

Kristiske venner

Bruk av interkollegial kritik
innen universiteten

Gunnar Handal



NyInng

Rapport nr 9 1999

Kan universitetet styrke sin profesjonalitet som undervisningsinstitusjon gjennom bruk av 'kritiske venner' - og i så fall - hvordan?¹

Innen den akademiske kulturen har *kritikken* en sterk stilling, både i retorikk og praksis. Vitenskap vil ofte innebære å forholde seg kritisk til gjeldende tolkninger og forklaringer. Uten kritikken av den eksisterende kunnskapen, ville vi neppe se noen videreutvikling av vitenskapene. Derfor er det også en anerkjent virksomhet å drive kritikk av andre forskeres rapporter og publikasjoner. Det skjer dels gjennom en omfattende referee-virksomhet i forbindelse med vitenskapelige og faglige tidsskrifter og ved akseptering eller avvisning av konferansebidrag. Et annet ritualisert eksempel er disputasen, som er et sentralt ledd i vurdering og godkjenning av doktorgrader. Her videreføres denne kritiske tradisjonen og nye medlemmer i akademiet sosialiseres inn i dette sentrale aspektet ved den akademiske kulturen ved å være tilhørere til og selv utsettes for denne formen for overgangsriter.

Til sine tider kan slik kritikk være hardhendt og nådeløs - særlig mellom konkurrerende eller konflikterende grupper eller 'skoler' av forskere. Langt oftere er den ikke det. Den er saklig, argumentativ, veldokumentert og til å bli klok av. De eksemplene jeg har nevnt på situasjoner der kritikken utøves, kan også minne oss om at slik kritikk til tider er meget positiv. Da er det ofte slik at kritikeren - gjennom grundig analyse - løfter frem hvilke trekk ved arbeidet som bidrar til den positive vurderingen. Vi opererer altså med et kritikkbegrep som slett ikke bare har negativt fortegn.

Enkelte forskere som har arbeidet med evaluering har derfor valgt å omtale slik kritikk med den franskspråklige termen '*critique*'. Det gjøres nettopp for å trekke konnotasjonene til begrepet i retning mot den kritikk som utøves i forbindelse med ulike former for kunst. I slike tilfeller er det en 'kjenner' (*connaissanceur*) på området som kommenterer positive og negative trekk ved kunstverket (maleriet, boka, teaterstykket eller filmen) ut fra et kvalifisert skjønn. Dette skjer oftest i et offentlig forum.

Å lære å leve i en akademisk kultur medfører bl a å lære seg å ta rollene både som den som gir og mottar kritikk, på måter som aksepteres i kulturen. Vi er alle større eller mindre mestere i å beherske disse sjangrene, og personer som er virkelig dyktige på området, oppnår høy kulturell anseelse.

Vi kunne kanskje si at dette er en del av den profesjonelle kompetansen som akademikere innen universitetssystemet må utvikle for å bli anerkjent som kompetente medlemmer av yrkeskulturen. Å utøve kritikk - profesjonelt - kan nok gjøres på ulike måter, men det er klare (om enn 'lokale') grenser for hva som aksepteres som form - grenser som en ikke skal tråkke over hvis en ønsker å opprettholde yrkesgruppens - eller profesjonenes - respekt og lojalitet. Og den kritikken en fremfører skal også innholdsmessig ha sin forankring i normer som har aksept og gyldighet innen kulturen (f eks innen faget, disiplinen, forskerfelleskapet og tradisjonen/paradigmet).

¹ En versjon av denne forelesningen ble først holdt som innledning til en 'universitetspedagogisk dag' ved Linköpings universitet, 12.11.98.

Hvorfor skriver jeg så mye om *forskningen* i en tekst om universitetsundervisning? Det har sammenheng med at jeg mener å se at vi ikke har tilsvarende tradisjoner i den akademiske kulturen når det gjelder *undervisningen*. Det er forholdsvis uvanlig å se at kolleger gjør systematiske vurderinger av andre kollegers undervisning i form av en kritisk gjennomgåelse, som til og med kunne fremføres offentlig (slik en del av forskningskritikken blir). Det regnes ikke som helt *stuerent* i kulturen å gjøre noe slikt. Universitetsundervisningen er på en måte '*i privat eie*' hos den enkelte universitetslærer, og det regnes nærmest for et overtramp dersom andre 'blander seg inn i den' og kommenterer den.

I en intervjuundersøkelse vi gjorde blant deltakere på et kurs i universitetspedagogikk for en del år siden, spurte vi blant annet: «Snakker du mye med andre kolleger om undervisningen deres?» En av deltakerne svarte forskrekket: «Nei, det ville være som om snakke med dem om deres personlige hygiene».

