

# Praksisorientert og studentaktiv læring

Arbeidslivsrelevans og akademiske verdier i høyere utdanning

---

Anders Örtenblad og Jan Ole Rypestøl (red.)



# Praksisorientert og studentaktiv læring



Anders Örtenblad og Jan Ole Rypestøl (red.)

# Praksisorientert og studentaktiv læring

*Arbeidslivsrelevans og akademiske verdier  
i høyere utdanning*

CAPPELEN DAMM FORSKNING

© 2025 Elfi Fei-Yin Peniche Andersen, Hossein Baharmand, Torbjørn Bjorvatn, Knut Erik Bonnier, Emilie Langemyr Eriksen, Maren Songe Eriksen, Maria Tønnessen Frivold, Magnus Mikael Hellström, Dominique Jaccard, Gro Johansen, Hans Chr. Garmann Johnsen, James Karlsen, Aima Khan, Torunn S. Olsen, Jan Ole Rypestøl og Anders Örtenblad.

Bokens design og sats: © 2024 Cappelen Damm AS.

Dette verket omfattes av bestemmelsene i *Lov om opphavsretten til åndsverk m.v.* av 1961. Verket utgis Open Access under betingelsene i Creative Commons-lisensen CC-BY 4.0. Denne tillater tredjepart å kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst medium eller format, og å remixe, endre, og bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle, under betingelse av at korrekt kreditering og en lenke til lisensen er oppgitt, og at man indikerer om endringer er blitt gjort. Tredjepart kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller tredjepart eller tredjeparts bruk av verket. Enhver bruk av hele eller deler av verket som input eller som treningskorpus i generative modeller som kan skape tekst, bilder, film, lyd eller annet innhold og uttrykk, er ikke tillatt uten særskilt avtale med rettighetshaverne.

Lisensvilkår: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

ISBN Heftet utgave: 978-82-02-87047-8

ISBN PDF: 978-82-02-84179-9

ISBN EPUB: 978-82-02-87874-0

ISBN HTML: 978-82-02-87875-7

ISBN XML: 978-82-02-87876-4

DOI: <https://doi.org/10.23865/cdf.244>



Dette er en fagfelleverdert antologi [med unntak av kapittel 15, som eren epilog].

Cappelen Damm Forskning er redaksjonen for åpen forskningspublisering i Cappelen Damm Akademisk.

Omslagsdesign Carine Fløystad, Cappelen Damm AS

Omslagsfoto: Shutterstock

Cappelen Damm Forskning

[forskning@cappelendamm.no](mailto:forskning@cappelendamm.no)

# Innhold

<b>DEL 1</b>	<b>BAKGRUNN OG INTRODUKSJON.....</b>	<b>9</b>
<b>Kapittel 1</b>	<b>Balansegang på en ustø vippe – bakgrunn og introduksjon .....</b>	<b>11</b>
	<i>Anders Örtenblad og Jan Ole Rypestøl</i>	
<b>Kapittel 2</b>	<b>Praksis i høyere utdanning – styringssignaler og begrepsforståelser .....</b>	<b>39</b>
	<i>Torunn S. Olsen</i>	
<b>Kapittel 3</b>	<b>Teori er ikke praksis .....</b>	<b>59</b>
	<i>Hans Chr. Garmann Johnsen</i>	
<b>DEL 2</b>	<b>UNDERVISERNES KUNNSKAPSSØK OG FORBEREDELSESR .....</b>	<b>77</b>
<b>Kapittel 4</b>	<b>Studenters erfaringer med og ønsker for praksis i høyere utdanning .....</b>	<b>79</b>
	<i>Jan Ole Rypestøl og Anders Örtenblad</i>	
<b>Kapittel 5</b>	<b>For å lykkes med praksis i utdanningen behøver man noe mer enn bare en oppskriftsbok .....</b>	<b>95</b>
	<i>Elfi Fei-Yin Peniche Andersen, Maria Tønnessen Frivold, Anders Örtenblad, Jan Ole Rypestøl og Maren Songe Eriksen</i>	
<b>Kapittel 6</b>	<b>Universitetspedagogikk – fra teori til praksis.....</b>	<b>137</b>
	<i>Emelie Langemyr Eriksen og Jan Ole Rypestøl</i>	
<b>Kapittel 7</b>	<b>Mot en ny praksis: et utviklingsprosjekt i refleksiv praksislæring .....</b>	<b>159</b>
	<i>Torunn S. Olsen og Gro Johansen</i>	
<b>DEL 3</b>	<b>UTFORMING OG VALG AV ELEMENTER .....</b>	<b>187</b>
<b>Kapittel 8</b>	<b>Innføring av praksis i prosjektledelsesutdanningen: Kan seriøse spill bygge bro mellom teori og praksis? .....</b>	<b>189</b>
	<i>Magnus Mikael Hellström, Knut Erik Bonnier, Aima Khan og Dominique Jaccard</i>	

