

Evalueringsmappe UPS

Jahn Petter Johnsen

Norges fiskerihøgskole, Universitetet i Tromsø

05. januar 2007



Innhold

Pensumliste

Essay nr. 1

Påhørsforelesing

 Veilederrapport

 Essay nr. 2

 Vedlegg 1 og 2, utskrift av forelesinger

Essay nr. 3

Essay nr. 4

Essay nr. 5

Essay nr. 6

Sjølvalgt pensum UPS Jahn Petter Johnsen

Om formidling og undervisning generelt:

Biggs, John 1996. *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham. Open University Press. Kap 2. (21 s)

Foucault, Michel. 1999 [1970]. *Diskursens orden*. Oslo: Spartacus (42 s)

Strømsø, Helge I. 2006. "Forskningsbasert Undervisning" s 39-56, i Strømsjø, Helge, Kirsten Hofgard Lycke og Per Lauvås (red.) *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag. (17 s).

Om veiledning:

Dysthe, Olga og Akylina Samara 2006. Hvordan møte en endret veiledningssituasjon, i Dysthe, O. og A. Samara (red.) *Forskningsveiledning på master- og doktorgradnivå*. Oslo: Abstrakt forlag. (24 s).

Dysthe, Olga 2006. Rettleiaren som lærar, partner eller meister? I Dysthe og Samara (red). (20 s).

Om kursplanlegging:

Anthony S. Abbott 2004. "Navigating the Wood: An Essay on Course Planning" s 191-98. i Hostetler, Karl D., R. McLaran Sawyer and Keith Prichard (eds.) *The Art and Politics of College Teaching. A Practical Guide for the Beginning Professor*. New York: Peter Lang (7 s)

Hostetler, Karl D., R. McLaran Sawyer and Keith Prichard 2004. "Creating the New Course: Putting the Show on the Road". S 179-190. i Hostetler, Karl D., R. McLaran Sawyer and Keith Prichard (eds.) *The Art and Politics of College Teaching. A Practical Guide for the Beginning Professor*. New York: Peter Lang (11. s)

Om fler-/tverrkulturell kommunikasjon (relevant fordi jeg underviser en flerkulturell studentgruppe):

Biggs, John 1996. *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham. Open University Press. Kap. 7. (18 s)

Tvedt, Terje. 2004. The native strikes back. Om budbringere og verdensbeskrivelser. *Samtiden* (4):6-20 (14 s)

Om evaluering og eksamen

Gynnild, Vidar. 2003. *Når eksamen endrer karakter. Evaluering for læring i høyere utdanning*. Oslo: J.W. Cappelen forlag. Kap 1, 2 og 16. (55s)

Totalt 229 s.

Essay nr. 1

Mot en dialogisk undervisning?

Kunnskap som diskurs

”Skal vi starte?” 40 øyne rettes mot meg, praten i rommet dør ut. Ansiktene er stort sett lukka. Jeg prøver å komme i gang, har noen hørt om sier jeg, ingen respons. Jeg spør en gang til, en person svarer lågt. Jeg kikker på klokka, et halvt minutt er gått, 89 og et halvt gjenstår, dette kommer ikke til å gå bra!

Omtrent slik følte det da jeg i fjor høst for første gang skulle holde ei ordinær forelesing i faget ”International Fisheries and Aquaculture Management” (IFAM) for et kull internasjonale studenter ved NFH. Det var omtrent som å gå på ei isflate som jeg visste var for tynn, det var bare et spørsmål om tid før jeg ville gå gjennom. Ikke først og fremst fordi jeg ikke kan noe om internasjonal fiskeriforvaltning, men fordi jeg ikke viste hva jeg skulle formidle og hvordan jeg skulle gjøre det. Likevel visste jeg at foran meg lå ti forelesinger som totalt sett skulle gi studentene noe de ikke kunne fra før, uten at jeg var helt sikker på hva det var. At studiet er både tverrfaglig og at studentene kommer fra mange kulturer byr på spesielle kommunikasjonsmessige utfordringer, der formidleren eller læreren må være bevisst sin egen rolle. Det å tru at en kan formidle betingelseslaust og uten filter om ”de andre” til ”noen andre” er både naivt og feilaktig.¹ Ambisjonen min var å få studentene til å forstå at fiskeriforvaltning ikke handler om et knippe av løysinger og instrumenter, men at det kan oppfattes som en *diskursiv formasjon*,² der ulike oppfatninger, vitenskaper og instrumenter kan oppfattes som deler av denne formasjonen. For enkelthets skyld betegner jeg heretter denne diskursive formasjonen som *forvaltningsdiskursen*. De to spørsmålene som dette essayet tilnærmer seg og reflekterer over er:

1. Er det mulig å få undervisning til å bli utsegner i diskurser?
2. Er det med diskursen som tilnærming mulig å gjøre undervisninga mer dialogisk?

¹ Tvedt, Terje. 2004. The native strikes back. Om budbringere og verdensbeskrivelser. *Samtiden* (4):6-20.

² Diskursiv formasjon er henta fra Foucault, Michel. 1999 [1970]. *Diskursens orden*. Oslo: Spartacus. Inspirert av Foucault og Latour (Latour, Bruno. 1993. *We have never been Modern*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.), oppfatter jeg diskurser som meningssammenhenger, med både materielle, symbolske og retoriske elementer.

Utgangspunktet er mine egne erfaringer fra undervisning i IFAM. Hensikten med dette kurset er fra mitt ståsted å gi studentene innsikt i at fiskeriforvaltning er en konstruerende og kreativ virksomhet, mer enn handheving av regler og etterlevelse av prosedyrer. Det viktige for meg var å formidle at det som foregår i denne forvaltningsdiskursen er forhandlinger om mening og betydning og at problemer og løsninger i fiskeriforvaltning handler om ståsted, kunnskapshegemoni, politikk og strukturelle føringer.³

Forelesinger som dialogiske situasjoner

Ideelt sett bør forelesinger og undervisning i faget fiskeriforvaltning betraktes som utsagn i diskursen om fiskeriforvaltning.⁴ Det vil si at for eksempel en forelesning skal ha et substansielt innhold som gjør at den oppfattes som et gyldig innlegg i diskursen. Samtidig bør også forelesinga fungere *dialogisk*, dvs. at den åpner for spørsmål og for nye utsagn om det samme tematet. En dialog, i motsetning til debatt, handler ikke om å sette fram ulike argumenter, men om å forhandle om meningsinnhold og felles forståelse. Ei forelesing som fungerer dialogisk, åpner for en refleksjon og forhandling mellom studenter og lærer om meningsinnholdet i feltet som det arbeides med. Et dialogisk lærer-student-forhold vil ikke være symmetrisk og jamnbyrdig, all den dag læreren både har kunnskap som studentene ikke har og være i en makt- og autoritetsposisjon i forhold til studentene.⁵ En dialogisk relasjon krever ikke at partene er jamnbyrdige, men at det foregår ei meningsforhandling, samtidig som læreren må utøve sin autoritet *saklig*.⁶ Enhver bevegelse fra monolog mot en mer dialogisk læringssituasjon vil uansett være positivt.

Dette kan sammenliknes med å lære språk, vi lærer ikke en gitt betydning av ordene, men vi tilegner oss et betydnings-, forståelses- eller meningsrom som ordene kan brukes innafor. Desto mer vi lærer, desto mer mangetydig blir språket. Hva et ord betyr vil dermed avgjøres av hvordan meningsrommet konstitueres. For eksempel betyr ordet "tre" noe annet når vi snakker om skog enn når vi teller. For meg som foreleser er ambisjonen at et slikt utsagn har to funksjoner, at studentene oppfatter det som gyldig i forhold til diskursen og at det fører til en respons hos studentene i form av spørsmål eller kommentarer som gjør at de

³ Jeg går ikke inn på det forvaltningsfaglige her, det er beskrevet i for eksempel Johnsen, Jahn Petter. 2004. *Fiskeren som forsvant?: avfolking, overbefolking og endringsprosesser i norsk fiskerinæring i et aktør-nettverks-perspektiv*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

⁴ Ei god framstilling av dette finnes i Svestad, Asgeir. 1995. *Oldsakenes orden*. Oslo: Universitetsforlaget.

⁵ Kvale, Steinar. 2004. "Frigørende pedagogik som frigørende til forbrug." Pp. 32-62 in *Pædagogikken og kampen om individet*, edited by John Kreysler. København: Hans Reitzels Forlag.

⁶ Måseide, Atle. 1996. "Studiekvalitetsarbeid i praksis." Pp. 15-31: UNIKOM.

forstår og sjøl knytter seg til den diskursive formasjonen. Min ambisjon som lærer er å gi studentene en forståelse av hva denne diskursive formasjonen er, hvordan den dannes og hvordan det forhandles om mening i den. I virkeligheten må sjølsagt denne ambisjonen reduseres betraktelig av forskjellige årsaker som jeg nå etter hvert skal beskrive.

Fanga i språket

Den første store utfordringa på det aktuelle kurset (IFAM) var at studentmassen var heterogen, de 20 studentene var fra 17 forskjellige land og ingen av oss, verken dem eller jeg, hadde undervisningsspråket, engelsk, som morsmål. Jeg skal ikke gå i detalj på dette, det er et felt der det handler om at både lærer og studenter må arbeide for å tilegne seg noen grunnleggende ferdigheter.⁷ Samtidig er det nyttig å kjenne til grunnleggende språketeori om at språk nettopp handler om å forhandle om betydning og ikke om å overføre ferdige betydninger. Nettopp på grunn av dette må de første forelesingene dreie seg om å klargjøre og etablere (så langt råd er) en felles forståelse av de sentrale begrepene i feltet. At min kunnskap om den virkeligheten de kom fra var svært begrenset gjorde det til ei utfordring å finne gode eksempler til å konkretisere disse relativt abstrakte poengene. Det å lage et kurs med et strukturert opplegg og rød tråd som også kunne knyttes til studentenes erfaringer, med klare læringsmål slik idealet tilskriver var utfordrende.⁸ Jeg måtte som mange andre støtte meg en del på det mine kolleger hadde gjort, samtidig som jeg måtte prøve å lage kurset slik at det blei mulig å skape dialog og felles forståelsesrammer, samt å skulle formidle ting som at ”de som styrer egentlig ikke styrer” og ”at vitenskapelige resultater ikke bare er sannhet, men framforhandlet enighet” var ikke helt enkelt.

Et annet element var at til tross for den store spredningen på land og bakgrunn så var studentene mer homogene faglig, sia de i hovedsak hadde biologi eller økonomi som fag. Det betydde at de allerede hadde en etablert fagterminologi om bord og dermed starta ikke meningsforhandlingene i et tomrom, men faktisk i en virkelighet der begrepene allerede var lada med mening. For biologene (og nå snakker vi om studenter med avlagt BSc og ikke om erfarne forskere) handler forvaltning i stor grad om god overvåking av tilstanden hos en

⁷ Se Biggs, John 1996. *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham. Open University Press. Kap. 7 ”Teaching international students”

⁸ Anthony S. Abbott 2004. ”Navigating the Wood: An Essay on Course Planning” og Hostetler, Karl D., R. McLaran Sawyer and Keith Prichard 2004. ”Creating the New Course: Putting the Show on the Road”s 191-98. i Hostetler, Karl D. R. McLaran Sawyer and Keith Prichard (eds.) *The Art and Politics of College Teaching. A Practical Guide for the Beginning Professor*. New York: Peter Lang

naturressurs, for eksempel torsk, for økonomene handler det om hvordan en får en best mulig samfunnsøkonomisk avkastning av den samme torsken. Sia begge fagfeltene er relativt normative i sine ontologiske utgangspunkt, dvs. at de tar utgangspunkt i noen gitte sannheter eller forutsetninger, så er det utfordrende knyttet til det å få biologer og økonomer til å forstå at deres vitenskaper bare betraktes som elementer i en større diskurs og at deres sannheter også avhenger av posisjon, kunnskapshegemoni og ressurser.⁹

Konklusjonen her blir at problemet med å være fanga i språket var dobbelt. Det ene var at både studenter og lærer må bruke et for dem mer begrenset redskap enn morsmålet. Det andre er utfordringa som er knyttet til at begrepene allerede er lada med mening fra andre disipliner.

Hva skjedde i praksis?

Hva var de praktiske problemene? Det største problemet var forbundet med å få respons fra studentene, dermed kan en aldri være sikker på om en treffer publikum og om en klarer å få dem med seg. De få forsøkene med å stille spørsmål var bortimot mislykkede. I starten, dvs. de første to bolkene med forelesinger var det ingen respons. Dermed lå det an til å bli, og det blei det også langt på veg, 90 minutters monologer fra min side. Det blei litt bedre utover i semesteret, så innimellom så fikk jeg noen få spørsmål og kommentarer. Det var kanskje ekstra krevende her fordi kroppsspråk og ansiktsuttrykk blir brukt annerledes i mange av de landene studentene kom fra. Med andre ord, jeg kunne aldri være sikker på om forelesingene fungerte som utsagn i forvaltningsdiskursen. Hvorfor ikke? Jo først og fremst fordi jeg faktisk ikke hadde oversikt over hvordan studentene i utgangspunktet var knyttet til denne diskursen.

Det er uansett vanskelig å vite hvor en skal legge lista? Over- eller undervurderer jeg studentene? Fyller jeg på med for mye stoff, har jeg for mange ting på hjertet? Er ambisjonsnivået for høgt? Dette er vanskelig å avgjøre. Klarer jeg å formidle det jeg har på hjertet? Lykkes jeg med å utvide studentenes forståelsesrammer? Det er for meg avgjørende i forhold til om undervisninga har gått bra eller dårlig. Gir jeg dem innsikt i systemene jeg prøver å beskrive eller blir det bare uforståelig? Når forelesingene blei en monolog er det åpenbart at noe mangla.

Et annet problem var at fordi jeg av praktiske hensyn, pendlet mellom Tromsø og Trondheim, måtte vi samle forelesingene i fem intensive bolker, der jeg ga tre forelesinger over to dager med 14 dager mellom hver bolk. Det gikk etter hvert opp for meg at

⁹ Det skal understrekes at jeg her ikke yter biologer og økonomer rettferdighet.

tilstedeværelse var et poeng. Sjøl om antall timer med studentene var det samme, så mista jeg via pendlermodellen kontakt med det daglige livet. Jeg møtte ikke studentene i kantina eller i gangene. Dermed mista vi ”småprat-mulighetene” som er viktige for å bygge gode relasjoner mellom lærere og studenter.

Det tredje store spørsmålet som enhver lærer bør stille seg er om jeg formidler godt nok? Dette spørsmålet henger sammen med om hvorvidt jeg har eller hadde klare nok ideer om hva jeg skal lære dem? Bruker jeg de riktige virkemidlene? Hva er egentlig min undervisningsfilosofi? Hva er min formidlingsstrategi? Dette er noe som er stadig utvikling og som UPS-kurset kanskje kan hjelpe meg med?

Sannhetens øyeblikk – eksamen og evaluering

Tilslutt kom sannheten for en dag. Studentene skulle som eksamensoppgave skrive et essay bygd på kurset. Hva lærte jeg av det? Jo, at noen hadde forstått mye, andre litt mindre og noen nesten ingenting. Hadde jeg da lyktes? Vel, de som hadde skjønt mye, var de samme som gjorde det bra på andre kurs. Fire studenter skrev glimrende oppgaver, dette var besvarelser på et nivå som verken mine medstudenter på 80-tallet eller jeg sjøl var på som masterstudent.¹⁰ De fleste gjorde det bra, med B-er og gode C-er, omtrent som på mitt eget kull på fiskerifag. Hva da med de dårlige? Her spiller nok språk og kultur en stor rolle. Det må nemlig understrekes at studentene på dette kurset faglig sett har et høgt nivå, men deres bakgrunn er forskjellig. Noen falt gjennom fordi de ikke klarte å formidle godt nok på engelsk. Andre beherska ikke essayet som eksamensform, og andre igjen hadde problemer med fagets ”postmoderne” ideologi, nemlig at sannhet ikke finnes, men skapes. Et spørsmål er om evalueringa var rettferdig? Jeg vil si ja fordi jeg brukte ekstern sensor som ikke kjente studentene. Det ville den kanskje ikke vært om jeg skulle gjort det aleine. Sjøl om besvarelsene var anonyme så var jeg i stand til å identifisere studentene. De valg som nå er gjort som begrenser bruken av ekstern sensor på NFH er etter mitt skjønn totalt uforsvarlig fra et pedagogisk ståsted.