Jeg vet selvsagt at det ikke alltid er slik. Det finnes universitetslærere som snakker med kolleger om hverandres undervisningen. Det finnes til og med hele fagmiljøer som ikke rammes av denne karakteristikken. Som dårlig informert utlending holder jeg også muligheten åpen for at forholdene i Sverige er radikalt forskjellige fra i mitt eget land. Likevel vil jeg tro at beskrivelsen er *rimelig* gyldig for store deler av universitetskulturen.

Nå er det jo etter hvert blitt en del *kritisk vurdering* av studietilbud og undervisning i høyere utdanning - iallfall hjemme i Norge. Dels foregår det mer eller mindre systematisk studentevaluering av undervisningen. Men der er det altså '*brukerne*' som utøver kritikken, ikke *kollegene*. Og det hevdes at iallfall i en del fagmiljøer tillegges ikke *denne* kritikken noen særlige vekt. Det varierer nok en god del mellom institusjoner og fagmiljøer, men på mange hold oppfattes denne formen for 'kritikk' - rimelig nok - som 'uprofesjonell'.

Dels foregår det mer omfattende - til dels nasjonale - vurderinger av studieprogrammer og undervisning i ulike fag eller utdanningsprogrammer. I de fleste tilfeller - iallfall i Norge - er dette imidlertid initiert av Departementet eller tilsvarende overordnede organer (Jordell 1992). Selv om disse evalueringene ofte gjennomføres med akademikere i evalueringsgruppene, er de 'utskremt' til denne oppgaven av 'høyere makter' og utøver ikke først og fremst sin kritikk på oppdrag fra akademiet selv. I en del andre land (f eks Nederland) har riktignok universitetene selv tatt på seg oppgaven med å gjennomføre slike landsomfattende og disiplindekkende evalueringer, men det har skjedd vesentlig for å forhindre at Departementet rykket inn og gjorde dette.

Hvis det er riktig at der er nokså utstrakt *tilbakeholdenhet* i kulturen når det gjelder å utøve intern, kollegial kritikk av undervisningen på universitetene, hva kan det da skyldes? La meg prøve ut noen ulike forklaringer.

1. *Det er ikke så farlig med undervisningen* (underforstått: som det er med forskningen)? Er det slik at vi oppfatter undervisningen som et så sekundært anliggende for universitetet og

for oss selv som lærere, at vi ikke synes det er bryet verdt å underkaste undervisningen en kollegial kritisk granskning? Neppe. Min erfaring gjennom mer enn to tiårs arbeid med universitetspedagogikk, er at svært mange universitetslærere bryr seg om undervisningen, synes den er viktig og legger mye arbeid i den.

2. *Universitetslærere er så dyktige - profesjonelle - som undervisere*, at det ikke er nødvendig å underkaste undervisningen deres noen annen kritikk enn selvkritikken (+ evt noen innspill fra studentene). Jeg tror ikke dette er noen vanlig oppfatning blant lærerne selv. Iallfall er det neppe noen holdbar forklaring, all den stund at forskningen - som vi virkelig er skolert til gjennom langvarig kvalifisering - blir underkastet slik kritikk.
3. *Det nytter likevel ikke å få universitetslærere til å forandre seg når det gjelder måten de underviser på.* Dels er de så styrt av rammene omkring seg at de har liten 'bevegelsesfrihet' i denne delen av yrkesutøvelsen. Dels underviser de slik de mener er best uansett, og da er det lite rom for endring. Kritikken blir derfor heller ikke et fruktbart verktøy for videre utvikling. Kanskje er det flere innen yrkesgruppen som vi slutte seg til en variant av en slik forklaring. Empirien taler derimot ikke for at forklaringen er helt ut tilfredsstillende. Det finnes for mange eksempler på at lærere - og institusjoner - faktisk endrer på sine studieprogrammer og sin undervisning - bl a som resultat av internt fremsatt kritikk av eksisterende praksis.
4. *Universitetslærere er ikke profesjonelle som lærere.* Derfor har de problemer både med å *utøve* godt fundert kritikk av undervisning og å ta inn over seg og *trekke konsekvenser* av den. La meg ile til med å understreke at dette ikke er noen nedvurdering av universitetslærere som fagfolk. De aller fleste av dem er usedvanlig dyktige fagfolk og forskere. De er nettopp *profesjonelle på sitt område*. Og det er *der* profesjonaliteten deres ligger. *Undervisning* av et fag er derimot en *egen* type virksomhet som prinsipielt sett krever sin egen profesjonalitet. Det er imidlertid urimelig at universitetslærerne skal være fullt ut 'dobbeltprofesjonelle'. Når jeg snakker om 'profesjonalitet' i denne sammenhengen, legger jeg vekt på følgende: det å tilhøre en profesjon innebærer at en har
 - en lang utdanning på høyere nivå for arbeidet,
 - en ganske stor felles og vitenskapelig basert kunnskapsbase som grunnlag for utførelsen av arbeidet sitt, og
 - en - for profesjonen - felles yrkesetikk.