<b>Kapittel 9</b>	<b>Teknologiens rolle i ansvarlig lederutdanning for fremtidige bedriftsledere .....</b>	<b>223</b>
	<i>Hossein Baharmand</i>	
<b>Kapittel 10</b>	<b>På vei mot nettbasert undervisning 20.0: en fremtidsvisjon med bakgrunn i Covid-19.....</b>	<b>241</b>
	<i>Anders Örtenblad</i>	
<b>DEL 4</b>	<b>IDEER OMKRING GJENNOMFØRING.....</b>	<b>281</b>
<b>Kapittel 11</b>	<b>Hvordan kan glimt fra en samskapingsprosess være relevant som praksis? .....</b>	<b>283</b>
	<i>James Karlsen</i>	
<b>Kapittel 12</b>	<b>Alle kan forske: Noen tanker om hvordan praksis og teori kan berike hverandre i høyere utdanning.....</b>	<b>301</b>
	<i>Anders Örtenblad</i>	
<b>DEL 5</b>	<b>EKSAMINERING OG REFLEKSJON .....</b>	<b>327</b>
<b>Kapittel 13</b>	<b>Praksis i disiplinutdanninger på masternivå: Læringsmål og vurderingskriterier.....</b>	<b>329</b>
	<i>Torbjørn Bjorvatn og Anders Örtenblad</i>	
<b>Kapittel 14</b>	<b>«Reflekter nå over dette»: Studentene fortjener tydeligere instruksjoner .....</b>	<b>347</b>
	<i>Anders Örtenblad</i>	
<b>Kapittel 15</b>	<b>... iallfall når æ ser det som skomager: undervisning i spenningen mellom fagidioti og dilettanteri.....</b>	<b>371</b>
	<i>Hans Chr. Garmann Johnsen</i>	

# Forord

Denne boken er et resultat av en samarbeids- og samskapingsprosess mellom forskere ved tidligere Institutt for arbeidsliv og innovasjon ved Handelshøyskolen, Universitetet i Agder. Det er andre gang vi gir ut en bok i regi av instituttet. Instituttet har hatt et nært samarbeid med næringslivet og offentlig sektor i Agder, noe som har gjenspeilet seg både i vår undervisning og forskning.

Som i den første boken handler også denne boken om praksis. I den første boken, *Forskning møter praksis: Perspektiver på arbeidsliv og innovasjon i kunnskapssamfunnet* (Johnsen & Amundsen, 2014), reflekterte forfatterne over perspektiver på arbeidsliv og innovasjon i kunnskapssamfunnet. I den andre boken fokuserer vi på studentaktiv praksis og læring. Som forskere og undervisere representerer vi ulike fagområder ved instituttet, men det som binder oss sammen er vår interesse for praksis og sammenhengen mellom praksis og kvalitet i utdanningen og forskningen vår.

Universitetet i Agders visjon er samskaping. Denne visjonen har vi tatt på alvor ved instituttet, både i møte med studenter og med våre regionale samarbeidspartnere. I arbeidet med denne boken har vi praktisert samskaping. Boken har blitt til gjennom flere seminarer og diskusjoner hvor vi har presentert ideer og tanker om praksis i høyere utdanning for hverandre. Over tid har innholdet i de enkelte kapitlene vokst fram.

Jeg vil takke alle som har bidratt til bokprosjektet. Det har vært en glede å samarbeide. En spesiell takk går til redaktørene av boken, som har påtatt seg oppdraget med å lede prosjektet.

Grimstad, 6. februar, 2025

*James Karlsen*

## Referanser

Johnsen, H. C. G. & Amundsen, I. (Red.). (2014). *Forskning møter praksis: Perspektiver på arbeidsliv og innovasjon i kunnskapssamfunnet*. Portal forlag.



