppnår læringsutbyttet og at det er sammenheng mellom læringsmålene, læringsaktivitetene og vurderingsformene» (NTNU, 2013, s. 2), så kan dette forstås både som et fokus på undervisning eller som et fokus på læring.

Den samme situasjonen opptrer også ved analysen av lærings- eller undervisningsperspektivet som fremtrer i kvalitetssystemet ved UiB. Dette er mest synlig i beskrivelsen av de fire fasene i kvalitetsarbeidet (UiB, 2013, s. 4). Mens planleggingsfasen fokuserer på å utarbeide planer for *undervisningen*, er utføringsfasen rettet mot oppnåelsen av *læringsmål*. Den tredje fasen ser ut til å bestå av en evaluering av i hvilken grad *undervisningen* har bidratt til *læringsmåloppnåelse*, mens den siste fasen sikter på endringer både i *undervisningen* og/eller *læringsmål*. Et slikt fokus både på læring og på undervisning er synlig flere steder i kvalitetssystemet, for eksempel ved beskrivelsen av utdanningsmeldinger eller opprettingen av nye studietilbud. I motsetning til NTNU er det imidlertid et mye tydeligere uttalt fokus på rammer for undervisning slik som vurderingsordninger, curriculumutvikling eller utvekslingsordninger. Ifølge Barr & Tagg (1995, s. 16) er dette typiske kjennetegn for et undervisningsparadigme.

De samme utfordringene viser seg også i analysen av formålet med UiBs kvalitetssystem. Selv om UiB velger å kalle systemet for et kvalitetssikringssystem, virker det ikke som om dette er den endelige betegnelsen som UiB ønsker å bruke, siden det også er snakk om «eit velfungerende kvalitetsutviklingssystem» (UiB, 2013, s. 4). Dette antyder at målsettingen med systemet ikke er helt avklart. UiB slår fast at «universitetet sitt kvalitetssikringssystem er etablert for å halde vedlike studiekvaliteten og *vidareutvikle* denne kvaliteten på ein måte som kan dokumenterast» (UiB, 2013, s. 4; egne uthevinger). Evalueringer og den eksterne programsensorordningen skal eksempelvis *sikre* at utdanningskvaliteten er på et høyt nivå, mens «rapportane skal syne tiltak og handlingar som kan føre til *forbetring og vidareutvikling* av studiekvaliteten» (UiB, 2013, s. 9; egne uthevinger). Videre skrives det at utdanningsmeldingene fra institutter og fakulteter er «svært viktige for *kvalitetssikringa* av studietilbudet ved universitetet», samtidig som de skal «gje framlegg om tiltak og tema for *vidareutvikling* komande år» (UiB, 2013, s. 11; egne uthevinger). I overensstemmelse med Gynnild (2014) viser denne systembeskrivelsen tydelig behovet «for greater awareness in the selection and justification of quality programs»⁸ (s. 86).

I motsetning til UiB er det lettere å se hva som er formålet med kvalitetssystemet ved Universitetet i Oslo (UiO). Det første som fremtrer i systembeskrivelsen er et uttalt fokus på *utvikling* av utdanningskvalitet, noe som også er grunnen til at UiO i motsetning til de

8. «behovet for en større bevissthet i valget og redegjørelsen av kvalitetsprogram» (Gynnild, 2014, s. 86; egen oversettelse)

andre to universitetene eksplisitt kaller sitt system et kvalitetssystem og ikke et kvalitetssikringssystem. Ved en nærmere analyse kan man imidlertid se innslag av både kvalitetssikring og kvalitetsutvikling. Beskrivelsen av den enkelte aktørs rolle viser at «hvert emne har en emneansvarlig lærer med ansvar for *kvalitetssikringen* av emnet» eller at ledelsen har «ansvaret for tilrettelegging og *kvalitetssikring* av støttetjenestene rundt utdanningene» (UiO, 2012a; egne uthevinger). At det dominerende formålet med systemet likevel er en *videreutvikling* av utdanningskvaliteten, vises imidlertid i beskrivelsen av ulike tiltak for læring og kunnskapsspredning innad i institusjonen: «I tillegg til formelle bestemmelser inneholder kvalitetssystemet tiltak som legger til rette for *erfaringsdeling og læring på individ- og organisasjonsnivå*» (UiO, 2012a; egne uthevinger). Plan- og styringsprosessen, som systemet er innrettet mot, skal «bidra til [...] at informasjon blir tatt i bruk for å utvikle og forbedre virksomheten» (UiO, 2012a; egne uthevinger). Dette skiller seg i utgangspunktet ikke fra det NTNU gjør, men så presiserer UiO at «utgangspunktet for plan- og styringsprosessen er universitetets strategiske plan» med «langsiktige prioriteringer for de kommende fem år» (UiO, 2012a). Mens NTNU ser på gjennomførte tiltak og evaluerer disse i retrospekt, etterstreber UiO en fremadrettet evaluering basert på en langsiktig utviklingsplan.