Disse kravene fyller universitetslærere i sin profesjon som *forskere* eller 'fagpersoner' (historiker, kjemiker, ingeniør eller lege), men ikke for sin profesjon som *lærere* i fagene sine. Og det er i og for seg greit nok. Det problematiske ligger dels i at en så pass omfattende del av jobben er knyttet til undervisning og dels i at en del av lærerne har en lav bevissthet om sin bristende profesjonalitet som lærere.

Nettopp fordi vi oppfatter oss som profesjonelle som fagfolk og forskere, underkaster vi oss en rekke kvalitetskrav og normer når det gjelder forskningen. Vi underordner oss metodekrav,

krav til måter å skrive en vitenskapelig artikkel på og forskningsetiske krav og normer. Det gjør vi fordi de oppleves som rimelige og - ikke minst - fordi det er nødvendig dersom vi vil oppnå anerkjennelse, aksept og kanskje til og med beskyttelse fra profesjonen. Den profesjonelle må underkaste seg profesjonens normer for å tilhøre den. Disse normene har profesjonens medlemmer laget *for seg selv* for å sikre kvaliteten i eget arbeid og - for å sikre sine egne interesser. Dette er et av profesjonens virkemidler for å oppnå samfunnets aksept av profesjonens rett til autonomi. Normene kan forandres gjennom arbeid innad i profesjonen, men så lenge de gjelder, må man følge dem. Ellers risikerer man alt fra passiv avvisning til aktive sanksjoner.

Når det gjelder undervisningen aksepterer de fleste av oss å få tildelt visse undervisningsoppgaver som til og med skal gjennomføres på tider og steder som vi ikke alltid selv har innflytelse på. Det kan hende vi murrer, men vi aksepterer det. Jeg tror vi har vanskeligere for å akseptere krav om at undervisningen skal gjennomføres på bestemte måter, etter felles normer for hva som anses som god undervisning. Slike normer er ikke etablert innen yrkesgruppe, bl a fordi de skulle gjelde en 'privatisert' del av virksomheten. La meg ta et eksempel som kan illustrere dette. I Norge har vi *forskningsetiske* regler som er felles for store faggrupper (UiO 1997), men vi har ingen felles *yrkesetiske regler for undervisning*. Det eneste eksemplet jeg har funnet på slike, er i Canada, der de kanadiske universitetslærernes profesjonelle organisasjon har utarbeidet slike (Murray et al 1996). Ved mitt eget universitet - UiO - fikk vi nylig utarbeidet etiske retningslinjer for vitenskapelig *veiledning*, noe som skapte til dels sterke reaksjoner blant det vitenskapelige personalet. Jeg tror ikke nødvendigvis at slike skriftlige yrkesetiske retningslinjer for undervisning (eller veiledning) er et ideelt virkemiddel, men reaksjonen på dem illustrerer kanskje mitt poeng om yrkesgruppens usikre holdning til sin egen profesjonalitet som undervisere (Handal 1997).

Jeg tror derfor at denne siste forklaringen - den om at universitetslærere ikke er profesjonelle som undervisere - har mer for seg enn de andre jeg har nevnt. Jeg mener imidlertid ikke at vi skal stille krav til oss alle om at vi skal utvikle en slik fullstendig dobbel profesjonalitet - som fagperson og som underviser. Derimot mener jeg at det bør være en utviklingsoppgave for universitetet å bevege seg i retning mot en økt profesjonalitet i forhold til undervisningen. For den enkelte universitetslærer er det viktig i denne sammenhengen å være seg bevisst det kategoriale skillet mellom individuell frihet (til å gjøre som *jeg vil*) og profesjonell autonomi (til handling innen *yrkesgruppens* normer).

Dels kan økt profesjonalitet oppnås gjennom en viss utdanning, der en kan skaffe seg kjennskap til begreper, teori og forskning om studenter, om studenters læring, om organisering av kunnskap med sikte på læring, om eksamen og om ulike former for undervisning som kan skape betingelser for læring. Dette er en nødvendig *grunnlagsinvestering* dersom ulike personer, som skal samarbeide om utvikling av undervisningen, skal kunne snakke fornuftig med hverandre. Da trenger de et visst felles språk med begreper som har en viss forankring i systematisert kunnskap (teori) om undervisning.