Evalueringa fra studentene var også forbausende bra, men bare halvparten av studentene hadde svart. Derfor legger jeg ikke alt for mye vekt på den.

¹⁰ Av disse fire var to fra Europa, en fra Asia og en fra Afrika. Generelt var det vanskelig å se noe regionalt mønster i karakterene. Essayene ble vurdert av en ekstern sensor og meg. I utgangspunktet var besvarelsene anonyme, men i gruppe på 20 studenter fra forskjellige land, vil etter hvert faglærer skjønne hvem som har levert de forskjellige besvarelsene.

Er en dialogisk undervisning mulig?

Jeg vil nå kort peke på noen muligheter i forhold til å få til ei mer dialogisk undervisning. Utfordring nr 1 er å få oversikt over hva studentene faktisk ”kan” i utgangspunktet. Det er en forutsetning for enhver dialog at den tar utgangspunkt i partenes forutsetninger.¹¹ Da vil det bli lettere å få studentene mer med i undervisninga og hvis dialogen blir bedre vil det også bli lettere å justere innholdet i undervisninga. Derfor, hvis jeg skal ha ansvaret for dette kurset i framtida så skal jeg ikke starte med ei introduksjonsforelesing slik jeg har gjort til nå, men med et *introduksjonsseminar* der vi faktisk arbeider med å klarlegge hvilket utgangspunkt vi er på.

I stedet for å framstille det som en situasjon der lærer skal formidle kunnskap så er det mer spennende å invitere studentene til å delta i en felles kunnskapsproduksjon, der læreren er veileder og los, mens studentene aktivt bidrar sine erfaringer og kunnskaper. Hvis vi lykkes med å etablere en forståelse av at forvaltning som en diskurs, med ulike typer utsagn, så kan vi også arbeide med de ulike erfaringene studentene har i forhold til dette feltet. Hvor omfattende det kan bli vil sjølsagt avhenge av studentgruppa. Lærerens kompetanse er viktig her, dialogisk undervisning krever at læreren er trygg i feltet. Undervisninga må derfor være forskningsbasert.

Det er et poeng at denne studentgruppa skal tilbake til sine heimland som forvaltere. De trenger altså ikke bare abstrakte modeller, men faktisk også redskaper som kan benyttes. Det får de også i form av modeller og løysinger fra de forskjellige fagene, også fra IFAM, men det vi også understreker er at de må unngå å bli fanger av modellene, de må lære at de må tilpasses i de ulike situasjonene.

Som et siste punkt som er viktig for å lykkes med å skape ei dialogisk undervisning vil jeg peke på verdien av å få til dialog utenom forelesningssalen. Jeg trur, uten at jeg har forskning på det, at det er lettere å ha dialog med en lærer som tar en kopp kaffe sammen med studentene i pausen enn med en lærer som konsekvent går til kontoret sitt i pausen. Det å etablere fellesarenaer, særlig når vi er ei flerkulturell gruppe, er viktig. Også fordi studentene har ulike erfaringer med student-lærer-relasjoner.

Det er sjølsagt mange skjær i sjøen i forhold til å etablere en mer dialogisk undervisning, men som gammel navigatør vil jeg si at ukjente farvatn bør oppfattes som ei utfordring mer enn som en fare. Med gode rammer rundt undervisninga bør det være mulig å skape den tryggheten som skal til for å gjøre dette. Sia tilbakemeldinga fra studentene er

¹¹ Måseide op.cit.

varierende og sikker ti noen tilfeller også strategisk håper jeg sjølsagt at UPS-kurset kan hjelpe meg med å gjøre undervisninga mer dialogisk. Jeg ser særlig fram til en kritisk vurdering fra en erfaren foreleser. Jeg håper at vurderinga gir grunnlag for å forbedre konkrete punkt i egen undervisning. Videre gir UPS også rom for å reflektere over de utfordringene som en som underviser møter i hverdagen. Forhåpentligvis vil også kurset gi oss noen tips om hvordan vi kan møte utfordringene på en måte som gir god undervisning.

Referanser

- Anthony S. Abbott 2004. "Navigating the Wood: An Essay on Course Planning" s 191-98. i Hostetler, Karl D. R. McLaran Sawyer and Keith Prichard (eds.) *The Art and Politics of College Teaching. A Practical Guide for the Beginning Professor*. New York: Peter Lang (7 s)
- Biggs, John 1996. *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham. Open University Press.
- Foucault, Michel. 1999 [1970]. *Diskursens orden*. Oslo: Spartacus
- Hostetler, Karl D., R. McLaran Sawyer and Keith Prichard 2004. "Creating the New Course: Putting the Show on the Road". S 179-190. i Hostetler, Karl D. R. McLaran Sawyer and Keith Prichard (eds.) *The Art and Politics of College Teaching. A Practical Guide for the Beginning Professor*. New York: Peter Lang (11. s)
- Johnsen, Jahn Petter. 2004. *Fiskeren som forsvant?: avfolkning, overbefolkning og endringsprosesser i norsk fiskerinæring i et aktør-nettverk-perspektiv*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Kvale, Steinar. 2004. "Figørende pædagogik som frigørende til forbrug." Pp. 32-62 in *Pædagogikken og kampen om individet*, edited by John Kreysler. København: Hans Reitzels Forlag.
- Latour, Bruno. 1993. *We have never been Modern*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Måseide, Atle. 1996. "Studiekvalitetsarbeid i praksis." Pp. 15-31: UNIKOM.
- Svestad, Asgeir. 1995. *Oldsakenes orden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tvedt, Terje. 2004. The native strikes back. Om budbringere og verdensbeskrivelser. *Samtiden* (4):6-20.

Påhør

Veilederrapport

Essay nr. 2

Vedlegg 1 og 2 utskrift fra forelesinger

Gjennomføring av undervisning Jahn Petter Johnsen, NFH, UiTø

I egenskap av veileder har jeg fulgt to undervisningsopplegg utført av JPJ. Det ene gjaldt en forelesning i "Planning" for IFM-studentene (2.år) SVF-3553. Det andre gjaldt en forelesning i "Aquaculture", også for IFM studentene (1.år) SVF-3551.

Begge forelesninger ble gjennomført på engelsk.

Johnsen var i begge tilfelle godt forberedt og hadde utarbeidet en omfattende presentasjon på Power Point med nytt stoff. Undervisningen ble vel gjennomført, med tid til spørsmål underveis og med viktige tilløp til diskusjon. Johnsen har en god undervisningsstil, kjenner stoffet godt og har i tillegg til sin akademiske utdanning den fordel at han også kjenner feltet fra praksis.

Han kjenner også studentene så godt at han kan henvende seg direkte til enkelte, for å få deres syn på gitte problemstillinger, noe som er viktig når vi har studenter fra 15 ulike land, med svært varierte forutsetninger og erfaringer.

Hvis det skal påpekes noe kritisk måtte det være at han (i likhet med de fleste av oss) av og til overbelaster lysbildene med for mye tekst. Ellers er det lite å utsette på gjennomføringen.

Konklusjon: Johnsen gjennomførte undervisningen med stil, både med hensyn på form og innhold.

Bjørn Hersoug

Professor

Leder av fagstyret for IFM utdanningen

Da eksamensnervene kom tilbake

Endelig lyktes vi med å finne en dag da jeg kunne ha undervisningspårhør. Det var spennende, særlig fordi det egentlig var min veileder som skulle snakke om temaet. Nå blei det i stedet jeg som måtte snakke om et av hans spesialfelt med han som påhører. For første gang på lenge hadde jeg faktisk eksamensnerver.

Utgangspunkt, læreforutsetninger, tema og opplegg

Utgangspunktet for undervisningspårhøret var forelesinger på masterkursene *International Fisheries and Aquaculture Management* (IFAM) og *Introduction to Fisheries Development* (IFD) Begge kursene gis for internasjonale studenter ved Norges fiskerihøgskole (NFH). Jeg har kursansvaret for IFAM som gis for studentene i tredje semester av deres to-årige masterprogram. Kurset er et samfunnsvitenskapelig kurs og jeg har definert pensum og laga opplegget for forelesinger og seminarer. Alle studentene har bachelorgrad, men fra forskjellige disipliner. Undervisningsspråket er engelsk, som er fremmedspråk både for foreleser og for de fleste av studentene. Studentene er fra hele verden, med bakgrunn fra ulike utdanningssystem, der autoritetsforholdene mellom studenter og lærere, forholdet til deltakelse, pensum, kildebruk og kritikk er annerledes. Dette er beskrevet av Biggs,¹ og hans beskrivelse passer på noen av de erfaringene jeg sjøl har gjort. På den andre sia hadde alle studentene ett års erfaring fra studier i Norge, de har hatt tett oppfølging fra studieavdelinga og etter hvert har studentene og lærerne på dette masterprogrammet utviklet sin egen ”kultur” som ei internasjonal gruppe. Som gruppe er de mer aktive enn det Biggs beskriver, også i forhold til norske studenter jeg har hatt.

IFAM bygger på et innføringskurs fiskeriforvaltning og fiskeriutvikling (IFD) som holdes i første semester av masterprogrammet. Min veileder, Bjørn Hersoug, er ansvarlig for dette innføringskurset i høst, og sia studentene som tar innføringskurset (IFD) i år vil få mitt kurs (IFAM) til neste år, så har Bjørn og jeg konferert med hverandre om opplegg og pensum på disse kursene slik at vi unngår overlapping mellom dem. I tillegg har vi forelest for hverandre på kursene. Bjørn var satt opp med ei forelesing om fiskeriplanlegging som er ett av hans

¹ Biggs, John. 1999. *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham Open University Press. Kap 7: Teaching international students.

spesialfelt. Dette temaet har han forelest om i mange år på dette kurset. I fellesskap bestemte vi oss for at jeg skulle holde denne forelesinga sjøl, mens Bjørn hørte på. Som jeg kommer tilbake til nedenfor var forelesinga delt i to med en generell del i første time og en mer spesiell del i andre time. Denne forelesinga var derfor i praksis to undervisningsøkter. (Se vedlegg 1)²

Rammen rundt undervisninga

Den faglige rammen rundt undervisninga var IFAM som jeg sjøl er ansvarlig for og IFD som Bjørn var ansvarlig for. Dette var den sjuende dobbelttimen jeg sjøl hadde på mitt eget kurs (IFAM), i tillegg til fire seminarer, så de 17 studentene var nå vant til meg som foreleser. Forelesingene blir holdt på et av NFHs minste undervisningsrom som tar ca 25 stk, så rommet er rimelig fullt. Kontakten mellom foreleser og studenter blir veldig god i dette lille rommet og en behøver ikke å rope for å bli hørt. Nærheten gjør det lett å etablere en uformell tone, å stille spørsmål og å kommunisere direkte med de enkelte studentene. Alle hører det som blir sagt i rommet. Med studentgrupper på under 20 er dette definitivt mitt favorittrom i forhold til kommunikasjon med studentene. Med vinduet oppe, får vi nok luft til å holde oss våkne i rommet. Rommet er dessuten dekorert med historiske fiskeribilder fra Norge som gir ei fin estetisk ramme rundt forelesingene. I et av de andre rommene er det barnetegninger om fiskeri og i et tredje er det flotte undervannsbilder. De fine bildene i alle disse rommene i denne fløya av NFH, virker positivt i forhold til undervisningssituasjonen.

Ulempen med rommet er at det er tungvint å bruke tavle og PowerPoint samtidig. Lerretet dekker ca 75 – 80 % av tavla, så forelesingene mine er i hovedsak basert på bruk av PowerPoint.

Denne dobbelttimen kom som nr 12 i rekken av 16 forelesinger. I tillegg til meg sjøl brukte jeg gjesteforelesere på fem av forelesingene. På dette tidspunktet hadde jeg holdt 6 av

² I utgangspunktet hadde vi avtalt at Bjørn skulle være tilstede på to fulle forelesinger, (2x2 timer). I henhold til de kravene vi har fått oppgitt ville dette tilsvare 4 økter a 45 minutter. De to første øktene var på den nevnte forelesinga om planlegging, de to andre øktene var ei forelesing om akvakultur på Bjørns eget kurs, basert på materiale fra Bjørn sjøl. Slik jeg legger opp forelesingene fungerer de som to økter. Til den siste forelesinga var det bare Bjørn og meg som møtte så han fikk sett hvordan jeg taklet å møte et tomt rom. Det viste seg at det var dobbeltbooking i timeplanen og at forelesinga måtte flyttes til seinere på dagen. Dette var forhold utenfor vår kontroll. Jeg holdt derfor denne forelesinga to timer seinere, men Bjørn kunne ikke være til stede under hele denne økta. Han fikk utskrift av forelesinga slik at han kunne gå gjennom innholdet og strukturen på denne forelesinga og gi kommentarer på det i rapporten. Han har også tatt med dette i sin rapport. Dette essayet er i hovedsak konsentrert om de to første øktene, det vil si dobbelttimen på IFAM.

forelesingene, så både studentene og jeg var vant til hverandre. De foregående forelesingene hadde omhandlet generell fiskeriforvaltningsteori og prinsipper, de hadde presentert noen konkrete forvaltningseksempler og de hadde definert noen av hovedproblemene i fiskeriforvaltning. Denne forelesinga kom nå som den første av de tre siste forelesingene som skulle omhandle mer praktiske og anvendelige metoder og tilnærminger. I tillegg til dette hadde vi gjennomført 4 av i alt 7 seminarer der vi ga studentene innføring i planleggingsmetodologi. Disse fire første seminarene hadde dreid seg om problem og mulighetsdefinering i planlegging, mens de tre siste seminarene, som blei gjennomført etter denne forelesinga, handlet om å lage en fiskeriplan.

Den andre planlagte forelesinga på IFD (vedlegg 1) var den andre forelesinga jeg holdt for disse studentene. I motsetning til forelesinga på IFAM der jeg sjøl har laga opplegget blei forelesinga på IFD mer å regne som en tilfeldig gjesteforelesing. Denne forelesinga blei holdt i lille auditorium, et rom uten vinduer og etter mitt skjønn et dårligere rom å undervise på enn rommet som er nevnt ovenfor.

Målet med kurset og de to øktene

I denne delen vil jeg snakke om de to øktene på IFAM og den sammenhengen de inngår i. Sia jeg sjøl er kursansvarlig er det disse to øktene som klarest går inn i en sammenheng. Det overordna målet for dette kurset er å gi studentene innblikk i hvordan fiskeriforvaltning foregår, hvilke problemer en står overfor og hvordan disse kan løyses. Planlegging er det viktigste redskapet i så måte og hensikten med disse to øktene, var sammen med den praktiske treninga i bruk av en planleggingsmetode, kalt *Logical Framework Analysis, LFA*, å gi studentene noen verktøy som de kan bruke i planlegging. LFA er en planleggingsmetode som i sto grad brukes av FN-organer, Verdensbanken og bistandsorganisasjoner som NORAD. Sia mange av studentene kommer fra utviklingsland der LFA brukes mye, så vi det som viktig å gi dem teoretisk og praktisk kunnskap om planlegging og LFA. Hvis vi skal dømme ut fra det studentene leverte ved avslutning av seminarene og ut fra de tilbakemeldingene de ga muntlig på seminaropplegget, trur jeg vi lykkes med å gi dem dette.

Plan og innhold for øktene

Undervisninga på begge forelesingene var tematisk delt i to økter. Det var pause mellom de to timene slik at dette også fysisk fungerte som to atskilte undervisningsøkter. Den første delen på IFAM (45 minutter) handlet om hvorfor vi driver fiskeriplanlegging, hva vi kan oppnå med det og hvorfor det er et viktig redskap i fiskeriforvaltning, mens siste del hadde temaet ”*How to make a fisheries management plan*” og handlet om planhierarkiet, hvilke typer planer som finnes og hvordan en praktisk planleggingsprosess kunne organiseres. Innholdsmessig oppsummerte de to øktene ting vi hadde vært innom tidligere i kurset og satte dem inn i en sammenheng. Jeg informerte også studentene om påhøret og hensikten med det.