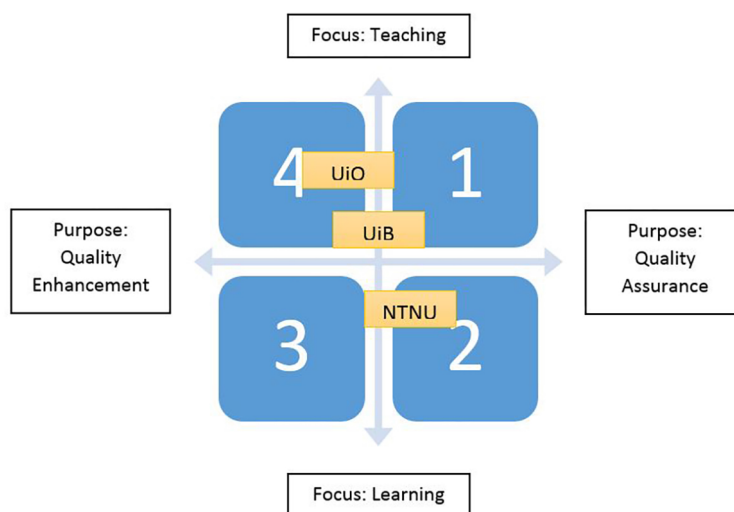
Den videre analysen av systembeskrivelsen viser at det også i UiOs kvalitetsarbeid er et fokus på ulike aspekter i undervisningen som dominerer: «Emneansvarlige og faglærere har ansvar for undervisningen og evalueringer av undervisningen» og «[t]ilsynsmyndighet skal føre tilsyn med vurderingsformer, vurderingsprosesser og standarden på vurderingsresultatene i forhold til faglig innhold, undervisningsopplegg og forventet læringsutbytte» (UiO, 2012a). UiO fremhever jevnlig institusjonsomfattende undersøkelser for å «gi supplerende informasjon til vurderingene av studiekvaliteten» (UiO, 2012a). Det som overrasker her er imidlertid at disse undersøkelsene skal gi informasjon om «studentenes *tilfredshet* med studiekvaliteten og læringsmiljøet» (UiO, 2012a; egne uthevinger). Gynnild (2014) har i en lignende undersøkelse slått fast at «[w]hile students' satisfaction was recorded, their learning achievements were not considered to be part of the quality program»⁹ (s. 86). Man kan altså ikke slutte noe om læringskvalitet når man fokuserer på hvor fornøyde studentene er med ulike rammevilkår for undervisningen.

Grunnen til at institusjonenes kvalitetssystembeskrivelser viser en slik grad av uklare formuleringer kan ligge i deres sterke innretning mot evaluering og rapportering. Ingen av universitetene redegjør for hvordan de definerer sentrale begrep som *utdanning*, *undervisning*, *læring* eller *kvalitet*. Når institusjonene ikke tydeliggjør for sine aktører hva forskjellen er mellom kvalitetsarbeid rettet mot *læring* og kvalitetsarbeid rettet mot *undervisning*, kan det skje at evaluerings- og rapporteringsprosesser fører til sistnevnte fordi det første kan virke uklart og vanskelig å definere.