# Bakgrunn og introduksjon



## KAPITTEL 1

# Balansegang på en ustø vippe – bakgrunn og introduksjon

**Anders Örtenblad** Universitetet i Agder

**Jan Ole Rypestøl** Universitetet i Agder

**Abstract:** The aim of this chapter is to introduce the book, its main themes and chapters. The primary objective of the book is to examine and find a balance between the increased demands for the inclusion of practice-oriented elements in higher education over the past decade and the academic values that all higher education institutions must maintain. The inclusion of practice in higher education has been a more obvious strategy for vocational education than academic higher education. Now, when there are also demands for practice and work-life relevance in academic subjects, there is a need for both research and literature that focuses on precisely this. In this introductory chapter, the authors provide a background for the delicate balance between the sometimes difficult to reconcile practice-based approach and academicism, and point out and comment on the chapters' various suggestions for how this challenging balance can be mastered. We also present some themes that run across the structure of the book.

**Keywords:** Practice, academic, balancing act, practice-oriented, student active, experiential

## En hårfin balansegang på en ustø vippe

I denne boken lener vi oss hovedsakelig på to tidligere antologier. I likhet med en forløper til denne boken, *Praksisnær undervisning – i praksis og teori* (Nordkvelle et al., 2020), kan vårt oppdrag sammenlignes med en hårfin balansegang. Mens Nordkvelle et al. (2020) balanserte mellom å være praksisnær og forskningsbasert, har vi ambisjonen om å balansere mellom å involvere praksis og å leve opp til de akademiske idealene. Skrittet til den andre boken vi lener oss på, er ikke langt. I en bok som i likhet med denne i hovedsak er skrevet av kolleger ved Institutt for arbeidsliv og innovasjon ved Universitetet i Agder, *Forskning møter praksis: Perspektiver på arbeidsliv og innovasjon i kunnskapssamfunnet* (Johnsen & Amundsen, 2014a), fremhever Johnsen og Amundsen (2014b, s. 12) at «forskningen står i et spenningsforhold mellom teori og praksis». I denne boken er det altså spenningen mellom teori og praksis i høyere utdanning og ikke forskning som er gjenstand for vår interesse.

## Økte krav til praktiske elementer i høyere utdanning

Clearly, the kinds of learning that are derived from sitting in a lecture theatre listening to a lecture and observing images as part of a presentation will not lead to the same kind of outcomes as when students are engaged in activities within practice settings. (Billett, 2015, s. 23)

I den ene enden av vippet finner vi presset på oss undervisere om å gjøre høyere utdanning mer praksisorientert. De økte kravene til arbeidslivsrelevans som har blitt stilt til høyere utdanning de siste årene (f.eks. Nerland et al., 2018) har ført til at mange undervisere har ambisjoner om å inkludere ulike former for praktiske elementer i sin undervisning. Dette har blitt noe av en institusjon. Det såkalte Kvalitetsutvalget pekte ut retningen allerede for et kvart århundre siden:

Undervisningsmetodene i norsk høyere utdanning må baseres på en stor grad av mangfold. Det må anvendes ulike metoder, sammensatt på måter som styrker læringsforløpet, for eksempel gjennom bruk av kombinasjoner av forelesning, skriftlige arbeider, IKT-basert undervisning, gruppearbeid, seminarer, veiledning, praksis/utplassering, laboratoriearbeid og problembasert læring. (St.meld. nr. 27 (2000–2001), s. 30)

Ideen er imidlertid mye eldre enn som så. Det er ofte den amerikanske utdanningsfilosofen John Dewey (f.eks. 1938/1997) som tilskrives ideen

om å lære gjennom å gjøre. Dewey var imidlertid neppe den første til å påpeke hvor viktig handling er for læring, den kinesiske filosofen Xun Zi skal ha sagt følgende: «Not hearing is not as good as hearing, hearing is not as good as seeing, seeing is not as good as knowing, knowing is not as good as acting; true learning continues until it is put into action» (Xun Zi, i f.eks. Readhead, 2022; Xie, 2018).

Universitetet i Agder, hvor de fleste av oss som står bak denne boken selv arbeider, er sannsynligvis ett av flere som har poengtert viktigheten av praksis og aktivitet i undervisningen i strategidokumenter: «Sikre at våre studieprogram har høy grad av variert studentaktiv og praksisorientert læring» (Universitetet i Agder, u.å.).