Den andre forelesinga (IFD) handla om fiskeoppdrett, der første økt tok for seg bakgrunnen for hvorfor det drives oppdrett og produksjonen i forskjellige land, mens andre del handla om utfordringer i fiskeoppdrett og hvordan disse møtes.

Arbeidsmåter

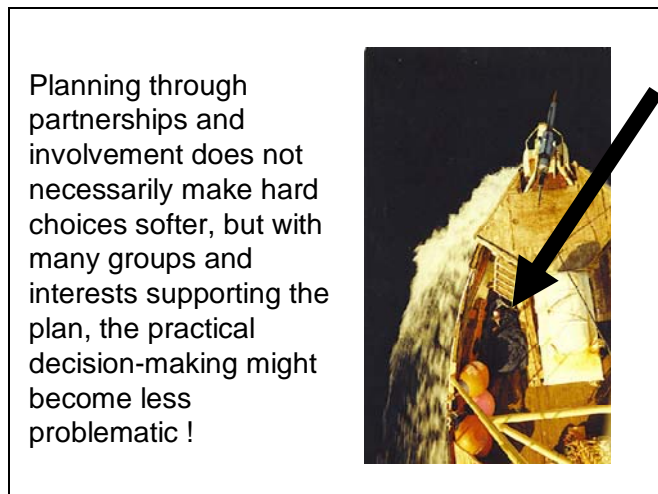
Forelesingene var basert på bruk av PowerPoint (vedlagt), der studentene fikk kopi av lysbildene utdelt. Til sammen brukte jeg 41 lysbilder, de 22 første var knyttet til den første økta om planlegging generelt, mens de 19 andre var knyttet til den anvendte delen. I akvakulturforelesinga brukte jeg 63 lysbilder hvorav 41 var knyttet til første del. I tillegg stilte jeg noen spørsmål til studentene undervegs og forsøkte å få til dialog, som jo er viktig i forelesing.³ Sia undervisninga foregår på engelsk er det nødvendig med en plan for å holde tråden. Den språklige utfordringa gjør at spontanitet og improvisasjon er vanskelig. Språklige bilder og eksempler må være gjennomtenkt fordi studentenes kulturelle bakgrunn gjør at vi ikke veit hvordan ting oppfattes. Vi kan for eksempel ikke forutsette at det hos en vietnamesisk student og en norsk student er den samme forforståelse som aktiviseres.⁴ Det Skodvin kaller ”kaosforelesning” (se fotnote 4) vil ikke fungere her. Derfor må vi hente eksempler fra deres heimland slik at de ser relevansen av stoffet og for å ha grunnlag for diskusjon. Både i den generelle og i den anvendte delen blei det trukket linjer til det øvrige stoffet og det blei vist til

³ Måseide, Atle. 1996. "Studiekvalitetsarbeid i praksis." Pp. 15-31: UNIKOM, jfr også mitt essay nr 1.

⁴ Skodvin, Arne 2006. Mellom kateter og kaos. Forelesning i forskjellige varianter. I Strømsø, H.; K. Hofgaard Lycke og P. Lauvås (red). *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. S. 125-139. Oslo:Cappelen

praktiske eksempler fra studentenes heimland. I den anvendte delen brukte jeg egne erfaringer både fra studier av planer og som planlegger.

Jeg er glad i å illustrere poengene med bilder og figurer. Det gjør øktene mer visuelle og kan gi studentene mentale kart og assosiasjonsmuligheter som rein tekst ikke gir. Ikke alle bildene er direkte knytta til teksten, men må mer sees som representasjoner av virkelighet. Et eksempel er lysbildet nedenfor som var brukt i del nr. 2 i forelesinga på IFAM og som viser en sovende fisker på dekk.



Figur 1. Sovende fisker på dekk.

Den sovende fiskeren er foreleseren sjøl i et tidligere liv og når studentene får den opplysninga så bidrar det (trur jeg) til at foreleseren ikke bare oppfattes som en lærer, men også som en som kjenner den ”virkelige verden”. Bildet henger ikke direkte sammen med teksten på plansjen, men illustrerer at brukerne ute i verden må trekkes inn i planprosessen. Vekslinga mellom tekst, framføring og bilde spiller på ulike kognitive egenskaper og kan til sammen hjelpe studentene bedre å bygge bru mellom det som formidles og forkunnskapene deres.⁵

Nervene som forsvant – vurdering

Jeg hadde faktisk litt eksamensnerver før det første påhøret, men de forsvant da jeg kom i gang. Å forelese er utfordrende, kreativt og morsomt og her kunne jeg også med god grunn ”ta litt i”. Dessuten kunne jeg stoffet. Sia de to timene både oppsummerte stoff vi hadde vært innom før og ga teori til det praktiske seminaropplegget trur jeg også at studentenes utbytte var bra, sjøl om

⁵ Skodvin op.cit.

jeg som vanlig bare lyktes med å aktivisere noen få av studentene. Det var fint å ha en kollega tilstede som både var mer erfaren og som kjente stoffet. Vurderinga etterpå var fin. Hans kommentarer var at det var ei god framføring, strukturert, klar og tydelig, han påpekte at noen av lysbildene hadde litt mye tekst og at jeg i enda større grad kunne stilt spørsmål til studentene. Han supplerte også med noen få poenger undervegs som jeg glemte å ta med.

Jeg syns også sjøl at forelesinga på IFAM gikk godt, kanskje fordi tenningsnivået var høgt og fordi jeg var inne i stoffet. Da var det verre med forelesinga om akvakulturforvaltning på IFD, den var etter min egen vurdering under middels. Årsaken til at jeg opplevde dem som så forskjellig var at min egen kunnskap om stoffet var så mye dårligere og at jeg hadde færre forskningsmessige og personlige erfaringer å bygge på. Betydningen av kunnskap om feltet og sammenhengen forelesinga skal inngå i kan altså ikke overvurderes. Samtidig kom studentene rett fra ei anna forelesing og virka ganske slitne. Det gjorde det vanskelig å få en god dialog.

Referanser

Biggs, John. 1999. *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham Open University Press. Kap 7: Teaching international students.

Måseide, Atle. 1996. "Studiekvalitetsarbeid i praksis." Pp. 15 – 31: UNIKOM.

Skodvin, Arne 2006. Mellom kateter og kaos. Forelesning i forskjellige varianter. I Strømsø, H.; K. Hofgaard Lycke og P. Lauvås (red). *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. S. 125-139. Oslo: Cappelen

Vedlegg:

Vedlegg 1. PowerPoint-presentasjon fra forelesing om planlegging på IFAM

Vedlegg 2: PowerPoint-presentasjon fra forelesing om akvakultur på IFD.



Fisheries Planning

Jahn Petter Johnsen
12. Lecture Fisheries SVF 3553/3505

Why planning?

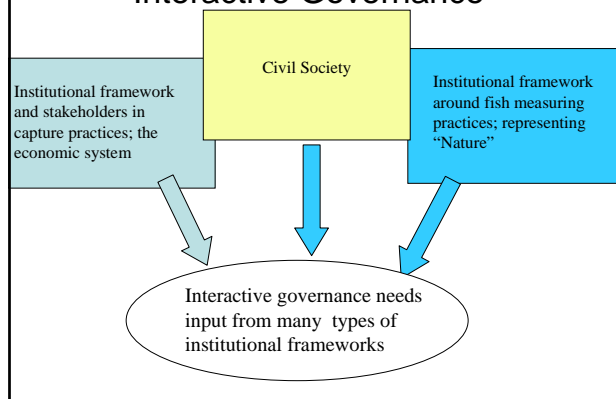


Hard choices in governance and development

- Small-scale vs. Large-Scale
- Food or currency /domestic markets vs. export
- Short and long-term issues
- Community vs. Sector
- Centralisation vs. Decentralisation
- Aquaculture vs. Capture Fisheries restoration
- Innovation vs. Precaution



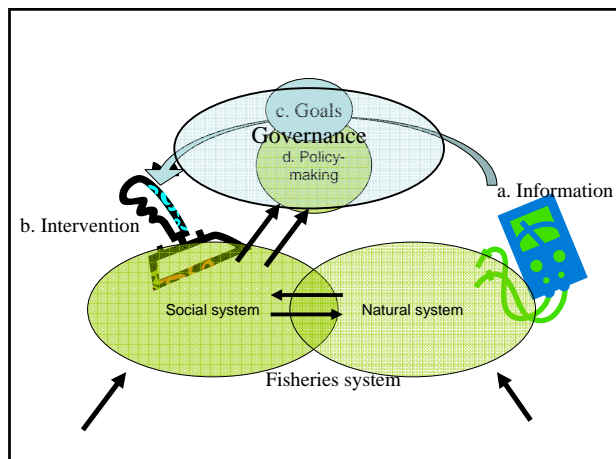
Interactive Governance



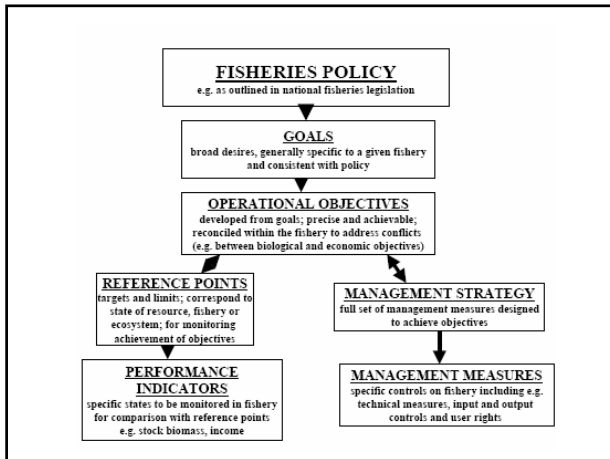
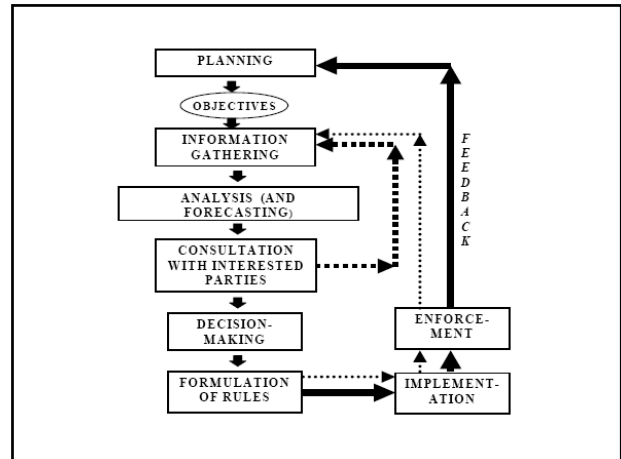
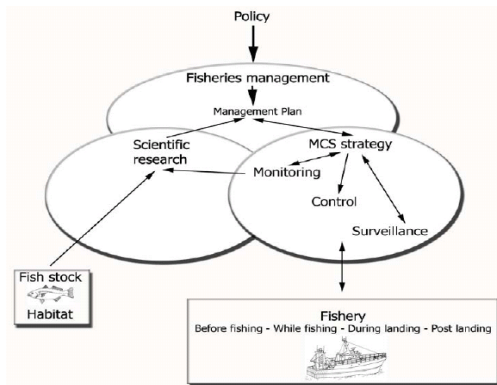
How to deal with the complexity?



FAO Code of Conduct for Responsible Fisheries:
“Long-term management objectives should be translated into management actions, formulated as a fishery management plan or other management framework”



The relationship between planning and governance



Objectives

- Must be operational
- When objectives are defined, consider the available knowledge and potential measures
- What is possible to do?
- What can be measured?

Planning is necessary because fisheries governance is multidimensional and must cope with a number of conflicting concerns, values, principles, and goals

Planning, and in particular the planning process, is a tool for coping with complex and conflicting challenges and values and to support the “Hard Choices”

What is a fisheries management plan ?

“A fisheries management plan is a formal or informal arrangement between a fishery management authority and interested parties which identifies the partners in the fishery and their respective roles, details the agreed objectives for the fishery and specifies the management rules and regulations which apply to it and provides other details about the fishery which are relevant to the task of the management authority.”

FAO Code of Conduct for Responsible Fisheries

FAO Code of Conduct for Responsible Fisheries



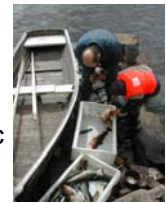
“The management plan provides detail on how the fishery is to be managed and by whom. It should include a management procedure which gives details on how management decisions are to be made in accordance to developments within the fishery...”.

Planning is

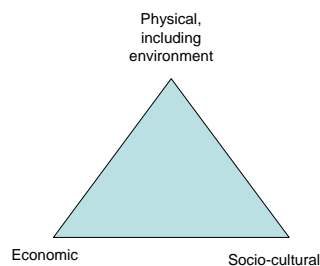
- attempts to control and govern processes of changes in social systems
- of general, strategic and tactical character
- attempts to coordinate different governance systems f ex local and centralistic
- to try to create a certain order
- to deal with uncertainty
- to make decisions about not to go
- an exercise for involvement of stakeholders
- important as a tool to slow down processes and to be able to act precautious

The six main functions of planning in resource/fisheries governance

- Allocation
- Regulation
- Custodial management -
- Facilitate social and economic development
- Advice
- The process is important for legitimate decision making in governance



Dimensions of planning



The three dimensions can be addressed in a master plan or in different sector plans



Potential conflicts in a planning team

- The three dimensions requires:
 - different type of knowledge and professions
 - Economic dimension- “economists”
 - Socio-cultural dimension – “social scientists”
 - Physical dimension – “architects or engineers”
 - interdisciplinary approach

- Planning can be:
 - General – the master fisheries plan
 - Strategic – the strategic sector plan
 - Tactic – the annual action programme
 - programmatic or adaptive
 - Innovative or allocative
 - Planning takes place at many levels
- Many plans are a mix between these elements

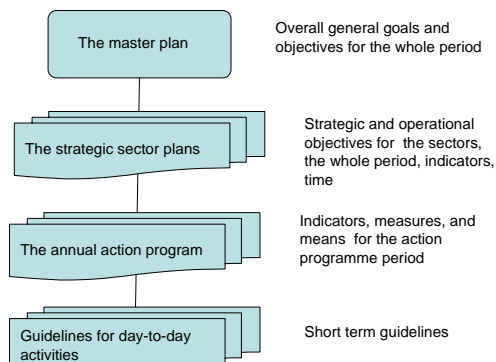
Planning is a communicative action, more than an action towards pure “rational” solutions. The planning process should be open, transparent and inclusive.



Planning through partnerships and involvement does not necessarily make hard choices softer, but with many groups and interests supporting the plan, the practical decision-making might become less problematic !