Andre betingelser er også viktige: det må i institusjonen finnes *tid og rom* for kvalifiserte samtaler om undervisning, *etterspørsel etter kunnskap* som kan ha betydning for beslutninger som treffes om undervisningen, og *anerkjennelse av lærernes kompetanse* for den pedagogiske siden av virksomheten. Denne anerkjennelsen må utnyntes i systemets egen valuta: vektlegging ved vurdering for tilsetning og opprykk.

Det jeg imidlertid vil ta mer spesifikt tak i her, er *den interne kollegiale kritikken* og dens vilkår. Det har nettopp sammenheng med ønsket om en økt profesjonalitet i lærerarbeidet på universitetet. Det er viktig, dersom kvaliteten i studietilbud og undervisning skal utvikles, at de aktørene som skal gjennomføre utviklingen, er medeiere i den, forstår den og verdsetter den. Dessuten vil slike endringer kreve *felles* - ikke bare individuell - *innsats*, noe som i neste instans forutsetter samtale og samhandling mellom aktørene med sikte på utvikling av felles forståelse og praksis.

Det er innenfor litteratur om utvikling av utdanningsinstitusjoner vi finner begrepet '*kritisk venn*'. (Tiller 1990, Simons 1987) Det innebærer en interessant kombinasjon av to deler som vi ofte ikke forbinder med hverandre: *vennskap* og *kritikk*. Venner er jo gjerne noen som står oss nær, som støtter og bekrefter oss, og som ofte overser våre svake sider eller unnskylder dem, heller enn å konfrontere oss med dem. Kritikk kommer heller fra andre som *ikke* er like nær oss, som kanskje er våre overordnede eller som representerer et annet syn enn vårt eget. Men når vi tenker nærmere etter, vet vi jo at en virkelig venn er en vi kan stole på og som også vil holde opp et kritisk speil for oss, om det er nødvendig.

La meg igjen ta en parallell til forskningen. Tenk deg følgende situasjon: En yngre kollega - Stefan - kommer til deg med en avhandling han er i ferd med å avslutte. Han har fått respons fra sin veileder på at nå bør den snart være klar for innlevering, men både veilederen og han selv ønsker en 'second opinion' fra deg. Stefan er en riktig hyggelig person som du har utviklet et godt og vennskapelig forhold til over flere års kollegialt samarbeid. Finansieringsperioden for forskningsarbeidet hans går nå ut og det er derfor viktig for han å bli ferdig med avhandlingen. Du leser og er betenkt på kvaliteten men ser at med en del omredigering, begrepsmessig opprydning og en klarere oppsummering av resultatene, bør dette kunne bli riktig bra. I sin nåværende form vil det imidlertid være risikabelt å slippe den frem for en bedømmelseskomite. En termins arbeid må nok til for å sikre kvaliteten. Dere har gjort avtale om en samtale, og Stefan kommer glad til sinns og med forventningene lysende som en aura omkring seg.

I et slikt tilfelle vil nok de fleste av oss mene at det er mest ansvarlig av deg - som hans gode venn - å si at «Stefan, jeg er lei for det, men jeg tror du har noe mer du må gjøre med denne avhandlingen. Hør nå her ...» Du vil svikte din rolle som en *virkelig god* venn dersom du legger kritikken til side, velger den mest behagelige løsningen og sier «Så bra, Stefan, her har du gjort et bra arbeid. Det er sikkert noen småting som kan poleres på, men det finner du sikkert selv når du leser gjennom teksten i sammenheng. Lykke til!»

Det gode, kritiske vennskap innebærer en *forpliktelse til analyse og kritikk*, nettopp fordi din venn kommer til deg i tillit til at du vil gi en ærlig og velbegrunnet tilbakemelding - og med tiltro til din kompetanse for nettopp å gjøre det - ikke bare for å få en uforpliktende klapp på skulderen.

I det kritiske vennskapet ligger det med andre ord

- et personlig tillitsforhold
- en tiltro til den kritiske vennens faglig kompetanse
- en forventning om personlig integritet
- en grunnleggende trygghet på at den kritiske vennen vil deg vel.

Hvordan kan vi tenke oss dette brukt i forhold til undervisningen på universitetet?

På *institusjonsnivå* tenker jeg meg at et institutt som bryr seg om sin undervisning og sitt studieopplegg, kan invitere en person (eller en liten gruppe personer) - kritiske venner - til å 'komme på besøk'. Det må nettopp være personer som de kjenner og har tillit til, og som de mener har kompetanse for dette. Oppdraget er å 'se på' studieprogrammet, følge utvalgte (gjerne 'kritiske' eller viktige) deler av undervisningen, snakke med lærere og studenter og gi en 'kritisk' tilbakemelding om det vedkommende har sett, hørt - og tenkt. Det må gjerne være slik at institusjonen selv spesifiserer visse forhold som den *selv* er spesielt opptatt av å få synspunkter på, men det må også ligge i 'kontrakten' at den kritiske vennen også har mulighet til å ta opp *andre* aspekter som hun/han selv mener er viktige.