Figur 2 nedenfor viser universitetenes plassering i matrisen *Aims in Quality Management* (Gynnild, 2014, s. 87) på basis av den gjennomførte dokumentanalysen:

9. «Selv om studentenes tilfredshet ble registrert, var deres læringsmåloppnåelse ikke ansett som en del av kvalitetsprogrammet» (Gynnild, 2014, s. 86; egen oversettelse)

Figur 2. Aims in Quality Management – modifisert matrise med institusjonenes plassering



Som jeg har nevnt ovenfor, ligger ingen av institusjonene utelukkende innenfor et avgrenset felt. Plasseringen illustrerer kun hovedvekten i institusjonenes kvalitetsarbeid slik det kommer frem av dokumentene. Plasseringen i matrisen synliggjør derimot likheter og forskjeller i universitetenes kvalitetssystemer, noe som kan gi et godt utgangspunkt for å drøfte hvordan læringsassistenter kan integreres i kvalitetsarbeidet.

INTEGRASJONSARBEID SOM BEVISSTGJØRING

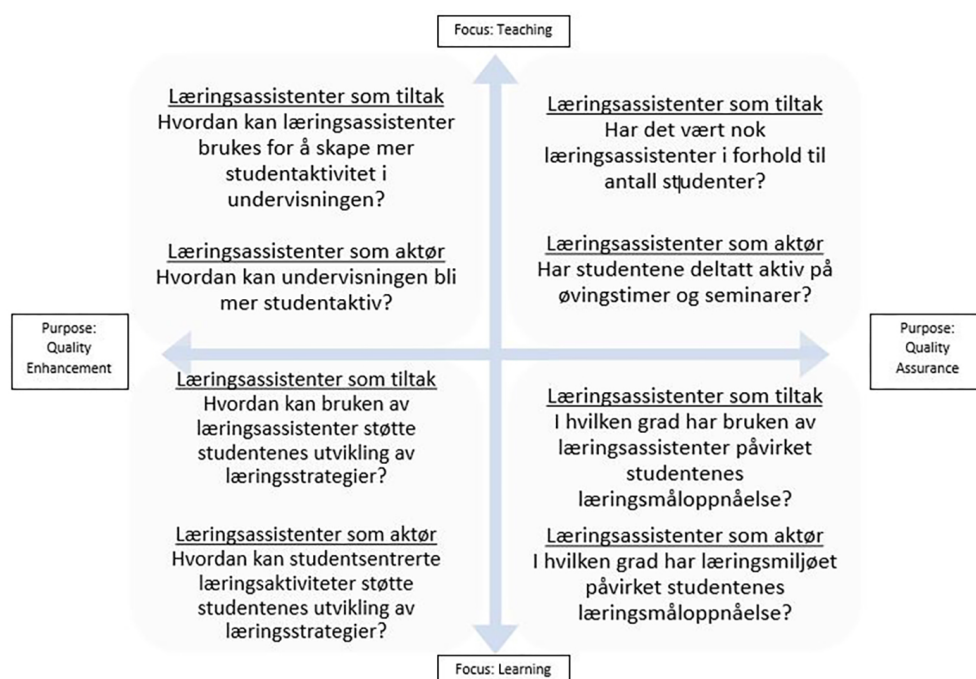
I dette avsnitt ønsker jeg å vise hvordan matrisen *Aims in Quality Management* (Gynnild 2014, s. 86) kan brukes som et navigasjonsinstrument for å integrere bruken av læringsassistenter i kvalitetssystemene.

Avhengig av hvilket felt i matrisen man ser på, kan læringsassistenter brukes både til *sikring* eller *utvikling* av utdanningskvalitet, med et potensielt fokus på *undervisning* eller *læring*. Integrasjonen vil imidlertid påvirkes av om man forstår læringsassistenter som *tiltak* eller som *aktør*. Innledningsvis siterte jeg Tjeldvoll (2005, 2006) som definerte bruken av læringsassistenter som «a particular *effort* to meet the request for increased quality of students' learning»¹⁰ (Tjeldvoll, 2006, s. 80; egne uthevinger). Dette utsagnet viser til læringsassistentbruken som et tiltak og står i motstrid til Tjeldvolls opprinnelige visjon om en «kvalifisert faglig-pedagogisk ressurs» (Tjeldvoll, 2005).

Med bakgrunn i drøftingene ovenfor har jeg modifisert Gynnilds matrise slik at den viser både tiltaks- og aktørtilnærmingen til læringsassistenter i de fire feltene (figur 3). I hvert felt har jeg lagt inn et eksempel på et spørsmål som kunne stilles med det respektive formålet og fokuset som gjelder for dette feltet.