I flere studier forutsetter (og i noen tilfeller finner) de som har forfattet studiene at praksisopphold og andre mer praksisbetonede elementer i utdanningen gjør studentene mer attraktive på arbeidsmarkedet. De mener at arbeidsrelatert læring (*work-related learning*) (Masood, 2021); erfaringsbasert læring (*experiential learning*) (Wheatley, 1995); praksisbasert læring (*practice-based learning*) (Billett, 2015) og praksisbasert undervisning (*practice-based education*) (Kemmis, 2012) bidrar til å forberede studentene på å utføre spesifikke arbeidsoppgaver. Et annet argument for inkludering av praktiske elementer i utdanning som kunne siteres er at alt faktisk ikke er teori (Johnsen & Amundsen, 2014b).

Det er ikke bare akademikere som fremhever viktigheten av å gi studentene arbeidsrelevant utdanning. Det er også et større press utenfra for å inkludere praktiske elementer i høyere utdanning. En studie fra USA viser for eksempel at et stort flertall av amerikanske arbeidsgivere er mer tilbøyelige til å vurdere nyutdannede jobbsøkere hvis de har gjennomført et praksisopphold eller har en annen form for erfaring med mer praktiske elementer i studiet (Hart Research Associates, 2015). Praksisopphold gir studentene mulighet til å anvende teoretiske ferdigheter i praksis (Andrews & Higson, 2008). Det arbeidsgiverne verdsetter, er ikke bare at studentene får arbeidserfaring, men også at de får forståelse for hvordan ting fungerer i næringslivet og for næringslivetikkette (Andrews & Higson, 2008). I en studie av praksisorganisasjoners praksisveiledere og praksiskoordinatorers erfaringer med å ha studenter i praksis, mente disse at praksis gir studentene mulighet til å erfare kompleksiteten i arbeidslivet, forholde seg til tidsfrister og til andre mennesker, teste teoriene de har lært i virkeligheten, og få forståelse for spillereglene i arbeidslivet (Kristiansen et al., 2019).

Det er derfor ikke overraskende at studenter i dag også verdsetter, ser nytten av og etterspør praktiske erfaringer i løpet av utdanningen. Gjennom praksisopphold føler studentene seg bedre forberedt på arbeidslivet, blant annet fordi de vet hva arbeidsgivere forventer av dem (Jackson & Bridgstock, 2021; Kapareliotis et al., 2019). Nyutdannede studenter innen helsefag, der undervisningen ofte er praktisk orientert og inkluderer mye praksis (se f.eks. Fetscher et al., 2019), opplever seg selv som mer jobbklare enn studenter i fag som bedriftsøkonomi, informasjonsteknologi og anvendt kommunikasjon/teknologi (Fenech et al., 2020, s. 91). Ifølge vår egen spørreundersøkelse med omtrent 250 svar fra handelshøyskolestudenter (denne undersøkelsen presenteres mer utførlig i kapittel 4), ønsker så godt som alle som svarte praktiske elementer i undervisningen, mens kun rundt en femtedel av studentene som har svart, sier at de har fått en eller annen form for praksiselementer i utdanningen deres. Omtrent like mange (rundt en femtedel) sier at underviserne er flinke til å inkludere praksiselementer i undervisningen. Av alle ulike former for praksisinnslag, foretrekker studentene muligheten til å jobbe i en virksomhet. Kanskje tør vi faktisk å påstå at studentene neppe noen gang tidligere har vært så instrumentelle i sine utdanningsvalg og karriereveier, og i måten de forholder seg til studiene sine på, som de er i dag.

Alt dette stiller selvsagt til dels helt andre krav til undervisere enn mer tradisjonelle undervisningstilnærminger (f.eks. Billett, 2015; Kennedy et al., 2015). Underviserne må skaffe praksisplasser, invitere gjesteforelesere fra næringslivet og andre sektorer samt organisere simuleringer, spill og andre former for praktiske øvelser. Dette forutsetter selvsagt at underviserne også har kunnskap om den virkelige verden utenfor lesesalen. En av utfordringene undervisere står overfor når de skal utforme arbeidsrelevante utdanninger, er at det av ulike årsaker ikke alltid er mulig å forutse hvilke arbeidsrelaterte utfordringer de nyutdannede studentene vil møte når de er i jobb (f.eks. Billett, 2015). Med de belønningssystemene som finnes i den høyere utdanningssektoren, er det en risiko for at lærerne prioriterer andre arbeidsoppgaver enn å forsøke å integrere praksisorienterte elementer i undervisningen (Rovai & Jordan, 2004, s. 2).