I en slik situasjon bør en kunne forvente seg en type 'solidarisk kritikk', nemlig en kritikk som først og fremst tar utgangspunkt i institusjonens egne intensjoner - hva *den* ønsker å gjøre - og belyser hva den faktisk får til av dette. Dermed utøves det kritikk på institusjonens egne premisser - altså en slag *innen-paradigmatisk kritikk*. Dessuten kan man ønske og håpe at kritikken også kan forholde seg til disse intensjonene og diskutere om det er dette man *bør* ville - altså en mer *utenom-paradigmatisk kritikk*. Kanskje kan man også få frem sider ved utdanningen / undervisningen som er *ikke-intenderte funksjoner* ved den praksis som drives, f eks at studenter blir uselvstendige på grunn av et svært styrt utdanningsopplegg, selv om dette er en effekt institusjonen verken har ønsket eller tenkt på.

Jeg har selv fått anledning til å fungere i en slik rolle som 'kritisk venn' for et lærer-utdanningsprogram ved en svensk høgskole, etter invitasjon fra høgskolen (Handal 1996). Det har etter sigende vært verdifullt for institusjonen og har samtidig vært uhyre lærerikt for min egen del. Å være en 'kritisk venn' er en type posisjon og virksomhet som en vanskelig kan få i forhold til sin egen institusjon - som en er en så integrert del av. En slik posisjon gir muligheter for inspirasjon og ideer nettopp gjennom at man får innsyn i en *annen* institusjon der en ser det som skjer med 'friske øyne'. Dessuten kan virksomheten som kritisk venn også gjøre en oppmerksom på sider ved ens *egen* praksis som en ikke nødvendigvis har tenkt på tidligere men som en blir bevisst på ved sitt kritiske blikk på en annen praksis. Dette er et aspekt ved det kritiske vennskap som en ikke skal undervurdere: Det gir kanskje like mye til den kritiske vennen som til den/dem som en ser på og kommenterer.

Kanskje kjenner vi oss også her igjen fra tilsvarende erfaringer fra forskningsfeltet. Når vi driver en del med 'peer review' av artikler og konferansepapers - eller når vi leser og opponerer på avhandlinger - lærer vi jo i de fleste tilfeller en masse selv: vi får ideer, blir kjent med nye forskningsresultater, blir oppmerksom på perspektiver som brukes og ser grep som benyttes i forskning eller fremstilling. Dessuten oppdager vi kanskje at det som vi kritiserer hos andre, er det samme som andre har kritisert hos oss selv eller som vi ser godt kunne brukes som kritiske merknader til våre egne arbeider.

En variant av en slik institusjonell bruk av 'kritiske venner', er systemet med 'benchmarking', der en trekker inn personer fra en institusjon en gjerne vil sammenligne seg med - eller oppnå samme standard som - og ber dem gjennomlyse ens eget program og ens egen praksis - for å se i hvilken grad en lever opp til en slik standard og hvor eventuelt de svake punktene ligger.

Kan den samme tankegangen brukes på individnivå?

Det mener jeg - og har erfaring med - er fullt mulig. I økende grad tar en innen utdanningssektoren i bruk ulike varianter av 'peer review' eller kollegial konsultasjon eller veiledning. Det er flere grunner til dette. Den ene er den åpenbare at en trenger andres 'friske øyne' som hjelp til å se en praksis som en selv er 'husblind' på - på andre måter. Kanskje kan en til og med få noen tips om hva en kan gjøre bedre, og hvordan.

En annen - og kanskje viktigere - grunn, er at så mye av den undervisningen vi driver, er avhengig av materielle og sosiale rammer (bla annet kollegers medvirkning), slik at individuell endring av praksis bare er mulig i begrenset grad. En av veteranene når det gjelder utviklingsarbeid i det engelske utdanningssystemet - professor John Elliott, sa for en del år siden at

«...individual teachers cannot significantly improve their practices in isolation without opportunities for discussion with professional peers and others operating in a significant role-relationship to them.»
(Elliott 1992, s 25)

Det ligger mange poenger i dette sitatet. Det *første* er at forandring av betydning vanskelig kan skje av lærere som arbeider enkeltvis. Flere må være involvert. Det *andre* er at forandringer krever muligheter for (og jeg ville nesten føye til: forventinger om) samtaler om saken med kolleger. Det *tredje* er at det stilles krav til disse samtalepartnerne om at de - i tillegg til å være kolleger - skal være profesjonelle, dvs at de skal ha kompetanse for analyse, drøfting og 'av undervisningen. Det *fjerde* er at også andre enn ens umiddelbare kolleger kan være nyttige deltakere i slike diskurser, kan bringe noe annet inn i dem enn kollegene kan. En forutsetning er imidlertid at den 'eksterne' står i et forhold til disse lærerne der vedkommende oppleves som det Berger og Luckmann (1971) kaller for '*signifikante andre*' - en person hvis synspunkter man bryr seg om og som man derfor lytter til og tar modell av. Det er i denne rollen jeg særlig ser 'den kritiske vennen'.