The planning hierarchy



The Laguna de Bay Masterplan
<http://www.lida.gov.ph/masterplan.htm>



Contents


1. Introduction
 - 1.1 Rationale
 - 1.2 The impetus for the Masterplan: Planning Objectives
 - 1.3 Objectives
 - 1.4 Methodology
 - 1.5 Organisation of the report
2. The Laguna de Bay Basin
 - 2.1 General Overview
 - 2.2 Socio-Economic Profile
 - 2.3 Existing and Potential use of the lake
3. Institution and Institutional Arrangements in Managing Laguna de Bay
 - 3.1 Existing institutional arrangements in Laguna de Bay
 - 3.2 Institutional Issues and Concerns
4. Development Issues, Problems and Constraints
 - 4.1 Environmental Concerns
 - 4.2 Constraints on Land Resources
 - 4.3 Socio Economic Concerns
5. Development Plan for the Laguna de Bay Basin
 - 5.1 Proposed Regional Development Framework
 - 5.2 Proposed Laguna de Bay Regional Development Programs and Projects






- Example:**
- Master plan objectives
 - Sustainable fisheries
 - Improved livelihood in the fisheries
 - Strategic objectives
 - Sustainable fisheries
 - Sub goal – Capture capacity in balance with resource
 - Indicator – Positive operating profit in three years
 - Means – Introduction of licences and quotas, Introduction of resource tax, Decommission program
 - Costs
 - Improved livelihood
 - Sub goal – Increased income
 - Indicator – Income at average industrial worker level in three years
 - Means – Introduction of and allocation of quotas, indirect measures, financing

- Action programme:**
- Annual sub goal -15% reduction of capacity
 - Means
 - Establish legal framework for licensing
 - Prepare introduction of resource rent for industrial fleet
 - Allocate money to support decommissioning
 - Performance indicator – X number decommissioned vessels
 - Annual sub goal – Increase in income and employment
 - Means
 - Tax reduction for employers in the fishing sector to support use of labour instead of technology
 - Performance indicators
 - Increased profit in the fishing fleet, due to reduced capacity
 - More people employed
 - Costs and resources required

- 1. Plan the planning process**
Based on DIE (2002) in FAO's A fishery manager's guidebook
- Budget and costs
 - Mandate
 - Human resources
 - Timetable
 - Knowledge
 - Institutional links
 - Choice of planning methodology and working methods
- 

- 2. Organising the team and the process**
- The planning team
 - Representativity
 - Gender
 - Knowledge and expertise
 - Competence and responsibilities
 - How to involve experts
 - How to involve stakeholders
 - Workshops and seminars
 - Participation and legitimacy
 - Technology and techniques
 - Communication
 - Procedures
 - Transparency
- 

3. Prepare discussion material

- Purpose:
 - Informing the public and stakeholders about the planning
 - Seeking the public and the stakeholders comments
- Contents:
 - The status of the fisheries, needs for planning, crucial challenges, and objectives, information about legislation, knowledge gaps. The purpose of the plan and the timetable for the work should be presented. Deadline for comments must be specified.

Form:

- Layman's language
- The material can be presented in many forms, papers available at public places like libraries
- Brochures
- Newspaper chronicles and media presentations and information
- Internet, web pages
- Questionnaires
- Transparency and inclusiveness are important

4. Public consultation

- Public meetings and hearings
- Webpage with a function for response
- Partnerships
- User and the public as experts
- Interviews
- Questionnaire
- Media debates
- The scale of involvement depends on the scale of the planning project



5. From draft to final plan

- Preparing a draft plan
 - More specific on objectives, measures, performance indicators
 - More technical
 - Additional explanations can be necessary
 - New comments are sought
- A final plan is presented for the decision makers
 - Final revision

How long time and how many versions that are made can differ from plan to plan

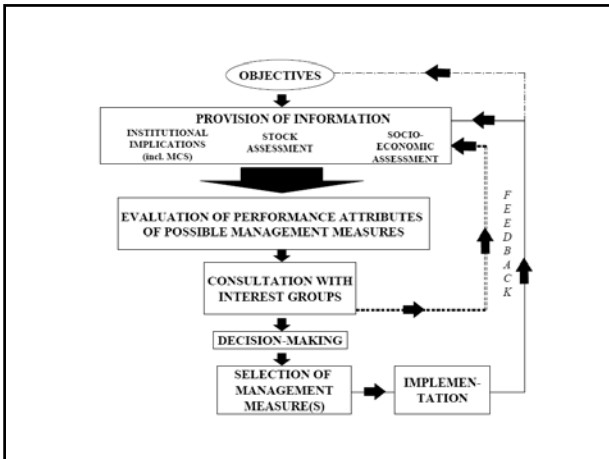
6. Implementation

- Informing the public
 - Summaries of the content
 - Brochures
 - Web page
 - Meetings
- Defining strategies and action programs for long and short term implementation




7. Reviewing and amending plans

- The plan should be periodically reviewed
- Review strategy – Why, when, and how shall the plan be reviewed and amended
 - Mechanisms and procedures to be decided
 - New knowledge, precautionary action, experiences,
 - Action program reviewed after every programme period
- A formal procedure for comments from the public and the stakeholders might be necessary



The plan is a tool - not a goal in itself


- Changing management objectives might be necessary without a full planning procedure
- Thus, legal opportunities for doing that are necessary




The content of a fisheries management plan

Minimum:


- A description of the fishery
 - Current status
 - National and international framework
 - Established user rights
- The management objectives
- How the objectives are to be achieved
- How the plan is to be reviewed and amended
- The consultation process for review and amendment



It is not always possible to do the “right thing”, but the struggle to do things in a legitimate way is important.



The planning process is often more important than the content!





Aquaculture Development and Management

Jahn Petter Johnsen

What is Aquaculture?

- Raising organisms that normally live in water.
 - Fin fish (fresh and salt water)
 - Crustaceans (shrimp, prawns, crayfish, & lobster)
 - Mollusks (clams & oysters)
 - Amphibians (frogs)
 - Reptiles (alligators)
- How long have people raised fish?
 - At least 3,000 years - China and Egypt

Why Aquaculture?

- Demand is increasing worldwide:
 - Population is growing
 - Fish is nutritious food
- Fish produce meat efficiently
 - Are cold blooded (ectothermic) - don't waste energy.
 - Higher percentage of edible meat.
 - Steer: 35-40% Fish: 55-85% depending on species
 - Can raise more lbs. of meat per acre of land.
- Huge diversity in scale and organization

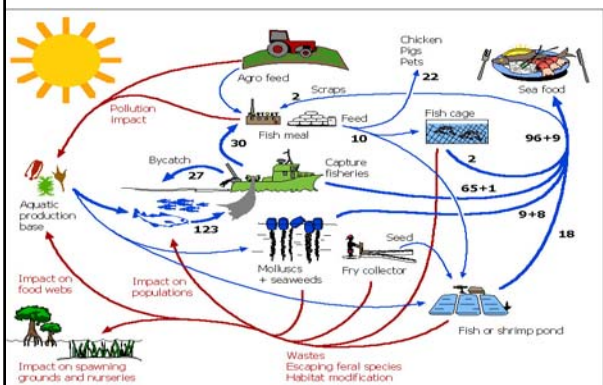
Why Aquaculture?

- Food
- Bait
- Ornamentals
- Stock Enhancement
- Sport
- Fee Fishing



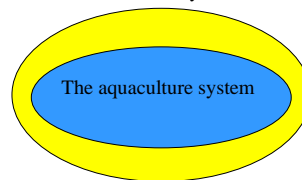
From a presentation by LaDon Swann Mississippi-Alabama Sea Grant Consortium Auburn University <http://aquanic.org/images/slides/>

1. The system



The Aquaculture System

The Social System



Nature is domesticated

Aquaculture



An ingenious rice-fish system in Zhejiang province, China, provides ecological, economic and social benefits. Photo: FAO

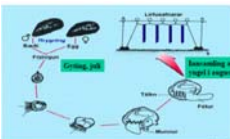
- More in common with agriculture than capture fisheries
- Production control
- Aquaculture management is about management of areas, water, and environment

Enormous diversity and complexity



Extensive

No intentional fertilizing or feeding, for example capturing naturally settled mussels, a variety of methods and solutions



27 November 2002

Microbiological control



http://www.veidmal.is/Kraeklingur/kra-iggj/Bergen-nov-2002.pdf



Semi-intensive:

Capture of seedlings and supplementary feeding



Seedling collection cages for Carp



http://www.ifad.org/photo/region/PINP.htm

Intensive

Entirely reliant on added feed, 60-70% of the total variable cost of the production, capital intensive



Photo: Gustavo Blanco, 2005

Full domestication of the species, not all species can be domesticated. Domestication is a long and costly process.

Large scale



Medium Scale



Small scale



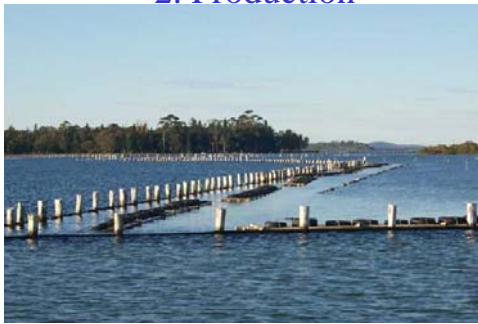
Aquaculture

- Aquaculture production is growing at more than 10% per year, compared with 3% for terrestrial livestock and 1.5 % for capture fisheries.
- 90% of world aquaculture in Asia (China, Indonesia, India , Bangladesh, Thailand, Japan, Korea, Phillipines, Vietnam, Japan)
- 82% in low-income food deficit countries
- 40% of the production is exported
- Main problem: optimal mix of state intervention and market forces

Crucial question

Who gets the benefits, who face the consequences?

2. Production



Oyster leases at Wallis Lake, NSW (photo by Dave Ryan)

Aquaculture

- Average fish consumption: Asia, Africa, South America: 9kg/pers., Europe, North America, Oceania: 27kg/person.
- 13-15% of animal protein
- Aquaculture = 10% of total fish production in 1984, 26% in 1998, 30% in 2002
- 40% of world production traded

World fisheries production and utilization

	1998	1999	2000	2001	2002	2003 ¹
<i>(million tonnes)</i>						
PRODUCTION						
INLAND						
Capture	8.1	8.5	8.7	8.7	8.7	9.0
Aquaculture	18.5	20.2	21.3	22.5	23.9	25.2
Total inland	26.6	28.7	30.0	31.2	32.6	34.2
MARINE						
Capture	79.6	85.2	86.8	84.2	84.5	81.3
Aquaculture	12.0	13.3	14.2	15.2	15.9	16.7
Total marine	91.6	98.5	101.0	99.4	100.4	98.0
TOTAL CAPTURE	87.7	93.8	95.5	92.9	93.2	90.3
TOTAL AQUACULTURE	30.6	33.4	35.5	37.8	39.8	41.9
TOTAL WORLD FISHERIES	118.2	127.2	131.0	130.7	133.0	132.2

Note: Excluding aquatic plants.
¹ Preliminary estimate.

	1998	1999	2000	2001	2002	2003 ¹
<i>(million tonnes)</i>						
UTILIZATION						
Human consumption	93.6	95.4	96.8	99.5	100.7	103.0
Non-food uses	24.6	31.8	34.2	31.1	32.2	29.2
Population (<i>billions</i>)	5.9	6.0	6.1	6.1	6.2	6.3
Per capita food fish supply (kg)	15.8	15.9	15.9	16.2	16.2	16.3

Note: Excluding aquatic plants.
¹ Preliminary estimate.

Top ten producers in aquaculture production: quantity and growth

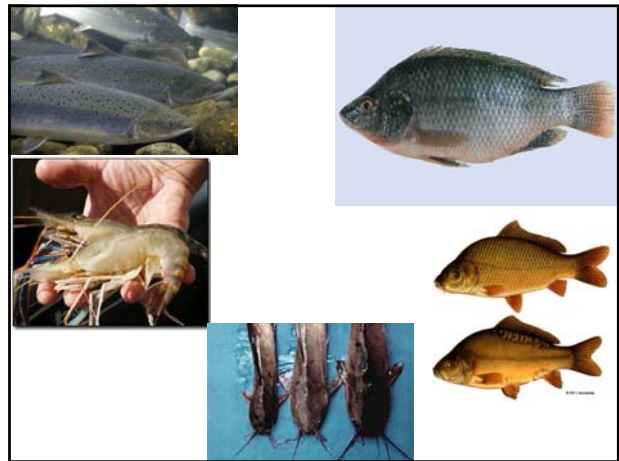
Producer	2000 (thousand tonnes)	2002	APR (percent)
Top ten producers in terms of quantity			
China	24 580.7	27 767.3	6.3
India	1 942.2	2 191.7	6.2
Indonesia	788.5	914.1	7.7
Japan	762.8	828.4	4.2
Bangladesh	657.1	786.6	9.4
Thailand	738.2	644.9	-6.5
Norway	491.2	553.9	6.2
Chile	391.6	545.7	18.0
Viet Nam	510.6	518.5	0.8
United States	456.0	497.3	4.4
Top ten subtotal	31 318.8	35 248.4	6.1
Rest of the world	4 177.5	4 550.2	4.4
Total	35 496.3	39 798.6	5.9

Producer	2000 (thousand tonnes)	2002	APR (percent)
Top ten producers in terms of growth			
Iran (Islamic Rep. of)	40.6	76.8	37.6
Faeroe Islands	32.6	50.9	25.0
Lao People's Dem. Rep.	42.1	59.7	19.1
Brazil	176.5	246.2	18.1
Chile	391.6	545.7	18.0
Russian Federation	74.1	101.3	16.9
Mexico	53.9	73.7	16.9
Taiwan Province of China	243.9	330.2	16.4
Canada	127.6	172.3	16.2
Myanmar	98.9	121.3	10.7

Note: Data exclude aquatic plants. APR refers to the average annual percentage growth rate for 2000-02.

Top ten species groups in aquaculture production: quantity and growth

Species group	2000 (tonnes)	2002	Share of 2002 total (percent)	APR (percent)
Top ten species groups in terms of quantity				
Carps and other cyprinids	15 451 646	16 692 147	41.9	3.9
Oysters	3 997 394	4 317 380	10.8	3.9
Miscellaneous marine molluscs	2 864 199	3 739 702	9.4	14.3
Clams, cockles, arkshells	2 633 441	3 430 820	8.6	14.1
Salmons, trouts, smelts	1 545 149	1 799 383	4.5	7.9
Tilapias and other cichlids	1 274 389	1 505 804	3.8	8.7
Mussels	1 370 953	1 444 734	3.6	2.7
Miscellaneous marine molluscs	1 591 813	1 348 327	3.4	-8.0
Shrimps, prawns	1 143 774	1 292 476	3.2	6.3
Scallops, pectens	1 154 470	1 226 568	3.1	3.1



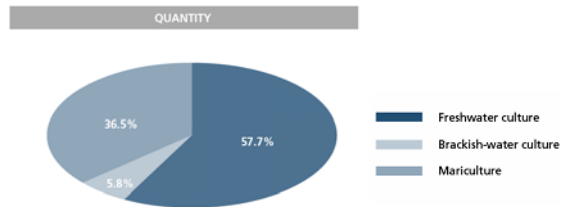
Species group	2000 (tonnes)	2002	Share of 2002 total (percent)	APR (percent)
Top ten species groups in terms of growth				
Cods, hakes, haddocks	169	1 445	192.4	
Misc. demersal fishes	8 701	15 302	32.6	
Misc. marine crustaceans	34 202	52 377	23.7	
Flounders, halibuts, soles	26 309	38 909	21.6	
Tunas, bonitos, billfishes	6 447	9 445	21.0	
Freshwater crustaceans	411 458	591 983	19.9	
Crabs, sea-spiders	140 235	194 131	17.7	
Freshwater molluscs	10 220	13 414	14.6	
Misc. freshwater fishes	2 864 199	3 739 702	14.3	
Clams, cockles, arkshells	2 633 441	3 430 820	14.1	

Note: Data exclude aquatic plants. APR refers to the average annual percentage growth rate for 2000-2002.

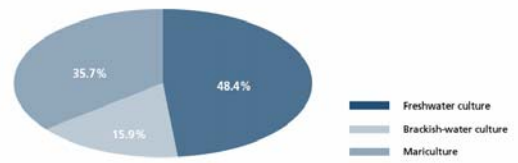
World aquaculture production: average annual rate of growth for different species groups

Time period	Crustaceans	Molluscs	Freshwater fish	Diadromous fish	Marine fish	Overall
1970-2002	18.1	7.8	9.6	7.4	10.5	8.9
1970-1980	23.9	5.6	6.0	6.5	14.1	6.3
1980-1990	24.1	7.0	13.1	9.4	5.3	10.8
1990-2000	9.9	5.3	7.8	7.9	12.3	10.5
2000-2002	11.0	4.6	5.8	6.7	9.5	5.9

World aquaculture production of fish, crustaceans and molluscs in 2002: breakdown by environment

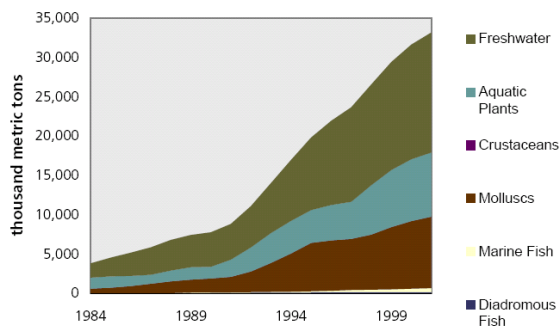


VALUE



Note: Data exclude aquatic plants.