## I den andre enden av vippen

Since none of us entered academe under the illusion that it would make us rich, and since few of us actually trade it in for other work (regardless of how much we

gripe about its shortcomings), why do we justify so much of what we teach on the grounds that the students will have to someday *use* it? Are we unconsciously patronizing them? Do we unconsciously assume that they are less capable than we of being interested in anything that doesn't reek of money? (Gregory, 1987, s. 104–105, kursiv i originalen)

Et argument mot en overdreven tro på praktiske elementer i høyere utdanning, er at det faktisk er mer å lære gjennom praktisk eksperimentering i arbeidskonteksten når studentene har begynt å jobbe, enn i høyere utdanning (Tymon & Mackay, 2016) – uansett hvor praksisorientert utdanningen er.

Kanskje enda viktigere er det at et universitet ikke er en institusjon som utdanner bare ved å la folk utføre praktiske oppgaver (se f.eks. Fetscher et al., 2019). Et universitet er en akademisk institusjon der teorier, kritisk tenkning og dannelselse står sentralt. Den norske universitets- og høyskoleloven bygger på en slik tilnærming: «Studenter må læres opp i metodisk, selvstendig og kritisk tenkning» (NOU 2020: 3, s. 108).

Universitetene skal drive med utdanning, i motsetning til praktisk opplæring (*technical training*), og forberede studentene slik at de etter endt utdanning har evne til blant annet kritisk tenkning, teamarbeid, livslang læring og politisk bevissthet (Higgs, 2012a). Vi vil faktisk gå så langt som å hevde at universitetets rolle neppe er å etterligne verden slik den er, men snarere å forsøke å gjøre den til noe bedre. Derfor bør universitetene ikke bare la studentene oppleve praksis, men også reflektere over den, og ikke minst kritisere den. Først da kan man komme med konstruktive forslag til endring og utvikling. Med for ensidig fokus på praksis, risikerer kritisk tenkning å bli nedprioritert. Hva det egentlig vil si å forbedre verden, kan selvsagt diskuteres. Selv blant bidragsyterne til denne boken er det sannsynligvis ikke enighet om hva dette innebærer. Det er imidlertid enighet om at høyere utdanning i siste instans ikke har som mål å bevare verden slik den er.

En nært beslektet grunn til å nøle med å innføre mer praksis ureflektert, er at praksis og dens involvering i høyere utdanning har blitt noe av en institusjon, ja, til og med en mote. Nordkvelle (2020, s. 7) mener at «praksisnærhet er et nytt fyndord i høyere utdanning». Kennedy et al. (2015) har antydnet at «occupational specific outcomes» er på moten. Generelt er det noen som snakker om «the practice turn» (Boud, 2012, s. 60), og de refererer sannsynligvis til at praksis nå er på moten, at alt skal inneholde praksis. Noen har gått så langt som å snakke om «the practice 'bandwagon'» (Corradi et al., 2010). Vi mener ikke at det i seg selv er noe negativt med at

noe er på moten, det er en helt naturlig del av alt, overalt. Men det er risiko forbundet med at noe er på moten. En risiko er at man følger motet på en ureflektert måte. En annen risiko er at moten forsvinner like fort som den oppstod. Derfor bør hvert element av praksis vurderes før det innføres i undervisningen.

En annen ulempe ved å innføre praktiske elementer i høyere utdanning på en ureflektert måte, er at arbeidsgivere også ønsker akademiske ferdigheter hos de nyutdannede studentene de ansetter. Hart Research Associates (2015) rapporterer at amerikanske arbeidsgivere mener at studentene under sin utdanning ikke får tilstrekkelige ferdigheter på områder som kritisk tenkning eller etisk beslutningstaking.

Satt på spissen kan man si at denne boken er et forsøk på å balansere mellom «erfaringstyranniet» og «teorityranniet», der det førstnevnte innebærer at praksis anses som tilstrekkelig, mens det sistnevnte innebærer at teori anses som tilstrekkelig (Kvernbekk, 1995; se også Gutek, 1997).