Men også i *det internt kollegiale forholdet* kan man lære seg til å fungere som kritiske venner for hverandre. Bli du invitert av en kollega til å se på noe av vedkommendes undervisning i et slikt perspektiv, er det først og fremst en tillitserklæring: jeg har tillit til deg og din kompetanse og vet at du vil ta min praksis på alvor.

For å gå inn i denne rollen må du kanskje snakke litt mer med kollegaen din og høre hva hun/han egentlig prøver å få til i denne undervisningen. Du må skaffe deg en tolkningsbakgrunn. Da gjelder det å *lytte* og å være sikker på at du forstår disse intensjonene uten at det der og da er tiden for å gå kritisk til verks mot dem.

Så kan du *se og høre* på undervisningen. Da må du *først og fremst* holde kollegaens intensjoner klart for deg og se undervisningen i forhold til dem. Har kollegaen gitt uttrykk for at han/hun ønsker å drive en rent formidlende undervisning, må du se på det som skjer i forhold til kriterier for slik undervisning. Er strukturen på presentasjonen klar? Bli den gjort tydelig for studentene? Står den i forhold til deltakernes forutsetninger og forkunnskaper osv. Du må «først og fremst finne det sted der den annen er, og begynne der. Kan du ikke det, kan du heller ikke hjelpe ham», som Kierkegaard (1859) sier.

Men du må *også se etter* andre sider ved undervisningen som kollegaen ikke har snakket om. Hvordan forholder studentene seg til forelesningen? Er eksemplene som foreleseren bruker like hensiktsmessige/illustrerende for jenter som for gutter? Ville det likevel vært behov for å kunne stille spørsmål (selv om det ikke var tenkt at det skulle være det) ...osv.

Deretter kan dere *snakke sammen*. Hva svarer du da på kollegaens spørsmål om «Hvordan synes du det gikk?» Da er ikke det første svaret ditt: «Du skulle nok heller ha lagt opp dette med mye større studentaktivitet!» selv om du tenker slik. *Først* må du forholde deg til kollegaens intensjoner om hvordan undervisningen var tenkt, så han/hun får svar i forhold til sine premisser. *Deretter* kan dere drøfte premissene: «Er dette den beste måten å bruke denne undervisningstiden på?» «Hva er egentlig læringsmålene dine?» «Hvordan tenker du at studentene lærer?» «Hvordan tenker du at studentene skal forberede seg til neste forelesning? Gjør de det?»)

Som ‘kritisk venn’ har jeg ikke alltid svar på alle disse spørsmålene/ perspektivene, men jeg må ha fantasi (og kunnskap) til å stille dem for at vi i fellesskap kan reflektere over dem.

Men først og fremst må du ta ‘oppdraget’ ditt på alvor. Du er invitert inn for å utøve en seriøs kritikk - på samme måte som når du er reviewer på en fagartikkel - og det er ikke tilstrekkelig å si «Ja, dette var vel bra, og si bare fra hvis du vil jeg skal komme igjen en annen gang!»

Denne eksemplifiseringen er individuell og ‘enveisrettet’ (én person inviterer en kollega til å komme å se på sin undervisning). En utvidelse er etableringen av mer felles *reflekterende ‘team’* (Lycke 1998) av lærere som ser på hverandres undervisning som kritiske venner og drøfter sammen de temaene, dilemmaene, kritiske punktene osv som eksemplifiseres, i den

hensikt å bli klokere og drive (enda) bedre undervisning. Det er klart at en i slike sammenhenger også kan trekke inn studentenes opplevelser og vurderinger i samtalene, men da som et materiale til hjelp i belysningen og forståelsen av undervisningen.

I slike reflekterende team, der en fungerer som *hverandres* kritiske venner, kan en også ha stor nytte av en *ekstern* kritisk venn. Fordelen med det eksterne perspektivet er at den utenforstående ikke er innsydd i den samme kulturen, ikke alltid tar de samme tingene for gitt, og ofte kan ha andre perspektiver og erfaringer å bringe inn i diskusjonen.