Total Aquaculture Production, China, 1984-2001
<http://earthtrends.wri.org/>

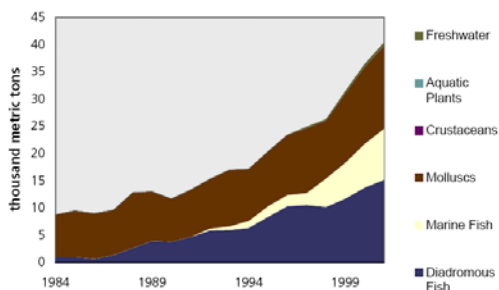


Species China

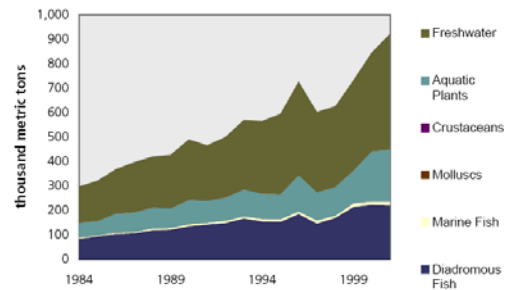
- silver carp and bighead carp: 38.4%
- grass carp: 22%
- common carp: 14.6%
- Chinese bream and blunt-snout bream: 3.5%
- Black carp, fresh-water shrimp and crab: 12.2%
- Rainbow trout, river eel, muddy eel, soft-shelled turtle, mandarin fish, *Macrobrachium nipponensis* etc.: 3.1%

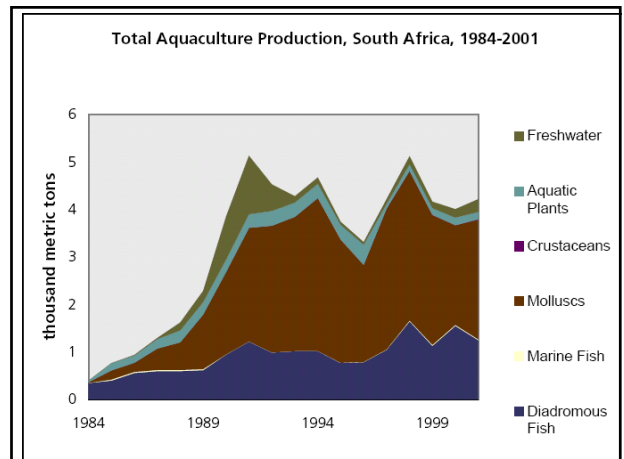
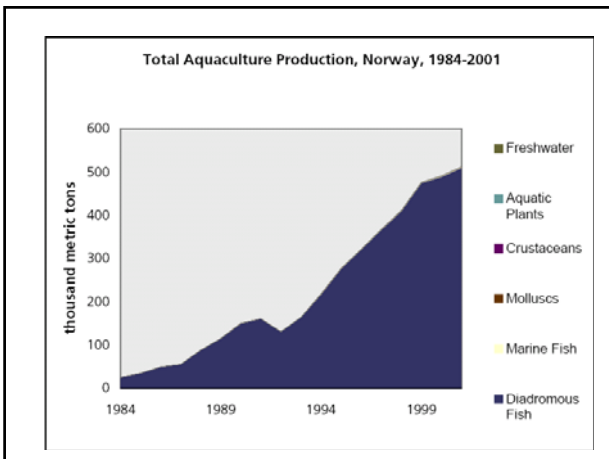
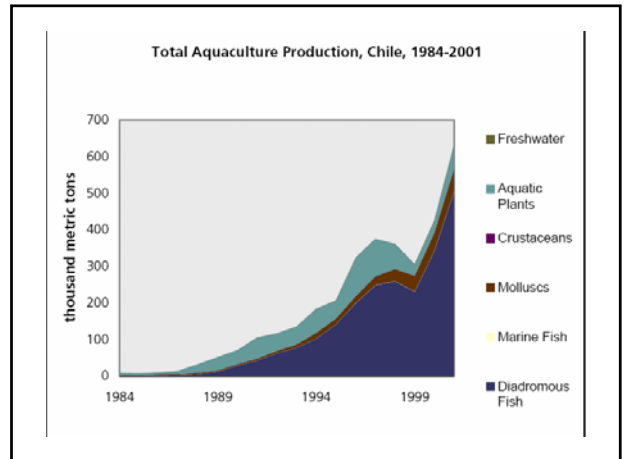
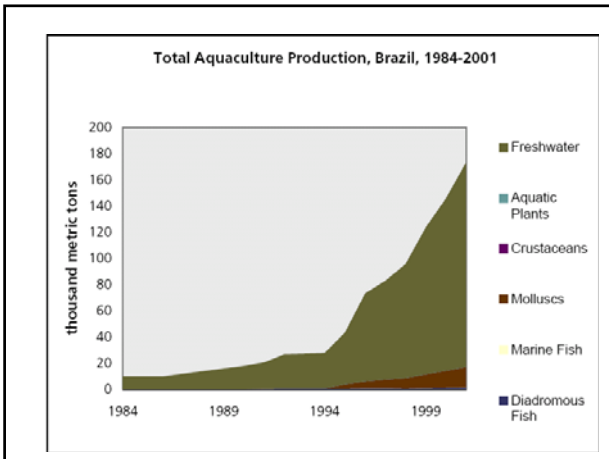
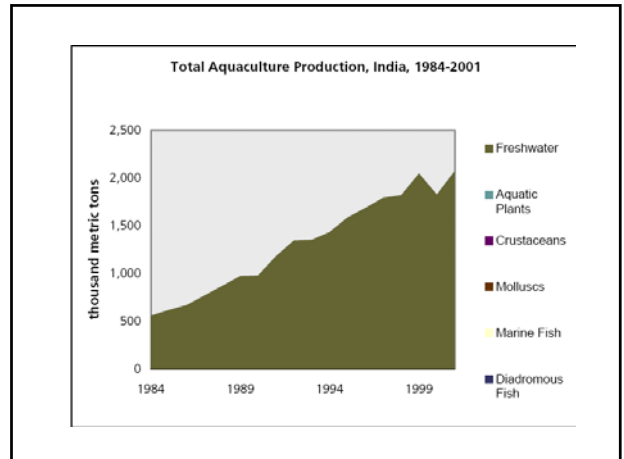
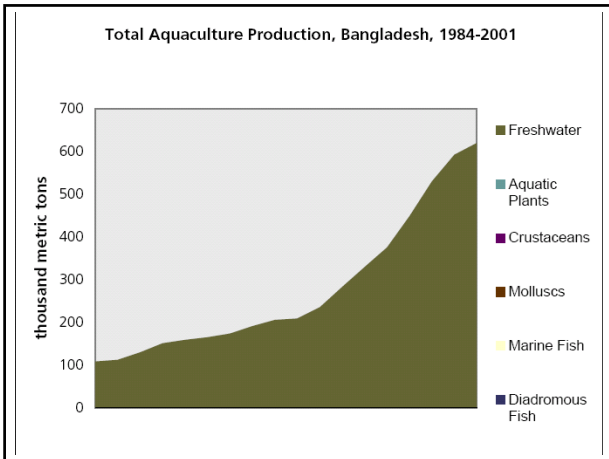
<http://earthtrends.wri.org>

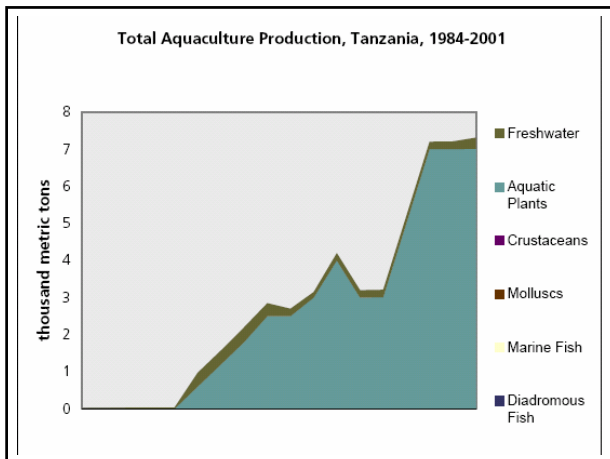
Total Aquaculture Production, Australia, 1984-2001



Total Aquaculture Production, Indonesia, 1984-2001







World fishers and fish farmers by continent

	1990	1995	2000	2001	2002
	(thousands)				
Total					
Africa	1 917	2 238	2 585	2 640	2 615
North and Central America	767	770	751	765	762
South America	769	814	784	760	770
Asia	23 654	28 552	30 770	31 493	32 821
Europe	654	864	821	796	746
Oceania	74	76	86	80	81
World	27 835	33 314	35 797	36 534	37 795
Fish farmers	3 778	6 307	8 823	9 040	9 815

	1990	1995	2000	2001	2002
	(thousands)				
Of which fish farmers¹					
Africa	...	105	112	115	111
North and Central America	53	74	74	69	65
South America	16	88	92	92	93
Asia	3 698	6 003	8 503	8 720	9 502
Europe	11	36	37	39	39
Oceania	neg.	1	5	5	5
World	3 778	6 307	8 823	9 040	9 815

¹ Data for 1990 and 1995 were reported by only a limited number of countries and therefore are not comparable with those for the following years.
neg. = negligible; ... = data not available.

- Star performances**
- in Asia;
 - China
 - Bangladesh
 - Vietnam
 - in Africa
 - Egypt,
 - Malawi
 - Cameroon
 - South Africa

- Aquaculture in Africa – slow growth
- Low adoption rates, low production
- Potential: shrimp, tilapia, African catfish
- Sub-Sahara: From 45 000 mt (1995) to 85 000 mt (2000)
- Less than 1% of total fish production in Africa comes from Aquaculture
- The area is there, markets available, technology available, Africa has a potential
 - Capital?
 - Knowledge?
 - Infrastructure?
 - Water?
 - ??



Challenges

Growth in aquaculture production

More pressure on small pelagics and other resources.

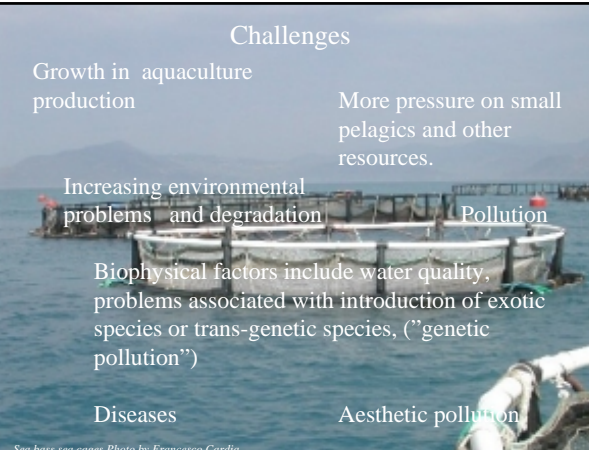
Increasing environmental problems and degradation

Pollution

Biophysical factors include water quality, problems associated with introduction of exotic species or trans-genetic species, ("genetic pollution")

Diseases

Aesthetic pollution



Sea bass sea cages Photo by Francesco Cardia

Challenges

- Area, space, and water
- Conflicts between different user interests
- Coastal Zone Management
- Land Management
- Water Management
- Different policy and management levels
 - State
 - Region
 - Local



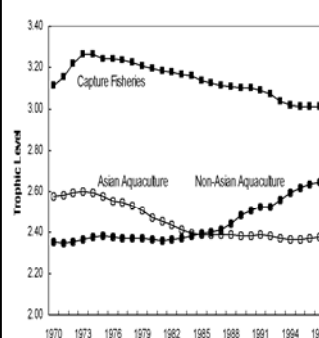
Sea bass farming in Raceways in Europe Photo by Patrick Prouzet

Environmental degradation
Risk of fish diseases
Risks connected to species introduction (tilapia alien in 90 countries!)

Uneven distribution of benefits
 Lack of understanding/risks
 Competition with other activities (land, water, inputs)



Foto: Beate Herg



We are fishing down the food chain

- Fish are smaller, bonier, oily and eat lower in the food chain.

We are farming up the food chain


- Fish are often carnivorous and fishmeal is given also to herbivorous fish

Figure 1. Contrast in Trophic Level Trends in Global Capture Fisheries, and Both Asian and Non-Asian Aquaculture
 From Pauly et al. in manuscript

	Total production			Wild fish used			Ratio wild fish:fed farmed		
	1997	1998	2000	1997	1998	2000	1997	1998	2000
Marine finfish	754	781	945	1944	1968	2339	5.16	4.50	4.13
Eel	233	223	223	546	627	836	4.69	4.69	4.69
Shrimp	942	1114	1228	2040	2281	2266	2.81	2.63	2.25
Salmon	737	788	886	2332	2275	2160	3.16	2.89	2.44
Trout	473	490	530	1164	1029	775	2.46	2.10	1.46
Tilapia	946	973	1072	466	338	247	1.41	0.94	0.56
Milkfish	392	369	376	74	125	141	0.94	0.94	0.94
Catfish	428	453	481	296	237	124	0.84	0.64	0.30
Fed Carp	6985	8621	10055	1834	1697	1395	0.75	0.56	0.38
Other Carp	5189	5520	5520	0	0	0			
Molluscs	7321	9140	9140	0	0	0			
TOTAL	24400	28472	30456	10695	10577	10283	1.90	1.60	1.30

Wild fish inputs used in in aquaculture production
More fish is used in aquaculture than it produces

Crucial question: What shall we use small pelagic fish for?



- For direct human consumption?
- As feed for aquaculture and animal production, or
- Leave it in the sea for cod, tuna, fish-eating birds, seals, dolphins and biodiversity?
- Difference between developing and industrialised countries!?

Trade issue

- The aquaculture commodity and fish meal markets are global
- **Shrimp production** takes place in countries where environmental awareness and legislation are largely lacking.
- **Shrimp consumption** takes place mainly in Japan, Europe and USA.
- DCs thus tend to pay the environmental cost for a luxury product consumed in ICs.

But...

Not only seafood and fishmeal are transported

- * Contaminants (DDT, Dioxins, PCBs etc)
- * Additives and medical residues (Antibiotics etc)
- * Diseases and parasites
- * Alien species

Environmental awareness is also increasing!

- Increased activities of NGOs and consumer organisations
- FAO Code of Conduct for responsible fisheries
- Environmental Justice Foundation etc.
- IFOAM - organic farming certificates
- Naturland certificates
- Fair trade
- etc, etc

Very different levels of awareness in different countries!

Survey of chemical use in shrimp farming in Thailand 2001

- 85 types of chemicals, disinfectants and pesticides were used
- 13 types of antibiotics were used, some illegally - in Europe only 3 are allowed in animal production!
- 4 "last resort antibiotics" were found that in Europe are restricted for use in human medicine only when nothing else works
- Antibiotics are used prophylactically!!!!?
- Antibiotics are used against virus!!!!?
- 2-4kg per ton shrimp production are used compared to 0.003kg/ton fish produced in Europe
- Awareness is low
- Enforcement of existing regulation is low

The total ecosystem has to be considered and we need to acknowledge the dependance on natural systems.

In **traditional aquaculture** man was part of the farming system, and farming was done to provide protein and daily food.

In today's **industrial production** man has tried to become independent of natural ecosystems, which is not possible! Farming is done for cash, jobs and to satisfy the market for fish/shellfish.