## Bokens temaer, begreper og fokus

Som Olsen (kapittel 2 i denne boken) påpeker, er det på ingen måte myndighetenes intensjon å ekskludere disiplinlagene når det gjelder involvering av praktiske elementer i høyere utdanning. Forfatterne av denne boken kan alle sies å undervise utelukkende eller for det meste på disiplinutdanninger. Nesten alle av oss arbeider ved Handelshøyskolen ved Universitetet i Agder. Vi har likevel store forhåpninger om at boken også vil appellere til dem som primært arbeider med profesjonsutdanninger. Flere av temaene som behandles i boken – som teoritilknytning, refleksjon og akademiske verdier – bør i prinsippet være like relevante, uavhengig av utdanningstype.

Det er på sin plass å si noe om hva vi mener med «studentaktiv» og «praksisorientert», som er de begrepene vi har valgt å fokusere på i boken og også bruke i bokens tittel. Faktum er at det finnes en mengde beslektede, men ikke helt like termer og begreper som vi mer eller mindre eksplisitt har valgt mellom. Blant disse er kanskje erfaringsbasert læring (*experiential learning*) den vanligste (se f.eks. Bird, 2015; Kolb & Kolb, 2011; Lewis & Williams, 1994). Andre begreper er aktiv læring (*active learning*) (f.eks. Chickering & Gamson, 1987); arbeidsintegret læring (*work-integrated learning*) (Boud, 2012); praksisbasert læring (*practice-based education*) (f.eks. Boud, 2012; Higgs, 2012a; Kemmis, 2012) og problembasert læring

(*problem-based learning*) (Boud, 2012) – for bare å nevne noen av de mange begrepene som florerer.

«Praksis» og «studentaktiv» er neppe de enkleste begrepene å definere. For å starte med praksis kan også det å *snakke* forstås som en handling, med referanse til begrepet «talehandling» (*speech act*) (Austin, 1962; Searle, 1969). Selv undervisning (jf. Higgs, 2012b), så vel som å studere, ja, til og med det å lese litteratur, kan være praksis. For begrepet «studentaktiv» finnes en tilsvarende problematikk. Å lytte til forelesere og lese pensumlitteratur kan også betraktes som noe «aktivt» som studentene gjør (se f.eks. Goodyear & Markauskaite, 2012). I tillegg kan, som vi så ovenfor, i hvert fall praksis mer eller mindre betraktes som en mote. Motebegreper er gjerne vage, og det at de er upresise kan til og med være en forutsetning for at de i det hele tatt skal bli populære nok til å bli regnet som motebegreper (Benders & van Veen, 2001; Brunsson & Olsen, 1997). Desto viktigere er det at vi presiserer hva vi mener med begrepene.

Som Halvorsen (2020) rapporterer, er det mange som med praksis refererer til yrkespraksis (f.eks. Higgs, 2012a). Vi er imidlertid av den klare oppfatning at innslag av praksis i høyere utdanning ikke nødvendigvis må innebære at studentene utfører arbeidsoppgaver av den typen jobb de utdanner seg til, eller at det må være studentene selv som gjør noe. Vi har derfor behov for en litt mer inkluderende definisjon. En definisjon i riktig retning er Halvorsens definisjon av «praksisnær undervisning»:

1. Praksis beskriver menneskets eksistensielle virkelighet og dets handlinger i denne virkeligheten. Praksis har med andre ord en værens- og en handlingsdimensjon.
2. Enhver forståelse eller læring bygger på ulike måter på disse to dimensjonene. Derfor bør all undervisning ha praksisnære elementer, hvilket betyr at det eksistensielle – eller livet og virkeligheten – inngår.

Jeg har snakket med noen studenter om læring, og det er min oppfatning at deres opplevelser styrker de to påstandene ovenfor. De opplevde å lære når teorien hadde feste i virkeligheten; i det konkrete – eller omvendt. (Halvorsen, 2020, s. 49)

I stedet for en slik mer deklarativ type definisjon, der et begrep gis en mening, har vi imidlertid valgt å lene oss mot en mer ostensiv definisjon, der vi peker på de referentene vi ønsker å inkludere i definisjonen (f.eks. Sartori, 1984). I tillegg gjør vi akkurat det samme som Sartori selv gjør i en annen sammenheng, nemlig å definere et begrep gjennom negasjon

(Sartori, 1970), det vil si gi eksempler på ting som *ikke* passer inn i definisjonen av praksisbegrepet.