10. «Et bestemt forsøk på å imøtekomme krav om økt kvalitet i studenters læring» (Tjeldvoll, 2006, s. 80; egen oversettelse)

Figur 3. Aims in Quality Management – modifisert matrise med læringsassistenttilnærming



Som man kan se av eksemplene i matrisen, vil en tiltakstilnærming referere til selve *bruken* av læringsassistenter. Som tiltak vil læringsassistenter inngå som et passivt virkemiddel i undervisningen i videre forstand, med en planlegging, justering og eventuell videreføring på lik linje med andre tiltak. Dette ligger underforstått i konseptet *tiltak* som ofte inneholder et evalueringsaspekt.

Tiltakstilnærmingen til læringsassistenter kan vi finne helt eksplisitt ved NTNU:

Petroleumsfag og Tekniske geofag *iverksatte i 2012 tiltak* for å redusere strykprosenten i matematikk (ekstraundervisning med *studentassistenter*), og for førstnevnte studieprogram har dette resultert i at strykprosenten ble redusert med 10 prosent sammenlignet med året før. *Dette tiltaket fortsetter også i 2013.* (NTNU, 2013b, s. 39; egne uthevinger).

og ved UiO:

MN har i en årrekke hatt rekrutteringsutfordringer og forholdsvis høyt frafall, og de har derfor arbeidet systematisk *med tiltak* for å snu denne utviklingen. Regnelørdag, *ekstra gruppelærere på innføringsemner*, [...] gruble- og snublegrupper er eksempler på deres tiltak. *Effekten av disse tiltakene er på det nåværende tidspunkt ikke mulig å måle* (UiO, 2011, s. 13; egne uthevinger).

En annen mulig tilnærming til bruken av læringsassistenter hadde vært å forstå dem som aktive deltakere i kvalitetsarbeid på lik linje med andre aktører. En aktørforståelse av læringsassistenter byr på flere muligheter enn en tiltaksforståelse. Som aktør vil læringsassistentene kunne bidra til kvalitetsarbeid både i det praktiske arbeidet med læringsaktiviteter og i ulike rapporterings-, evaluerings- og oppfølgingsprosesser.

Både UiB og UiO understreker i sine visjoner at de ønsker å sikre en høy utdanningskvalitet gjennom å tilby «aktive læringsformer, faglig veiledning og god oppfølging» (UiB, 2011, s. 6) og «undervisning som er utfordrende og forskningsbasert» (UiO, 2012b). Ved UiB er dette imidlertid ansvaret til «aktive forskere» (UiB, 2011, s. 6), mens det ved UiO ligger hos «godt fagleg og pedagogisk kvalifiserte lærarar» (UiO, 2012b).

I disse to eksemplene kan vi se en mulig grunn til at læringsassistenter ikke er synlige i kvalitetssystemene. Eksemplene viser at det behøves «aktive forskere» og «godt pedagogisk kvalifiserte lærarar» for å sikre kvalitet i undervisningen. Læringsassistenter som ofte kun har gjennomgått et grunnleggende didaktisk basiskurs kan imidlertid betegnes som verken det ene eller det andre. I en slik forståelse av kvalitetsarbeid kan det falle mer naturlig for universitetene å se på læringsassistenter som et tiltak i undervisning enn som en likeverdig «kvalifisert faglig-pedagogisk ressurs» med en sterk involvering i «instituttens faglige virksomhet» (Tjeldvoll, 2005).

Et kvalitetssystem som er rettet mot utvikling av læring vil derimot kunne dra større nytte av en aktørtilnærming enn en tiltakstilnærming. Som eksemplene i matrisen viser, behøver aktørtilnærmingen ikke eksplisitt å referere til ordet «læringsassistent», siden det er læringsassistentene selv som skal bidra til kvalitetsarbeidet.