Important questions:

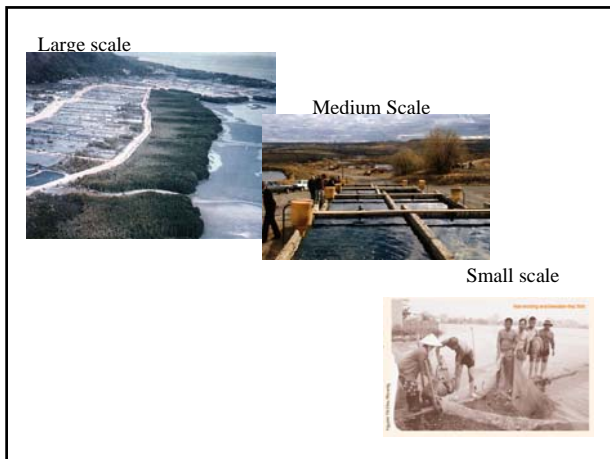
Are we farming for protein or cash?

What are the environmental implications?

"Polluter pays principle" (Agenda 21, UNCED 1992)

The farmers must be ready to pay for the ecological services and fisheries that are lost.

•A fish farmer should pay for damage caused e.g. by eutrophicating nutrients that are released.



Aquaculture some conclusions

- Success:
- carps (China),
- Shrimps (Asia)
- salmon (Norway, Chile, UK, Canada)
- catfish (Vietnam)
- Potential in Africa: tilapia, catfish??

Aquaculture potential:

- More affordable food through increased production
- Assist in rural development
- Diversify agricultural development
- Create jobs
- Conservation of stocks (taking pressure off natural stocks)
- Contribute to environmental conservation

Aquaculture dangers:

- Uneven distribution of benefits
- Lack of understanding/risks
- Competition with other activities (land, water, inputs)
- Environmental degradation
- Risk of fish diseases
- Risks connected to species introduction (tillapia alien in 90 countries!)

AQUACULTURAL MANAGEMENT

- Aquaculture presents many opportunities for positive development
- Fish more efficient converters of feed into flesh than other animals
- Can be grown as part of a farming system, integrated with rice or horticulture
- Green manures and kitchen scraps
- But most development taking place under intensive systems
- Intensive systems differ from extensive (and semi-intensive) production systems on basis of input supply, especially feeds, but may include aerators, anti-biotics, and of course stocking materials

Management

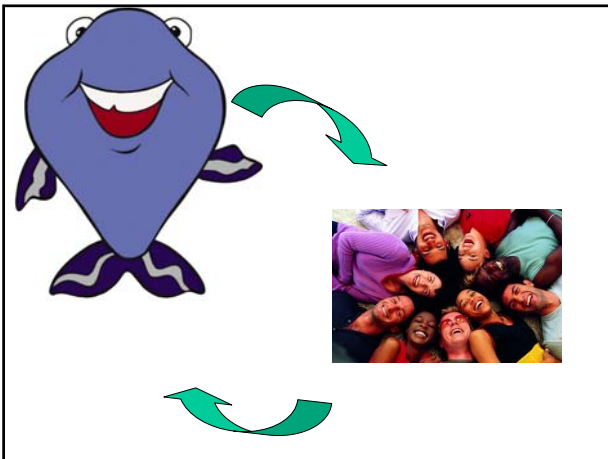
- Management approaches will differ depending on whether aquacultural development takes place on private property, or in multiple use areas like estuaries, bays, rivers, etc., where resource use conflicts are likely to be more immediate.
- Recent years considerable attention devoted to problems associated with shrimp and salmon farming, but there are other systems (cage culture in lakes, reservoirs and lagoons) where similar problems have emerged
- Concerns have led to establishment of Codes of Conduct and Best Management Practices
- Promoted by FAO and Global Aquaculture Alliance, among others

BMP

- “Command and control” system of management as applied to manufacturing and other industries, ‘best available technologies’
- How do you ensure that all of the millions of aquaculturists adhere to best management practices
- Enforcing a regulatory system may have unintended consequence of forcing out of business small scale producers, who will be unable to afford the cost of requires management systems (e.g., settling ponds, effluent treatment, etc.)
- Need to involve all stakeholders in management plans and have these be developed from the bottom up rather than from multilateral agencies or industry coalitions (i.e., from the top down)

Steps towards sustainable aquaculture:

- Reduce fish meal and fish oil inputs
- Promote environmentally sound aquaculture and resource management (e.g. Habitat protection)
- When possible, farm lower on the food chain (eg Carp, Tilapia, catfish and mussels instead of salmon and shrimp)
- Integrate production systems, e.g. grow mussels and algae outside fish cages to reduce wastes and improve resource use. cf. Traditional polyculture
- Take social factors into consideration



Essay nr. 3

Hva har de lært? – om eksamen og vurdering

Da den gode stemninga blei dempa

Så kom den dagen vi alle hadde grudd oss litt til, nemlig utlevering av eksamensoppgaver til en ukes heimeeksamen. Studentene var spente på hva jeg hadde funnet på og jeg var spent på om de oppfattet oppgavene som relevante i forhold til kurset. Nå var kosen over, nå var det slutt på den vennskaplige pratinga og meningsutvekslinga, nå var vi tilbake i en rolle der autoritetsforholdene med ett var klare. Jeg satt plutselig med makt og innflytelse over disse menneskenes framtid. Dette var skremmende! Da de fikk lest oppgavene var det stille et øyeblikk og så kom spørsmålene. Hva meiner du her, lærer? Kan du utdype dette? Kan du si noe om hvor i pensum vi vil finne dette? Hvordan skal vi skrive det? Vel, vi skiltes fortsatt som venner og de fleste kom seg gjennom det med et akseptabelt resultat. Men hva hadde vi testa dem i, faktakunnskap, forståelse eller begge deler?

Jeg vil ikke svare på det, men drøfte hvordan noen forhold påvirker eksamensformens pålitelighet og gyldighet og gir grunnlag for å diskutere hvordan vi bør evaluere.

Pålitelighet og gyldighet i eksamen

I vårt undervisningssystem skal eksamen skal være en *pålitelig og gyldig* kontroll av hva studentene har lært.¹ Dette kaller Gynnild *summativ* evaluering.² I tillegg skal eksamen ideelt også sett fungere dannende, *formativt*, og være en kommunikasjon mellom lærere og studenter.³ Både oppgaven og besvarelsen skal inngå i en sammenheng, de skal være en del av samme *diskursive formasjon* representert av det faget det undervises i.⁴ Lærerens spørsmål til eksamen skal definere et åpent rom som besvarelsen skal passe inn

¹ Skagen, Kåre og Øyvind Ytreberg "Hva vet vi om eksamen? En kritisk gjennomgang". I Brekke, Mary (red.) 2004. Norsk lærerutdanningsdidaktikk i endring. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

² Gynnild, Vidar. 2003. *Når eksamen endrer karakter. Evaluering for læring i høyere utdanning*. Oslo: J.W. Cappelens forlag.

³ Op.cit.

⁴ Foucault, Michel. 1999 [1970]. *Diskursens orden*. Oslo: Spartacus

i. Det blir som et kunnskapsmessig puslespill, hvis ikke biten passer så kan ikke puslespillet legges. Da har en på sett og vis både et pålitelighets – og gyldighetskriterium på to nivåer. På det ene nivået kan en fokusere på sjølve faktakunnskapen, dvs. den biten som skal legges. På det andre nivået vil det være helheten som er viktig.

Hva som vektlegges kan variere fra fag til fag. I faget *Marin ressursforvaltning* (MR) som jeg underviser i, må en for eksempel kjenne til den såkalte *Gordon-Schaefer-modellen* og være fortrolig med begrepet *allmenningens tragedie*.⁵ Vi underviser i MR på to nivåer, ett innføringskurs på bachelornivå og ett kurs på masternivå. Master-kurset heter *International Fisheries and Aquaculture Management* (IFAM). Til eksamen er det mulig å be studentene beskrive denne modellen, dens forutsetninger og innhold. Karakteren kan settes ut fra hvor godt studentene lykkes med å beskrive dette. Men sia vi⁶ egentlig er mer opptatt av den retoriske bruken av slike modeller og begreper og den videre samfunnsmessig betydning de har, enn av innholdet så vil ikke en slik test være ubetinget gyldig. For oss er det viktig hvordan en rekke begreper og modeller (og andre materielle fenomener) kombineres i en prosess kalt ”forvaltning”, der for eksempel ”Natur” i form av fisk oversettes til et forvaltningsbart objekt i form av en *modellert* fiskebestand, som blir regulert gjennom noen bestemte mekanismer, som for eksempel et kvotesystem.⁷ Et av formålene med undervisninga er at studentene skal forstå innholdet i disse prosessene, særlig med vekt på vitenskapens betydning som kunnskapsprodusent og som et system som forandrer vår oppfatning av verden. Videre vil vi gjennom MR formidle til studentene hvordan forvaltning påvirker samspillet mellom for eksempel fiskere, forskere og forvaltere og hvordan mekanismer som kvoter virker i praksis. Hvordan kan vi måle at studentene har fått denne forståelsen? Å kontrollere slik forståelse er vanskeligere enn å be dem om å beskrive modellene og begrepene som danner utgangspunkt i faget.

Pensumet gjenspeiler også denne dobbeltheten, i den forstand at det både beskriver forvaltningsprosessenes modeller, innhold og betingelser og samtidig drøfter effektene av forvaltningsprosessene. Undervisninga er også forskningsbasert i den

⁵ Holm, Petter. 2006. Skjønner du tegninga. Et selvbevisst lærestykke om tolking av tegn og torsk. In *Å begripe teksten om grep og begrep i tekstanalyse*, redigert av M. Brekke. Kristiansand: Høyskoleforlaget

⁶ Vi er ikke meg, men representerer institusjonen som jeg er en del av sine krav.

⁷ Jeg har valgt å ta med disse setningene som egentlig forutsetter ganske inngående kjennskap til fagfeltet for å illustrere det vi kan kalle et ”måleproblem” i dette faget.

forstand at det formidles fra konkrete forskningsprosjekt som jeg sjøl deltar i og fordi det er et mål å fremme en "vitenskapelig forståelse" blant studentene.⁸ I faget finnes få absolutte sannheter og faste objekter, sjøl fisken blir et omstridt objekt, i den forstand at det er vitenskapens representasjon av den som behandles og ikke det naturlige objektet fisk i seg sjøl.⁹ Følgelig er det også vanskelig å lage gode målekriterier for hva studentene har lært og karaktersettinga blir langt på veg en rein kvalitativ vurdering preget av lærerens egne subjektive oppfatninger av hva som er godt eller dårlig arbeid. Det er sjølsagt mulig å lage en eksamen som tester hvor mye studentene har lest, altså om de kan gjengi sentrale elementer i pensum. Det vil si en eksamen som med rimelig grad av *pålitelighet* tester om studentene har lest pensum. Samtidig kan faget samfunnsfaglig fiskeriforvaltning også sammenliknes med filosofi, det er studentenes evne til å forstå og reflektere kritisk over sentrale problemstillinger som er viktig, mer enn hva hver enkelt forfatter i feltet har skrevet. Det er med andre ord ikke bare pålitelighet vi er ute etter, men vi ønsker også å teste studentene på en *gyldig* måte. Reint vitenskapsteoretisk må gyldighet defineres i forhold til noe, og i dette tilfellet vil jeg si at gyldighet representeres ved evnen til egen refleksjon over temaet i forhold til relevante forvaltningsproblemer. Vi ønsker å vurdere om studentene har en dybdetilnærming, eller om de bare leser og lærer strategisk.¹⁰ Ønsket om gyldighet gjenspeiles i eksamensformen vi benytter på masterkurset (IFAM) der vi benytter en ukes heimeeksamen for studentene. I løpet av denne uka skal studentene skrive et essay der de drøfter noen gitte problemstillinger. Essayformen er velegnet i så måte, den gir studentene rom for å presentere sine faktakunnskaper og sitt kjennskap til litteraturen, samtidig som den gjør det mulig å drøfte og beskrive kompleksitet. Slik drøfting krever at en behersker både språket og fagterminologien. Essayskriving gir derfor fortrinn til studenter som behersker språket og som kommer fra utdanningssystemer som har kritisk refleksjon som et viktig ideal. I forhold til studenter som ikke har engelsk som morsmål og som behersker språket

⁸ Strømsø, Helge I. 2006. "Forskningsbasert Undervisning" i Strømsjø, Helge, Kirsten Hofgard Lycke og Per Lauvås (red.) *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

⁹ Holm 2006 gir en god innføring i dette for lesere uten forvaltningsbakgrunn.

¹⁰ Biggs, John 1996. *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham. Open University Press. Kap. 2. og Gynnild 2003 kap. 16.

dårligere, så er det grunn til stille spørsmål både ved påliteligheten og gyldigheten ved bruk av heimeeksamen/ essay som eksamensform. På den andre sia ville en skoleeksamen eller muntlig eksamen antakelig vært enda verre fordi de da ville hatt enda dårligere tid til å formulere seg.

På bachelorkurset *Marin resursforvaltning* benytter vi både semesteroppgave og skoleeksamen, så her er studentevalueringa enda grundigere. I tillegg gir semesteroppgaven, som er organisert som et lite forskningsprosjekt, en innføring i vitenskapelig arbeidsmåte. Dermed forankres også eksamen i ett av kriteriene for forskningsbasert utdanning.¹¹ Språket her er norsk og studentene er norske, slik at problemet med at både studenter og lærere bruker fremmedspråk er borte. Likevel, til tross for at vurderingsformen er ganske bra, må vi likevel ikke slutte å stille spørsmålet: Hvordan kan vi evaluere studentene på en rettferdig måte, gitt de ulike forutsetningene som studentene har?

Evaluering som læring – essays og semesteroppgaver

Opplegget mitt, som jeg langt på veg har arva fra mine forgjengere, er basert på at studentene evalueres ved slutten av kursene. Eksamen blir altså et kontrolltiltak retta inn mot å sjekke hva studentene har lært. Samtidig bygger vi på essayet og semesteroppgaven som besvarelse, det er produkter som stiller krav til refleksjon og skriveevne. Dette også fordi skrijving og refleksjon er viktige egenskaper i det arbeidsmarkedet kandidatene skal ut i. Idealet her er altså at evalueringa i det minste delvis skal være *formativ*¹², det vi si at den skal bidra til utviklinga av studentens kunnskap. Hensikten med dette er at våre studenter ikke bare skal få en sertifisering, men at de faktisk skal tilegne seg kunnskap som setter dem i stand til å delta i endringsprosesser. På IFAM kommer mange av studentene fra utviklingsland og følgelig fra land som gjennomgår store endringsprosesser. Som Freire sier, er det ikke bare kunnskapens innhold som er viktig, men at de gjennom utdanningsprosessen skal utvikle kritisk, fleksibel og sjølstendig

¹¹ Strømsø, Helge I. 2006.op.cit.

¹² Gynnild 2003 op.cit.

tenking.¹³ Studentene skal altså ikke disiplineres og objektiveres inn i en gitt struktur, de skal tvert i mot settes i stand til å skape seg sjøl som *subjekter*, med egne meninger og prosjekter. Utvikling av refleksjonsevne blir da sentralt.

Særlig på tverrfaglige kurs (som IFAM) som gis for flerkulturelle studentgrupper, med de utfordringer det medfører¹⁴ er det å utvikle enda bedre formative evalueringsformer, der læring og evaluering henger enda tettere sammen ei stor utfordring, særlig hvis det siktes mot dybde. The "deep approach"¹⁵ har ikke bare gode vilkår i tverrfaglig undervisning, men gjennom skriving, refleksjon og mikroforskning, som en semesteroppgave jo er, utvikles også en viss dybde sjøl i tverrfaglige sammenhenger. Semesteroppgaven er et steg på denne vegen, men kanskje kan det også finnes andre muligheter?

Utfordringa for oss i framtida blir å utvikle en arbeidsform der evaluering og læring skjer mer kontinuerlig. Kanskje vi ikke bare skal lære studentene om hvilke forvaltningssystemer som finnes ute i verden, slik vi gjør i dag, men at vi skal faktisk i enda større grad enn i dag skal la dem begynne å utforske temaet sjøl. Da kan vi både inkludere studentenes rike erfaringer fra egne land og vi vil ytterligere styrke innsikten i forskningsprosessen.