Vi er inspirert av Bird (2015, s. 3) som i sitt kapittel om erfaringsbasert læring mener at det utelukker forelesninger, lesing og lignende. Vi antar at Bird refererer til underviserens forelesning, for hvis studentene får i oppgave å undervise hverandre, burde det, om ikke erfaringsbasert læring (som Bird skriver om), så i hvert fall være snakk om både studentaktiv og praksisorientert læring (i hvert fall for de studentene som holder forelesningen). Det såkalte Kompetansebehovsutvalget slår fast at utviklingen av høyere utdanning til å bli mer praksisnær ikke skal være begrenset til å arrangere praksisplasser i en virksomhet for studentene, men også inkludere slikt som gjesteforelesninger av personer som er aktive i arbeidslivet, og det å skrive bachelor- eller masteroppgave for en virksomhet (NOU 2020: 2, s. 110). Vi er enige i dette, selv om vi mener at det å skrive oppgave for en virksomhet bare kan komme på tale i de tilfellene de akademiske kravene til slikt som upartiskhet og generaliserbarhet samtidig oppfylles.

Vi har også hentet inspirasjon fra flere av de som skriver om «aktiv læring» (*active learning*). Chickering og Gamson beskriver bruken av teknikker for aktiv læring som følger:

Learning is not a spectator sport. Students do not learn much just by sitting in classes listening to teachers, memorizing pre-packaged assignments, and spitting out answers. They must talk about what they are learning, write about it, relate it to past experiences, apply it to their daily lives. They must make what they learn part of themselves. (Chickering & Gamson, 1987, s. 5)

Som eksempel på denne typen handlinger kan nevnes tenkning (Goodyear & Markauskaite, 2012) og refleksjon (Goodyear & Markauskaite, 2012; Lewis & Williams, 1994).

I denne boken tar vi derfor for oss mange ulike typer praksisorientert og studentaktiv læring. Spekteret spenner fra ekte praksis til liksom-praksis, og fra spill til egne, tidligere erfaringer. Som avgrensningskriterium bruker vi det faktum at studentene må være aktive i den forstand at det krever mer selvstendighet og mer aktiv handling enn det normalt gjør å passivt lytte til forelesere og lese pensumlitteratur, som læreren har bestemt, uten å reflektere nærmere over det. Som vi indikerte ovenfor, tar boken i hovedsak opp to ting: 1) hvordan man kan gjøre undervisningen i høyere utdanning mer

praksisorientert og studentaktiv; og 2) hvordan man kan oppnå en balanse mellom praktiske elementer og akademiske verdier. De ulike kapitlene i boken fokuserer i ulik grad på disse to aspektene.

Selv om det er svært sannsynlig at hva som kan gjøres mer praksisorientert og studentaktivt varierer fra fagområde til fagområde, mener vi at det bør finnes en del felles berøringspunkter. At vi som forfattere av denne boken arbeider ved en handelshøyskole, burde som nevnt ikke avskrekke lesere fra andre fagområder fra å ta til seg våre tanker og forslag. Dessuten er vi som forfattergruppe neppe en helt homogen gruppe. Ikke alle har bedriftsøkonomisk bakgrunn; vi har også representanter fra fagområder og perspektiver som idehistorie, filosofi, atferdsvitenskap og arbeidslivsvitenskap. Vår måte å bruke den fordelen som det er å være en relativt tverrfaglig gruppe på, har i denne sammenhengen vært å lese og komme med forbedringsforslag til hverandres kapitler. I lys av at forfattergruppen er så heterogen, bør det ikke komme som noen overraskelse for leseren at både valg av begreper og definisjon varierer mellom kapitlene, noe vi som redaktører synes er rimelig. Det finnes således for eksempel en rekke ulike definisjoner av «praksis», og en rekke ulike begreper for den ansatte ved høyere utdanningsinstitusjoner som utfører undervisningen for/med studentene.

De fleste som er interessert i hvordan høyere utdanning kan gjøres mer praksisorientert og studentaktiv, uten at det går på bekostning av akademisk kvalitet, bør derfor kunne ha nytte av boken. Mest relevant er den kanskje for de som er undervisere og ledere innen høyere utdanningssektor.