Studietilsynsforskriften tilsier at «[d]et interne systemet for kvalitetssikring av utdanningen skal frambringe kunnskap institusjonen trenger i sikringen og utviklingen av utdanningene som tilbys» (Kunnskapsdepartementet, 2013). Gjennom det direkte arbeidet med studentene sitter mange læringsassistenter på omfattende erfaringer og kunnskap. Dokumentanalysen viser derimot at denne kunnskapen per i dag ikke utnyttes i «dialog-, rapporterings- og oppfølgingsprosesser gjennom alle nivå i organisasjonen» (NTNU, 2013a, s. 11). Kanskje kan dette skyldes et altfor sterkt fokus på å tilfredsstille nasjonale forskrifter og evalueringskriterier? I evalueringen av institusjonenes kvalitetssystemer baserer NOKUT sin konklusjon på følgende vurderinger:

... om institusjonen stimulerer til engasjement for kvalitetsarbeid blant ansatte og studenter, [...] om mål, ansvar, prosesser og aktører som inngår i kvalitetssystemet er klart beskrevet (systemets strukturelle oppbygning), [...] om den informasjonen som systemet genererer analyseres, vurderes og framstilles for ansvarlige fora og ledernivå, [...] om tiltak for forbedringer iverksettes på grunnlag av de kvalitetsanalyser som gjøres. (NOKUT, 2014a, s. 22)

Som ufaglærte ansatte i stillinger med begrenset timeantall og varighet vil læringsassistenter ikke inngå i den formelle, strukturelle oppbygningen ved en UH-institusjon. Slik jeg oppfatter det kan en konsekvens av å ikke inkludere dem som formelle aktører i kvalitetssystemet være at de fortsetter å være usynlige og at et stort potensiale i kvalitetsarbeid forblir uutnyttet.

INTEGRASJON AV LÆRINGSASSISTENTER I KVALITETSSYSTEMENE VED NTNU, UIB OG UIO

I den siste delen ønsker jeg å skissere ved hjelp av to eksempler hvordan læringsassistenter kan integreres i institusjonenes kvalitetsarbeid.

I dokumentanalysen kom det frem at UiBs og UiOs kvalitetssystemer fokuserer mer på aspekter knyttet mot undervisning enn aspekter knyttet mot læring. Som analysen viste, medfører dette også et økt fokus på tiltak. Ifølge de to øverste feltene i den modifiserte matrisen vil typiske spørsmål ved en tiltakstilnærming til læringsassistenter kunne være om det har vært nok læringsassistenter for antallet studenter og på hvilken måte de kan inngå i et undervisningsdesign. Slik analysen viste, vil læringsassistenter i en slik tilnærming betraktes som rammebetingelser for planlegging og gjennomføring av undervisning og dermed ikke være synlige i kvalitetssystemet.

Gynnild (2014) argumenterer for at kvalitetsarbeid rettet mot undervisning ikke nødvendigvis medfører bedre læring hos studenter. Dersom de to institusjonene ønsker å utvikle systemene slik at kvalitetsarbeidet er rettet mot læring, vil det være viktig at aktørene fokuserer på pedagogisk tenkning og refleksjon istedenfor instrumentelle tiltak. Dette er allerede synlig i kvalitetssystemet ved NTNU, hvor målet er å «sikre at læringsmål er oppdaterte og relevante, at læringsaktivitetene i emnet bidrar til at studentene oppnår læringsutbyttet og at det er sammenheng mellom læringsmålene, læringsaktivitetene og vurderingsformene» (NTNU, 2013, s. 2).

Når vi ser på feltene i den modifiserte matrisen som viser et hovedfokus på læring, kan vi se at spørsmålene som støtter refleksjon og pedagogisk tenkning er spørsmål som også synliggjør en aktørtilnærming til læringsassistenter. Refleksjon og pedagogisk tenkning krever imidlertid at også læringsassistentene er bevisst sin rolle i kvalitetsarbeidet og at de har en grunnleggende pedagogisk forståelse. Denne kan for eksempel bygges opp ved å la læringsassistentene delta aktivt i planleggingen, gjennomføringen og evalueringen av et emne. På denne måten vil de kunne forstå at deres arbeid ikke står isolert, men at det inngår i en helhetlig pedagogisk sammenheng. Dette er i overensstemmelse med Tjeldvolls (2005) opprinnelige visjon om en «kvalifisert faglig-pedagogisk ressurs».

Et annet resultat som kom frem av dokumentanalysen er at kvalitetssystemene ved NTNU og UiB i hovedsak er rettet mot kvalitetssikring fremfor kvalitetsutvikling. Rapporterings- og evalueringsprosesser skal sikre at fungerende tiltak fortsetter og at det kartlegges områder som ikke gir tilfredsstillende resultater. Typiske spørsmål i et slikt kvalitetsarbeid vil kunne være relatert til bruk av ressurser, eksempelvis om det har vært nok læringsassistenter, og til andre målbare faktorer slik som studentenes læringsmåloppnåelse.