For å klargjøre dette, kan vi låne noen tanker fra hermeneutikken - tolkningslæren - (som f eks teologer og humanister er kyndige i) og som særlig brukes på tolkning av tekster (men også på situasjoner). Der gjelder det først og fremst å forstå hvordan teksten egentlig er å forstå, hva forfatteren egentlig har ment, hva som er rett tolkning ut fra slik den var ment av den som skrev dette, der og da. I tillegg kan en utøve en mer kritisk hermeneutikk der en prøver å forstå hvorfor 'forfatteren' skrev dette og hvordan det kunne være 'rimelig' å skrive slik (som forfatteren sannsynligvis faktisk mente det) ut fra forfatterens (og verkets) samtid og situasjonen det ble til i. En slik 'kritisk hermeneutikk' kan trekke inn andre aspekter, normer og forståelsesmåter som var ukjente, uaktuelle eller lite påaktet da teksten ble skrevet, og tolke teksten i lys av disse.

Tanken med dette streifet innom hermeneutikken er å belyse at iallfall det vi kunne kalle 'autohermeneutikken' - ens egen tolkning av egen praksis, iallfall vil bli begrenset til de perspektiver en selv allerede har (eller skaffer seg). Den hermeneutikk vi kan utøve i et *felleskap av praktikere* innen samme kultur, gir et større potensiale for kritikk. Den kritiske hermeneutikken forutsetter imidlertid som oftest innsyn av en person - en kritisk venn - med *andre* perspektiver, begreper, kunnskaper og modeller enn dem som finnes åpent tilgjengelig i kulturen.

På kursene våre i universitetspedagogikk ved Universitetet i Oslo inngår det arbeid i det vi kaller 'kollegaveiledningsgrupper'. Grupper på 3-4 universitetslærere besøker hverandre i undervisningen og driver før- og etterveiledning med hverandre. Der utøver de seg imellom, innen gruppen, rollen som gjensidige kritiske venner for hverandre. En interessant observasjon er at når disse veiledningsgruppene er *heterogent* sammensatt av lærere fra ulike fag, fungerer deltakerne oftest i større grad som eksterne kritiske venner for hverandre, nettopp fordi de har ulike erfaringer, tar ulike ting for gitt og stiller hverandre en mengde autentiske, men samtidig grunnleggende spørsmål om 'hvorfor gjør du det slik'? Som kursledere går også vi inn i disse gruppene og har ofte opplevd å kunne ha nettopp en slik posisjon som ekstern kritisk venn med vår spesielle bakgrunn. Dette har fungert positivt for mange av de universitetslærerne som deltar. En grunnleggende forutsetning for at dette skal fungere positivt, er igjen at den hvis undervisning blir gjenstand for slik 'kritikk', har tillit til og anerkjenner den som fungerer som kritiker, og at kritikeren oppfører seg slik at han eller hun viser seg tilliten verdig. Eller som Kumbel sier det i ett av sine 'gruk': to ting er nødvendig: gjensidig tillit - og grunn til å ha det (ömsesidigt förtroende - och anledning till att ha det).

Fra mitt perspektiv er det viktig at de som fungerer i slike roller, legger vinn på å utvikle sin kunnskap om det fenomen de kritiserer, og at de forankrer denne kunnskapen (som i høy grad vil være erfaringsbasert) i begreper og tankemodeller fra teori og forskning om dette fenomenet. Den typen begreper og modeller finnes (selv om det kanskje er ubeskjedent av meg å si det), tross alt i særlig grad i pedagogikken. Jeg mener ikke at alle universitetslærere skal bli pedagoger av faget, men at de i sitt arbeid med å utvikle seg og sin undervisning noe mer i profesjonell retning, vil ha behov for en viss pedagogisk basiskunnskap. En kunstkritiker uten en viss kjennskap til estetikkens grunnbegreper og tankemodeller, vil ha små sjanser til å opptre som en kritisk venn blant kunstnere, og bør kanskje ikke tas så alvorlig.

Slik sett *stilles det visse krav* til kritiske venner for at en skal ha nytte av dem. På den annen side stilles det heller ikke små krav til dem som velger å benytte seg av dem. Enten det gjelder institusjoner eller enkeltpersoner, krever det - tror jeg - *først og fremst mot*. Å våge å invitere noen inn for å se på noe såpass personlig som undervisning (jfr det jeg sa tidligere om 'personlig hygiene') krever en viss porsjon egen trygghet. Det er kanskje spesielt vanskelig dersom man ikke riktig synes man behersker den virksomheten den kritiske vennen skal se på - f eks undervisningen. Det er kanskje lettere om man synes man har noe bra å vise frem.