Semesteroppgaven er en begynnelse. Den har lang tradisjon på fiskerihøgskolen. Videre har vi på to IFAM-kurs hatt seminarer der studentene i grupper sjøl må konstruere et fiktivt eksempel som de så skal lage en forvaltningsplan for. Hver seminarøkt avsluttes med en muntlig presentasjon, som også sammenfattes skriftlig på 1-2 sider. Foreløpig har vi ikke tatt sjansen på å bruke dette i evalueringa av studentene, men hvis vi lykkes så kan dette, sammen med et sluttessay og eventuelt semesteroppgave og skoleeksamen på MR-bachelorkurset gi oss en bedre og mer rettferdig evaluering av studentene, som både fungerer lærende og som bidrar til at de utvikler et vitenskapelig syn på fagområdet.

¹³ Freire, Paulo. 2005 [1974]:6. *Education for Critical Consciousness*. London and New York: continuum.

¹⁴ Biggs, John 1996. *Teaching for Quality learning at University*. Buckingham. Open University Press. Se kap. 7 "Teaching international students"

¹⁵ Se Biggs 1996, kap. 2 og Gynnild 2003 kap. 16.

Referanser

- Biggs, John 1996. *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham. Open University Press. Kap 2. (21 s)
- Foucault, Michel. 1999 [1970]. *Diskursens orden*. Oslo: Spartacus
- Freire, Paulo. 2005 [1974]. *Education for Critical Consciousness*. London and New York: continuum.
- Gynnild, Vidar. 2003. *Når eksamen endrer karakter. Evaluering for læring i høyere utdanning*. Oslo: J.W. Cappelens forlag.
- Holm, Petter. 2006. Skjønner du tegninga. Et selvbevisst lærestykke om tolking av tegn og torsk. In *Å begripe teksten om grep og begrep i tekstanalyse*, redigert av M. Brekke. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Johnsen, Jahn Petter. 2004. "Latour, natur og havforskere - hvordan produsere natur? ." *Sosiologi i dag* 34:47-67
- Skagen, Kåre og Øyvind Ytreberg "Hva vet vi om eksamen? En kritisk gjennomgang". I Brekke, Mary (red.) 2004. *Norsk lærerutdanningsdidaktikk i endring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Strømsø, Helge I. 2006. "Forskningsbasert Undervisning" s 39-56, i Strømsjø, Helge, Kirsten Hofgard Lycke og Per Lauvås (red.) *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Essay nr. 4

Hva! Skal de evaluere meg?

Det er tøft å få studentenes evaluering med utsagn som ”Jahn Petter er enig med oss i at ressursforvaltning er vanskelig, men han er dårlig å forklare”, eller ”professor N.N. er en dårlig pedagog”. Men som Roar Pettersen sa på forelesing om studentevaluering av undervisning (SaU) så blir jo lærerne uansett evaluert av studentene. Da kan det jo også være like greit å få vite det. Hva studentene mener kan faktisk brukes til å utvikle undervisninga videre. Jeg fant derfor den ”offisielle” institusjonsevalueringa ved hjelp av ”Quest Back” svært nyttig. Resultatet av denne evalueringa som utføres ved kursets slutt har imidlertid ingen betydning for de studentene som har utført den, derfor er det nødvendig å arbeide med å få bedre tilbakemelding fra studentene underveis, slik at de sjøl kan nyte godt av sine tilbakemeldinger også. Hvordan kan så det gjøres?

Dette er det spørsmålet jeg vil drøfte i første del av dette essayet. I del to vil jeg diskutere min opplevelse av hvordan institusjonen forholder seg til evalueringer og tilbakemeldinger. Her vil jeg bygge både på egne erfaringer som student og lærer ved samme institusjon.

Justering av kurs på bakgrunn av evaluering

Før oppstarten av årets kurs leste jeg gjennom fjorårets student- og lærerevaluering av kurset *Marin Ressursforvaltning (MR)* som er ett innføringskurs for bachelor i fiskerifag. Jeg bestemte meg for å endre på noen av de tingene som studentene og fjorårets lærer pekte på. Jeg la for det første vekt på lærerens påpeking av at mange studenter hadde et svakt grunnlag. For det andre la jeg vekt på at studentene etterlyste mer faktisk oppdatert kunnskap om dagens fiskeriforvaltningssystem, samtidig som de syntes at noe av undervisninga var for teoretisk. Det var åpenbart at et kurs som dette ikke først og fremst anses som en del av et dannelsesprosjekt, men mer som utdanning mot et arbeidsmarked.¹ Dette tok jeg på alvor, gitt fiskerifagsprogrammets anvendte innretning. Det jeg konkret gjorde var å snevre kurset inn mot norsk fiskeriforvaltning og legge vekt på hvordan denne fungerer. Jeg la derfor vekt på å finne forelesere på dette området som hadde praktisk og konkret innsikt i feltet og uomtvistelig kompetanse. Tre av gjesteforeleserne var fiskeri- og kystminister Helga Pedersen,

¹ Handal, Gunnar. 2006. Studentevaluering av undervisning. I Strømsjø, Helge, Kirsten Hofgard Lycke og Per Lauvås (red.) *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

statsadvokat (med spesialansvar for fiskerisaker) Lars Fause og Øystein Hermansen som var sekretær for ”Strukturutvalget” et utvalg nedsatt av Fiskeri- og kystdepartementet. Ikke overraskende var dette valg av forelesere som vi fikk svært gode tilbakemeldinger på.

I tillegg til dette skifta jeg også ut deler av pensum, men beholdt en bit av det som året før hadde blitt betegna som for teoretisk, noen krav må vi jo kunne stille på dette området.

Hvordan fikk jeg tilbakemeldinger fra studentene?

Jeg etablerte ikke noe bestemt system for tilbakemelding, men ba om innspill fra studentene undervegs om ting de ville at det skulle foreleses over. Jeg fikk noen innspill som blant annet påvirka valg av gjesteforelesere. I tillegg fikk jeg uoppfordret en god del innspill på pensum fra de mest aktive studentene. Gjennomgående klaget de på at det meste av litteraturen var på engelsk og at stoffet generelt var tungt. Pensum var det vanskelig å gjøre noe med, det skrives nesten ingenting på norsk i dette faget. Det meste av forskinga publiseres i engelske journaler. Jeg fikk ingen tilbakemeldinger på hvordan jeg foreleste, men mot slutten fikk jeg kommentarer på at noen savna en rød tråd gjennom kurset. Det var flere på dette kurset som hadde det Biggs kaller en dybdetilnærming til stoffet.² Bredden i dette kurset er så stor at de med dybdetilnærming nok kan oppleve kurset som frustrerende. Med utgangspunkt i et samfunnsvitenskapelig analytisk rammeverk og med juss som en tilleggsdisiplin som det blei undervist særskilt i, sveipa vi innom biologiske, teknologiske og økonomiske forhold. Derfor kan det nok være vanskelig å holde tråden for mange. Vi har verken tid eller ressurser til å gå i dybden og må nøye oss med litt innsikt på mange områder. Hele bachelorprogrammet i fiskerifag er så breitt lagt opp at dybdekunnskapen må vike for bredden. Dette var nok frustrerende for en del studenter og rimelig utfordrende for lærerne fordi vi må vise at bredde kan ha relevans framfor dybde i noen sammenhenger. Tilbakemeldingene blei da også i hovedsak gitt av de som gikk for dybde, resten var rimelig passive. Det har i ettertid vist seg at det var mange med en overflatisk tilnærming blant studentene, noe som klart kom til uttrykk ved eksamen. Det var mange som hadde lest svært lite og som satsa på at det var nok å gå på forelesing.

Det må understrekes at de tilbakemeldingene som blei gitt var svært nyttige og med unntak av dem som gikk på pensum som er vanskelig å justere før i neste semester, så gjorde vi noen tilpassinger undervegs. Tilbakemeldingene kom både i forbindelse med og gjerne etter forelesing, ved at studenter kom og ba om en samtale og i forbindelse med veiledning av

² Biggs, John 1999. *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press

oppgaver. Her var to til tre studenter alene med læreren og kunne spørre uten at resten av kullet hørte det. Det var også flere som ga tilbakemelding via e-post eller som stakk innom kontoret. Jeg har som regel døra åpen, noe jeg tror senker terskelen for studentene i forhold til det å spørre. Personlig syns jeg også den kvalitative tilbakemeldinga er best i forhold til å justere kursen undervegs i kurset, men for å sikre at jeg ikke bare bygde på informasjon for enkeltpersoner så ba jeg i etterkant om tilbakemelding fra studentene på forskjellige innspill. Dette gjorde jeg enten på forelesing eller via classfronter. Noen av studentene var flinke til å respondere.

De mer formelle evalueringsmåtene som for eksempel Handal³ skisserer, vurderte jeg ikke å bruke sia det er rimelig mye kontakt mellom studenter og lærere i dette kurset. Alle studentene har i forbindelse med oppgaveveiledning kontakt med både faglærer og hjelpelærere.

Institusjonens oppfølging av evaluering

Jeg har så langt snakka om egen oppfølging av studentevalueringer. Likeså viktig som lærerens oppfølging er institusjonens oppfølging av evalueringer. NFH har i dag et formalisert system for evaluering, der resultatene i etterkant drøftes i programstyrer og på institutter. Det gripes allerede i dag fatt i kurs med særskilte problemer og systemet er under utvikling. Den store utfordringa blir å få på plass gode rutiner for å handtere problemer som oppstår når lærere åpenbart ikke fungerer. Så langt har universitetssystemet hatt svake rutiner for å følge opp dette, men det er mulig at de omorganiseringer som skjer nå kan bidra til å høyne studiekvaliteten.

Hva syns jeg så om å bli evaluert?

Jeg syns det er greitt. Såpass må en tåle og det gir også et godt grunnlag for å bli en bedre underviser. Følelsen av at en prøver å gjøre en god jobb er viktig. Lykkes en ikke med alt så kan faktisk tilbakemeldinger fra studentene være nyttige. Både i forhold til det som en kan endre sjøl på kort sikt, jfr. Handal, men også i forhold til å kunne endre systemet. Det kan være andre årsaker enn personlige når en ikke lykkes med noe, og i de tilfellene der det skyldes systemsvikt har lærere og studenter felles interesser.

³ Handal (Op.cit)

Min erfaring fra studietida var at gode forskere gir best undervisning og da særlig på sitt eget felt. De gode forskerne klarte ofte å skape entusiasme også hos dem som var minst interessert. Som lærer får jeg sjøl også best tilbakemelding på den undervisninga som bygger på min egen forskning, mens jeg skårer dårligere på det som ikke er mine spesialfelt. Derfor er kanskje veien til bedre studiekvalitet via bedre forskning, og kanskje måler ikke studentevalueringene bare undervisningskvalitet, men også forskningskvalitet. Ved å sikre at alle ansatte har rom for og faktisk aktivt forsker, blir undervisninga bedre og en lykkes kanskje også med å motivere noen av de mindre entusiastiske studentene til å yte mer. Da blir undervisninga enda artigere.

Referanser

Biggs, John 1999. *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press

Handal, Gunnar. 2006. Studentevaluering av undervisning. s 107-123 i Strømsjø, Helge, Kirsten Hofgard Lycke og Per Lauvås (red.) *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Essay nr. 5

Dialog og kommunikasjon i veiledning av studenter

Hei Mester! Slik hilser en av våre PhD-studenter på meg hver morgen. Sjøl om dette er en spøk og jeg definitivt ikke føler meg som noen ”mester” i det daglige, så er det også en påminnelse om de til dels underkommuniserte strukturer og normer som gjelder i universitetssystemet.

Innledning

Jeg har så smått begynt å veilede masterstudenter og vil i løpet av 2007 få min første PhD-student. Derfor er det riktig å si at jeg er blank på dette feltet. På den andre sia så henger jeg heller ikke fast i et allerede etablert mønster, der veiledning ofte har vært individualisert og privatisert,¹ ja faktisk bortimot intimisert i mange tilfeller. Basert på noen få måneder med veiledning, samt årevis med erfaring som ”veiledet” av mange forskjellige personligheter gjennom nærmere 10 års universitetsstudier, så framstår veiledning for meg som den vanskeligste oppgaven en har som universitetslærer. Mens vi i de fleste andre av våre oppgaver kan støtte oss til prosedyrer, strukturer og regelverk vil veiledning i større grad enn annen undervisning bli preget av relasjonene mellom de to partene. Sia jeg bekjenner meg til teoritretninger både i forskning og undervisning som vektlegger på kommunikasjon og dialog, er idealet i veiledning i likhet med i annen undervisning å få til dialog mellom de involverte.² Sia det i de fleste veiledersituasjoner dreier seg om en dialog mellom to til fire personer, litt avhengig av hvordan veiledningen legges opp, skulle en tru at forutsetningene for dialog er bedre enn for eksempel i ei forelesing. Det er det sikkert også i noen tilfeller, men samtidig er det også et asymmetrisk maktforhold i en veiledningssituasjon som vi ikke kan ”dialogisere” oss bort fra. Det å være bevisst på denne asymmetrien er viktig for at veiledningen skal fungere. Det andre forholdet er at vi også må være bevisst på hvordan master- og PhD-studenter må forholde seg til ulike fagtradisjoner.

Den store utfordringa er å skape et læringsmiljø der både studenter og veiledere deltar og skaper et fellesskap av praksis og der studenten, i hvert fall på PhD-nivå, etter hvert innlemmes i fellesskapet som fagfelle.³

¹ Dysthe, Olga og Akylina Samara 2006. Hvordan møte en endret veiledningssituasjon? I Dysthe og A. Samara, (red.) *Forskningsveiledning på master- og doktorgradsnivå*. Oslo: Abstrakt forlag.

² Dysthe, O. 2006. Lærer, partner eller meister, i Dysthe og Samara (red.).

³ Dysthe og Samara 2006. Op.cit.

Vi snakker med andre ord både om læring, i den forstand at studenten skal tilegne seg ferdigheter, men at det også skal skje ei sosialisering inn i fagfellesskapet, med dets kultur, normer og verdier. Innlemming i fellesskapet skjer gjennom sju aktiviteter:

1. Skrivning
2. Lesing
3. Datainnsamling
4. Analyse og fortolking
5. Presentasjon
6. Kritikk
7. Kollektiv handling, herunder utvikling av sosiale og kulturelle relasjoner.

Veiledningen er i hovedsak retta inn mot de seks første aktivitetene, mens den sjuende følger delvis som et resultat av de seks første. Aktivitetene foregår i kontinuerlige prosesser, der det veksles mellom skriving, lesing, arbeid med datamaterialet, presentasjon og kritikk av egne og andres arbeider og samtidig innlemmes studenten i fagfellesskapet.⁴ Jeg skal videre i dette essayet drøfte noen forhold knytta til skriving, lesing, presentasjon og kritikk. Datainnsamling er i seg sjøl en aktivitet med stor symbolsk betydning, en er for eksempel ikke ordentlig antropolog før en har gjennomført et lengre feltarbeid. Datainnsamling kan derfor fungere som et overgangsritual for å bli fagfelle. Jeg har likevel valgt å ikke drøfte dette her, men konsentrere meg om de fire aktivitetene som må betegnes som hverdagsaktiviteter i et forskningsmiljø. Jeg starter med skriveprosessen.

Skriving

Det endelige målet for veiledning på PhD- og masternivå er at studenten skal ende opp med en ferdig oppgave. For å komme dit må studenten begynne å skrive. Første steg i skriveprosessen kan ofte være det å formulere en prosjektbeskrivelse, en plan for arbeidet og å lage en første disposisjon. Denne disposisjonen vil fungere som ”kommoden” som skal fylles og som til slutt vil bli den ferdige avhandlinga.⁵ Det gir et grunnlag for å diskutere de videre stegene i arbeidsprosessen, for å foreta litteratursøk og å planlegge feltarbeidet. Det vil

⁴ Op.cit. og Folkvord, Ingvild. 2006. *Patentløsninger og fingerspitzgefühl. Om å veilede til PhD-graden.* Trondheim: Tapir akademisk forlag.