Her vil jeg argumentere for at institusjonene bør være mer kritiske og ikke si seg tilfreds med rapporter og evalueringer. Dokumentanalysen viste at kvalitetsarbeidet ved NTNU er rettet mot «at målsettinger følges opp» (NTNU, 2013a, s. 2), og at kvalitetsarbeidet ved UiB skal skje «på ein måte som kan dokumenterast» (UiB, 2013, s. 4). Kvalitetsarbeid rettet mot utvikling, spesielt av studenters læring, bør ikke kun sikte mot å rapportere til ledelsen i hvilken grad fastsatte mål er oppnådd eller ikke. Istedenfor bør aktører på ulike nivåer reflektere over hvilke tiltak som fungerte, hvorfor de gjorde det, hvordan de bidro til studenters læring og hvordan de kan videreutvikles for å oppnå enda bedre læring. Læringsassistenter som har direkte erfaring fra arbeidet med studentsentrerte læringsformer kan i denne sammenhengen være en viktig informasjonskilde og «sparringpartner». Som i det første eksemplet ovenfor forutsetter dette imidlertid at de er aktive deltakere i kvalitetsarbeidet og har en tydelig rolle, noe som utelukker en tiltakstilnærming. Dette vises også gjennom spørsmålene som eksemplifiserer aktørtilnærmingen i den modifiserte matrisen.

I de to eksemplene ovenfor har jeg skissert hvordan læringsassistenter kan integreres i kvalitetssystemene på en slik måte at de kan bidra til kvalitetsarbeid rettet mot utvikling, med fokus på studenters læring. I begge eksemplene argumenterer jeg for at en slik integrasjon forutsetter at læringsassistenter forstås som aktive deltakere i kvalitetsarbeidet og ikke kun som tiltak eller rammefaktor. Resultatene fra dokumentanalysen antyder imidlertid at tiltakstilnærmingen til en viss grad kan skyldes institusjonenes vektlegging av kvalitetsarbeidet, og at læringsassistenter lettere vil kunne integreres dersom kvalitetssystemenes fokus skiftes mot utvikling av læring.

KONKLUSJON

Arbeidet med utdanningskvalitet kan virke så overveldende at utdanningsinstitusjoner kan velge å utvikle kvalitetssystemer med fokus på å tilfredsstillе nasjonale retningslinjer og evalueringskriterier. Dette kan også forsterkes gjennom en utydelighet i begrepsbruken og ved at kvalitetsarbeidet forvaltes ut i fra et systemperspektiv med fokus på etterrettelighet og rapportering.

Som jeg har vist i denne artikkelen, kan en slik tilnærming til utdanningskvalitet føre til at institusjonene ikke utnytter potensialet som ligger i bruken av læringsassistenter. Dersom læringsassistenter skal være et reelt bidrag til utdanningskvaliteten ved en UH-institusjon, bør de ha en synlig plass i kvalitetssystemene. I første omgang vil dette imidlertid forutsette at institusjonene har et reflektert forhold til kvalitetsarbeid og til bruken av læringsassistenter. Dersom kvalitetsarbeid skal ha som formål å utvikle utdanningskvalitet ved å forbedre studenters læring, bør læringsassistenter integreres i kvalitetssystemene som likeverdige aktører fremfor undervisningsrettede tiltak.

LITTERATUR

- Baroffio, A., Nendaz, M. R., Perrier, A., Layat, C., Vermeulen, B., & Vu, N. V. (2006). Effect of teaching context and tutor workshop on tutorial skills. *Medical Teacher*, 28(4), e112–e119. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/01421590600726961>.
- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change*, 27(6), 12–25. DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/40165284>.
- Butt, R., & Lowe, K. (2011). Teaching assistants and class teachers: differing perceptions, role confusion and the benefits of skills-based training. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 207–219. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13603111003739678>.
- Crowe, J., Ceresola, R., & Silva, T. (2013). Enhancing student learning of research methods through the use of undergraduate teaching assistants. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(6), 759–775. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2013.871222>.
- Gynnild, V. (2014). From 'quality' assurance to 'quality enhancement': Addressing the transition from 'teaching' to 'learning' in engineering education i *CEER2014-McMaster Digest* (s. 84–87), McMaster University Press.
- Kunnskapsdepartementet. (2010, 2012). *Forskrift om kvalitetssikring og kvalitetsutvikling i høyere utdanning og fagskoleutdanning*. Hentet 28.08.2014 fra <http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2010-02-01-96>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Forskrift om tilsyn med utdanningskvaliteten i høyere utdanning (studietilsynsforskriften)*. Hentet 28.08.2014 fra <http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-02-28-237>