Det *andre kravet er vilje til forandring*. Om en er så sikker i sin sak på at det er akkurat slik vi (eller jeg) skal drive denne undervisningen, skal en ikke invitere kritiske venner til å se på den. Det har liten hensikt. Invitasjonen må komme ut fra en tanke om at det kan være noe å lære og et ønske om å forandre noe til det (enda) bedre. Finnes ikke en slik vilje, blir enhver potensielt konstruktiv kritikk omgjort til en 'why-don't-we-yes-but' situasjon der enhver kritikk avvises eller bortforklares f eks med at «Det har vi allerede gjort, det går ikke her hos oss, vår situasjon er så spesiell» osv.

Det jeg her har sagt rører kanskje ved et sentralt punkt som jeg var inne på i starten: synet på universitetsundervisningen som *et individuelt eller kollektivt fenomen*. Jeg uttrykte meg slik at universitetsundervisningen oppfattes som å være 'i privat eie'. Det er *min* undervisning, og jeg ordner med den som *jeg* selv synes er best. Jeg tror dette delvis kan forklares ut fra en paralleltenkning med forskningsfeltet. Forskningens frihet er et sterkt ideal i akademiet. Friheten til å ta opp de problemstillinger en - ut fra faglig skjønn og kreativitet - selv mener er de viktige, ligger dypt i den akademiske kulturen. Selv i en verden der også mye av forskningen er 'markedsstyrt' eller 'programstyrt' på grunn av ressurstildelinger, vernes ideen om og realiseringen av den frie forskning.

Jeg opplever det slik at dette idealet overføres noe ukritisk til den akademiske undervisningen: Den frie universitetslærers rett til å samle dem som ønsker det under sitt kateter for å legge frem sin kunnskap, sine forklaringer og sin kritikk for sine tilhørere. Dette er en viktig funksjon som alltid må finnes i akademiet. Men store mengder av universitetsundervisningen *er ikke slik*, og *må* heller ikke nødvendigvis være det. Store mengder av den er bidrag til en oppfyllelse av en samfunnsmessig kontrakt om utdanning av nye generasjoner og kvalifisering

av nye grupper for samfunnsmessige funksjoner. I mye av denne undervisningen er *helheten* i programmet og *kvaliteten* i de ulike lærernes tilrettelegging for studentenes læring, avhengig av fellesskap, samarbeid og - til en viss grad kanskje også 'underkastelse'. Underkastelse er et ord med sprengkraft, spesielt i forhold til den frihet jeg innledet dette punktet med å nevne. Men kanskje er universitetet avhengig av at vi, som som universitetslærere - i en viss grad - underkaster oss felles normer for god undervisning og benytter hverandre som 'kritiske venner' i felles forsøk på å realisere disse normene, for at vi skal kunne utvikle undervisningen mot det mer profesjonelle? Kanskje skal vi derfor - innen våre ulike fag - i fellesskap gå i gang med å etablere en del slike normer for undervisningsvirksomheten vår, akkurat slik vi gjennom lang tid har gjort det innen forskningen.

Referanser:

Berger P L and Luckmann T (1971): *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Harmondsworth: Penguin University Books.

Elliott J (1992): What Have We learned From Action Research in School-based Evaluation? I: *Theory and Practice of School-Based Evaluation, a Research Perspective*. Report from the conference 25.-27.6.92 at Oppland College, Lillehammer. Lillehammer.

Handal G (1996): *Lærerutdanning ved Högskolan i Örebro. Kommentarer til deler av utdanningen fra en «kritisk venn»*. Kvalitetsserien. Högskolan i Örebro.

Handal G (1997): Etikk i undervisning og veiledning. I: Engelstad F (ed.): *Etikk i universitetssamfunnet. Normativ etikk i universitetssamfunnet*. Oslo.

Jordell K Ø (1992): Nasjonal evaluering av økonomisk-administrativ utdanning. Premisser og prosess. Rapport 3/92. NAVFs utredningsinstitutt. Oslo.

Kierkegaard S (1859): Synspunktet for min forfattervirksomhet. Rapport til historien. Paragraf 2. Samlede Verk, 13. København: Nordisk Forlag.

Lycke K H (1998): Improving teaching and practice through peer consultations. Paper til: Current issues in medical education, Prag 2.9.98. Association for Medical Education in Europe.

Murray H et al (1996): *Ethical Principles in University Teaching*. Society for Teaching and Learning in Higher Education. North York, Ontario.

Simons, H (1987): *Getting to Know Schools in a Democracy: the Politics and Process of Evaluation*. London: The Falmer Press.

Tiller T (1990): Kenguruskolen - det store spranget. Oslo: Gyldendal.

Universitetet i Oslo (1997): Yrkesetiske retningslinjer for veiledere ved Universitetet i Oslo.