⁵ Forelesing T. Løkensgard Hoel. 13. 11.06. Kommodemetaforen fungerer godt som et bilde for meg på hva som skal gjøres, men jeg vil være varsom med å bruke den overfor studenter fra andre kulturer fordi jeg ikke kan forutsette at metaforen vil fungere likt overfor dem. Som nevnt i essay nr. 1 er bruk av nettopp bilder og metaforer vanskelig i kommunikasjon med folk fra andre kulturer.

si at forskningsprosessens første steg er nettopp skriving. Denne fasen er viktig fordi allerede her kan student og veileder bli kjent og finne arbeidsformen. Videre vil veileder også kunne påvirke utformingen av prosjektet og det vil kunne drøftes hvilken type veiledning som kan være aktuelt framover. Noen av de viktige spørsmålene som vil kunne avklares er om veiledningen hovedsaklig skal være individuell eller om studenten bør inngå i ei gruppe, eller om det bør være biveiledere i tillegg til hovedveileder og hva som bør være rollen til disse. Det vil også være gunstig om studenten før feltarbeidet begynner å skrive på et metodekapittel, både for bli bevisst hva ”metode” handler om og for å få et forhold til hva en sjøl gjør undervegs.

Etter at feltarbeid er gjennomført bør prosjektbeskrivelse og disposisjon revideres i forhold til det datamaterialet som er til rådighet. Deretter bør førsteutkastet skrives.

Hva bør det så startes med? En første introduksjon og metodekapitlet kan ofte skrives før alle data er ferdigbehandlet.⁶ Gjennom disse innledende fasene vil student og veileder kunne stake ut kursen for det videre arbeidet, og etter hvert kunne begynne å definere hva som skal legges i hvilken ”skuff” i ”avhandlingskommoden”. Parallelt med skrivinga må det arbeides med litteraturen i fagfeltet.

Lesing og litteraturstudier

Som sagt må arbeidet skje i ei kontinuerlig veksling mellom lesing og skriving. Havet av litteratur er stort og en viktig oppgave for veileder er å hjelpe studenten å navigere i dette havet. Hvis ikke hovedveileder er godt kjent i feltet bør biveileder(e) hentes inn. Hvis en kan forutsette at studenten kjenner fagets grunntekster fra før (gjennom bachelor- eller masterstudier) bør lesinga konsentreres om den delen av ”forskningsfronten” som er relevant for oppgaven. I dag, når det meste av nyere forskning presenteres i artikler tilgjengelig på nett, bør lesinga starte med de nyeste tekstene på feltet.

Hvis studentens teoretiske kunnskap innen feltet er svak, slik den ofte er blant for eksempel fiskerikandidater⁷ som har gjennomgått ei utdanning der bredde har vært viktigere enn dybde, er det ofte nødvendig å lese noen grunntekster innen det feltet oppgaven omhandler. Ensom lesing er ofte ikke tilstrekkelig, derfor bør lesing også kombineres med

⁶ Wold, Bente. Veiledning trinn for trinn, i Dysthe og Samara 2006.

⁷ Jeg er sjøl fiskerikandidat med doktorgrad i fiskerivitenskap, og har erfart at det nesten er umulig å lage tverrfaglige arbeider. Som regel vil master – og PhD-oppgaver måtte legges nært opp til disiplinære oppgaver innenfor det feltet det arbeides. En fiskerikandidat som skriver en biologisk oppgave må oppgradere seg til en slags biolog, mens en fiskerikandidat som skriver samfunnsfaglig må bli en salgs sosiolog, antropolog eller statsviter.

seminarvirksomhet, der studenten må presentere litteraturen for andre, og gjerne også vise relevansen for eget arbeid.

Presentasjon

Det å måtte presentere arbeidet sitt for andre gjennom å forberede en formell presentasjon, der stoffet klargjøres organiseres, struktureres og bearbeides, kan ofte være en god øvelse i prosessen med å overføre tanker til avhandlingstekst, som Hoel peker på som viktig.⁸ Framlegging på konferanser og fagmøter er ganske vanlig, særlig for PhD-studenter, men den beste tilbakemeldinga kommer ofte i mindre og mer uformelle fora som grupper av medstudenter eller på interne seminarer. Det å legge opp til at studenten må gjennomføre et par presentasjoner i løpet av et master- eller et PhD-arbeid vil utvilsomt være et nyttig element i veiledningsprosessen. Samtidig øves ei studentgruppe i å gi kritikk på en konstruktiv og positiv måte.

Kritikk

En viktig del av en forskerhverdag er å lese og kommentere andres arbeider. Dette fyller flere funksjoner, en holder seg faglig oppdatert, en lærer noe om hvordan andre løser sine oppgaver og en blir vant til å arbeide med tekster som en ikke sjøl har skrevet. En lærer hvordan andre bruker det akademiske språket og virkemidlene. Dermed blir en også kanskje bedre til å vurdere egne tekster og til å bruke det samme språket og virkemidlene. I en veiledningsprosess bør det derfor legges opp til at studenter arbeider med hverandres tekster og at de oppfordres til og øves i å gi kritikk, noe som er en viktig del av det å delta i et fagfellesskap.

Mester, lærling og samarbeidspartner – tre aspekter ved veiledersituasjonen

Gjennom de sju aktivitetene innlemmes studenten i fagfellesskapet gjennom dialog og samhandling med andre, særlig via presentasjon og kritikk. Slik tilegnes fellesskapets, språk, normer og prosedyrer. Dette er neppe mulig uten at veiledningsprosessen har et innslag av et ”mester – lærling – forhold” i flere av de sju aktivitetene. Dette kan vi ikke komme bort fra,

⁸ Hoel, forelesing 13.11.06.

men forholdet bør være åpent og tillitsfullt. Det er også viktig at forholdet ikke er privatisert, men at det finnes institusjonelle rammer som regulerer hvordan relasjonen lærer – mester – samarbeidspartner skal fungere og der det blir mulig å utvikle et dialogisk kommunikasjonsforhold.⁹ Samtidig bør ”mesteren” også ligge i bakgrunnen, ikke for å utøve makt, men for å kunne tre inn når rollen som veileder eller studenten krever det. Partnere er ofte likeverdige deltakere og student og veileder kan være det i noen tilfeller, men det tilligger også veilederrollen å være pådriver og los når studenten står fast, i skriving, i lesing, i presentasjon og kritikk. Det krever i noen tilfeller, om ikke en mester, så en med noe mer erfaring og innsikt enn studenten sjøl, som kan styre i forhold til formkrav, normer og fagfelt og hjelpe til med å finne kursen. Avhandlingsprosjektet bør bli til gjennom en prosess i et fellesskap, ikke som et ensomt slit. Derfor er mesteren, lærlingen og partneren tre aspekter ved enhver dialogisk veiledningsprosess.

Referanser

Dysthe, Olga og Akylina Samara 2006. Hvordan møte en endret veiledningssituasjon? I Dysthe og A. Samara, (red.) *Forskningsveiledning på master- og doktorgradsnivå*. Oslo: Abstrakt forlag.

Dysthe, O. 2006. Lærer, partner eller meister, i Dysthe, O. og A. Samara, (red.) *Forskningsveiledning på master- og doktorgradsnivå*. Oslo: Abstrakt forlag.

Folkvord, Ingvild. 2006. *Patentløsninger og fingerspitzgefühl. Om å veilde til PhD-graden*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Hoel, T. Løkensgard, Forelesing 13. november 2006.

Wold, Bente. Veiledning trinn for trinn, i Dysthe, O. og A. Samara, (red.) *Forskningsveiledning på master- og doktorgradsnivå*. Oslo: Abstrakt forlag.

⁹ Dysthe, O. 2006. Rettleiaren som lærar, partner eller meister, i Dysthe og Samara (red.)

Essay nr. 6

Hva har jeg lært gjennom UPS?

UPS har vært nyttig. For det første har jeg blitt oppmerksom på at det faktisk finnes ulike teorier og metoder omkring læring og undervisning, slik at det er et grunnlag for å vurdere det en prøver å gjøre på en skikkelig måte. Hvilken teoretisk læringsmodell, hva slags kommunikasjonsform en velger og hvilken fagtradisjon en tilhører, har faktisk betydning for undervisninga som gis. UPS har gjort at jeg har måttet tenke gjennom og reflektere over min egen undervisning, fra planlegging av kursopplegg til veiledning av studenter. Kurset har også bidratt til at jeg har vært i stand til å se kursene jeg sjøl har undervist på i en institusjonell sammenheng og å vurdere dem i forhold til de målene institusjonen (NFH) har trukket opp for undervisninga. Videre har jeg blitt bevisst at undervisningsideologien samsvarer med de relasjonistiske teoriene jeg benytter i forskningssammenheng.¹ Dette er blant annet forhold jeg har blitt klar over gjennom litteraturen jeg har funnet og lest i forbindelse med kurset, både i oppgitt og sjølvalgt pensum. I mitt første essay stilte jeg to spørsmål:

1. Er det mulig å få undervisninga til å bli utsegner i diskurser?
2. Er det med diskursen som tilnærming mulig å gjøre undervisninga mer dialogisk?

Jeg har også vært innom disse spørsmålene i de andre essayene og jeg vil til slutt i dette essayet svare på disse to spørsmålene. Før jeg gjør det, vil jeg kort gi tilbakemelding på UPS.

Hva har vært bra?

UPS har vært velorganisert. Samlingene (de tre jeg har deltatt på) har stort sett vært bra. Første samling med miniforelesinger var morsom og kunne godt ha vært mer omfattende. Foreleserne har vært gode og stimulerende og de har benyttet seg av forskjellige teknikker som det var mulig å lære av. Påhøret var også nyttig og utfordrende. Arbeidet med essayene har vært givende, særlig det å finne ny litteratur og å formulere tanker omkring det å undervise på et universitet.

¹ Dette teorigrunnlaget framgår av blant anna. Johnsen J.P. 2004. Fiskeren som forsvant?: *avfolkning, overbefolkning og endringsprosesser i norsk fiskerinæring i et aktør-nettverk-perspektiv*. Trondheim. Tapir akademisk forlag.

Hva kan forbedres?²

Det er mulig at intensiteten kan aukes litt, slik at samlingene kan gjøres noe mer innholdsmessig utfordrende. Samling nr 3 om studentevaluering kunne vært gjennomført raskere, noe som ville gitt rom for å legge inn flere ting. Personlig kunne tenkt meg at kursplanlegging og kursorganisering kunne vært et tema. Dette er et av de områdene jeg sjøl har følt behov for mer kunnskap om. Når en kommer som nytilsatt til et universitet, slites en på den ene sida mellom egne ambisjoner i forhold til hva kursinnholdet bør være og det en har arvet fra sine forgjengere og de forventningene som kollegene har på den andre sia. Dette beskrives i to artikler av Abbot (2004) og av Hostetler et. al. (2004) som jeg vil anbefale blir vurdert som pensum på nye kurs.³ Til tross for at de handler om amerikanske forhold, satte de ord på mange av mine erfaringer med kursplanlegging.

Jeg kunne også tenkt meg en bolk om etikk og juss, eller for å si det med andre ord, om folkeskikk, rettigheter og plikter som universitetsansatt. Det bør etter mitt skjønn legges inn i kommende kurs.

Svarte UPS til forventningene?

UPS har vært en positiv erfaring som har gjort at jeg har blitt mer bevisst betydningen av å få til dialog og god kontakt med studentene. Jeg har også blitt mer bevisst utfordringene knyttet til kommunikasjon og dialog med internasjonale studentgrupper. Dette var ikke noe eksplisitt tema i kurset, men jeg fant litteratur som handlet om dette,⁴ i tillegg til at noe av den andre litteraturen gjorde at jeg også blei klar over at mine internasjonale studenter i høst skiller seg fra de mer homogene studentene fra Norge som jeg hadde i vår. Det var veldig nyttig å ta UPS mens jeg sjøl var kursansvarlig og dermed bli i stand til å se og prøve ut deler av det vi lærte på kurset. Vekslinga og perspektivskiftene mellom å være lærer på eget kurs og student

²Jeg er klar over at rammene for kurset er ganske trange, slik at dette punktet må leses som et ønske gitt at forutsetningene er tilstede.

³ Anthony S. Abbott 2004. "Navigating the Wood: An Essay on Course Planning" s 191-98. i Hostetler, Karl D. R. McLaran Sawyer and Keith Prichard (eds.) *The Art and Politics of College Teaching. A Practical Guide for the Beginning Professor*. New York: Peter Lang

Hostetler, Karl D. R. McLaran Sawyer and Keith Prichard 2004. "Creating the New Course: Putting the Show on the Road". S 179-190. i Hostetler, Karl D. R. McLaran Sawyer and Keith Prichard (eds.) *The Art and Politics of College Teaching. A Practical Guide for the Beginning Professor*. New York: Peter Lang

⁴ Biggs, John 1996. *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham. Open University Press. Kap. 7.

Tvedt, Terje. 2004. The native strikes back. Om budbringere og verdensbeskrivelser. *Samtiden* (4):6-20

på UPS var faktisk lærerik. Praten i pausene og utvekslinga av erfaringer med andre ferske undervisere var også nyttig. Det burde vi egentlig hatt mer rom for i UPS.

Mot en dialogisk undervisning

Jeg vil nå vende tilbake til de to spørsmålene jeg stilte i det første essayet. I forhold til det første spørsmålet vil jeg si at det er mulig å gjøre forelesinger relevante i forhold til diskurser. Ikke nødvendigvis på den måten at de kan betegnes som utsegner i en diskurs, men som formidling av oversikt over diskurser, hva de handler om og hvilke utsegner som kreves.⁵ Både i forelesingene og i litteraturen på UPS blei det dialogiske og refleksive framhevet. Dette oppfatter jeg som en understreking av at undervisning på universiteter og høyskoler er på et metanivå i forhold til de konkrete diskursene som foregår. Det innebærer at hvis ei forelesing skal kunne betraktes som et direkte utsagn i en diskurs så må enten diskursen være en metadiskurs, eller så må forelesinga forankres normativt i det feltet diskursen foregår på. Hvorvidt det er ønskelig må diskuteres i det enkelte tilfelle, i universitetsundervisning er det ofte et poeng å få fram mangfold og evne til refleksjon framfor å formidle sannheter. I internasjonal fiskeriforvaltning som jeg underviser i, er sannhetene så mange og omstridte at en for sterk normativ forankring i forhold til ideer og løsninger kan være problematisk. I stedet prøver vi å formidle åpenhet, fleksibilitet og refleksjon som viktig for å kunne bygge gode forvaltningsregimer.

I forhold til det andre spørsmålet om undervisning kan være dialogisk, kan jeg vel på bakgrunn av UPS svare ja. Flere av foreleserne på kurset lyktes med dette og både påhørsforelesing og arbeidet med pensum gjorde meg oppmerksom på at dette er noe som det kontinuerlig må arbeides med. Og kanskje er det slik at noen ganger får en det til, andre ganger ikke. Dessuten kommer det ikke bare an på læreren, også den andre parten må ønske dialog.

Så for å oppsummere. UPS fikk meg til å se ting jeg ikke hadde sett før og jeg syns jeg har beveget meg et lite hakk som lærer som følge av kurset. Om det er framover, bakover eller til sida får eventuelle framtidige studenter vurdere.

⁵ Foucault, Michel. 1999 [1970]. *Diskursens orden*. Oslo: Spartacus

Referanser

Anthony S. Abbott 2004. "Navigating the Wood: An Essay on Course Planning" s 191-98. i i Hostetler, Karl D., R. McLaran Sawyer and Keith Prichard (eds.) *The Art and Politics of College Teaching. A Practical Guide for the Beginning Professor*. New York: Peter Lang (7 s)

Foucault, Michel. 1999 [1970]. *Diskursens orden*. Oslo: Spartacus

Hostetler, Karl D., R. McLaran Sawyer and Keith Prichard 2004. "Creating the New Course: Putting the Show on the Road". S 179-190. i Hostetler, Karl D., R. McLaran Sawyer and Keith Prichard (eds.) *The Art and Politics of College Teaching. A Practical Guide for the Beginning Professor*. New York: Peter Lang