- Kurdziel, J. P., Turner, J. A., Luft, J. A., & Roehrig, G. H. (2003). Graduate Teaching Assistants and Inquiry-Based Instruction: Implications for Graduate Teaching Assistant Training. *Journal of Chemical Education*, 80(10), 1206–1210. DOI: <http://dx.doi.org/10.1021/ed080p1206>.
- Lid, S. E. (2014). Hva kreves av pedagogisk basiskompetanse for undervisning i UH-sektoren? *NOKUTs synteser og aktuelle analyser*. Oslo: NOKUT.
- Nikendei, C., Andreesen, S., Hoffmann, K., Obertacke, U., Schrauth, M., & Jünger, J. (2008). PJ-Studenten als TutorInnen für Medizinstudierende beim Stationseinsatz in der Inneren Medizin: Eine quantitative Analyse. *Zeitschrift für Evidenz, Fortbildung und Qualität im Gesundheitswesen*, 102(10), 654–661. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.zefq.2008.11.022>.
- NOKUT. (2013). *Evaluering av system for kvalitetssikring av utdanningen ved UiO*.
- NOKUT. (2014a). *Evaluering av system for kvalitetssikring av utdanningen ved NTNU*.
- NOKUT. (2014b). *Utdanningskvalitetsprisen*. Hentet 22.02.2014 fra <http://www.nokut.no/no/Universitet-og-hoyskole/Fremragende-utdanninger/Utdanningskvalitetsprisen/>.
- NTNU. (2013a). *NTNUs system for kvalitetssikring av utdanning*. Trondheim: NTNU.
- NTNU. (2013b). *Vedlegg til NTNUs kvalitetsmelding for 2012 – Kvalitetsmeldinger til Rektor fra fakultene og utvalgene*. Trondheim: NTNU.
- Opstad, L., Bonesrønning, H., & Fallan, L. (2013). I hvilken grad kan studentenes arbeidsinnsats påvirkes? *Uniped*, 2 ER(02), 4–24.
- Shiozawa, T., Hirt, B., Celebi, N., Baur, F., Weyrich, P., & Lammerding-Köppel, M. (2010). Development and implementation of a technical and didactical training program for student tutors in the dissection course. *Annals of Anatomy – Anatomischer Anzeiger*, 192(6), 355–360. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.aanat.2010.09.003>.
- Tjeldvoll, A. (2005). *Søknad om utdanningskvalitetsprisen 2005*. Trondheim: Seksjon for universitetspedagogikk, NTNU.
- Tjeldvoll, A. (2006). Learning Assistant Organization System: Training Graduate Students as Learning Assistants. I Y. Fan, T. L. Hoel, A. Tjeldvoll, & G. Engvik (Red.), *Assuring University Learning Quality: Cross-Boundary Collaboration* (s. 80–95). Trondheim: Tapir Academic Press.
- UiB. (2011). *Strategi 2011–2015*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- UiB. (2012). *Kvalitet i utdanning – Notat 2012*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- UiB. (2013). *Handbok for kvalitetssikring av universitetsstudia* (4. utg.). Bergen: Universitetet i Bergen.
- UiO. (2010). *Strategi 2020*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- UiO. (2011). *UiOs studiekvalitetsrapport for 2010*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- UiO. (2012a). *Kvalitetssystem for utdanningsvirksomheten ved Universitetet i Oslo*. Hentet 20.08.2014 fra <http://www.uio.no/om/regelverk/studier/kvalitetssystem/systembeskrivelse.html>
- UiO. (2012b, 2014). *Serviceerklæring for Universitetet i Oslo*. Hentet 19.08.2014 fra <http://www.uio.no/om/regelverk/studier/serviceerklæring/#toc1>
- UiO. (2013). *Redegjørelse for studiekvalitetsarbeidet ved Universitetet i Oslo*. Oslo: Universitetet i Oslo.