## Om bokens innhold

I dette avsnittet presenteres først den kapittelinnvidlingen som vi har valgt for boken. Deretter introduserer vi hvert kapittel. I et siste delavsnitt tar vi opp noen temaer som går på tvers av den valgte kapittelinnvidlingen. Noen av disse temaene er sterkt knyttet til bokens hovedformål. Disse temaene kommenteres noe mer utførlig enn de øvrige.

### Kapittelinnvidlingen

Kapittelinnvidlingen vi til slutt landet på, er i prinsippet basert på hvordan vi tenker oss at den rasjonelle læreren vil gå frem for å innrette undervisningen. Hen planlegger først, gjennomfører deretter, eksaminerer så, og

avslutter med å evaluere. I denne boken er planleggingsfasen delt inn i to deler. Først finner underviseren ut mer om de praktiske elementene i undervisningen (del 2: *Undervisernes kunnskapssøk og forberedelser*). Deretter starter den mer detaljerte planleggingen (del 3: *Utforming og valg av elementer*). Etter planleggingen er det på tide å gjennomføre undervisningsopplegget (del 4: *Ideer omkring gjennomføring*), for deretter å eksaminere deltakerne og evaluere utdanningen (del 5: *Eksaminering og refleksjon*). I tillegg til disse fire avsnittene finnes også en innledende del, der bokens hovedtemaer presenteres og diskuteres (del 1: *Bakgrunn og introduksjon*), og en epilog.

## Kapitlene

I tillegg til denne innledningen inneholder del 1, *Bakgrunn og introduksjon*, ytterligere to kapitler som utdyper introduksjonen til bokens hovedtemaer. Det ene kapitlet handler om «praksis», det andre om «teori».

I kapittel 2, «Praksis i høyere utdanning - styringssignaler og begrepsforståelser», tar Torunn S. Olsen utgangspunkt i de kravene som nå stilles til høyere utdanning om å inkludere praksis, og dermed gjøre studentene mer relevante for arbeidslivet. Olsen utforsker hvilken vekt som legges på praksis i høyere utdanning generelt, men da særlig i disiplinutdanningene, og søker å definere dem. Forfatteren bygger sin fremstilling på nasjonale styringsdokumenter, både generelle og spesifikke for fagene økonomi og administrasjon, samt litteratur om praktiske elementer i høyere utdanning. I disse tekstene har hun søkt etter begrepene «praksis», «praksisnær» og «praksisorientert». Olsen finner blant annet at noen av de nasjonale styringsdokumentene eksplisitt peker på behovet for mer og bedre praksis, mens dette glimrer med sitt fravær i de studerte styringsdokumentene for økonomifaget. Blant mulige forklaringer på dette som nevnes i kapitlet, er at økonomifaget tradisjonelt har hatt et stort antall studenter i hver klasse, noe som er en dårlig forutsetning for å involvere praksis i utdanningen. Videre understreker Olsen betydningen av teori og ikke minst refleksjon for å lære av de erfaringene man gjør seg i praksis. Olsen avslutter med å peke på viktigheten av fortsatt debatt om inkludering av praksis i høyere utdanning, ikke minst i økonomifaget.

I kapittel 3, «Teori er ikke praksis», argumenterer Hans Chr. Garmann Johnsen for at forholdet mellom teori og praksis er komplekst. Med rikelege referanser til filosofien forklarer Johnsen at teorier ikke hjelper oss til

å kjenne virkeligheten direkte, men de gir oss logiske relasjoner mellom begreper som er forsøk på å abstrahere verden. Ut fra dette behandles ulike funksjoner med teorier, blant annet et perspektiv som hevder at teorier med gode metoder kan si noe om praksis. Metoder er forsøk på å bringe samme begrepenes verden og den erfarte verden. Johnsen foreslår videre at teorier gjør mennesker i stand til å reflektere over seg selv og verden; de hjelper oss å se inn i et ukjent landskap. Refleksjon har en sentral plass i forklaringen av hva teori er. Derfor er det viktig de som underviser innen høyere utdanning stimulerer studentene til å forstå teorier som ramme for refleksjon. Dette inkluderer, mener han, å være bevisst på at det alltid finnes et valg mellom ulike måter å se på verden på, og dermed ulike teorier, og å ha en kritisk tilnærming også til teorier. Studentene kan være med på å teste teoriers gyldighet og relevans, og dermed oppnå økt kunnskap om teorier og deres funksjoner og begrensninger, fortsetter Johnsen.

$$\text{Refleksjon}^2 \times 3,0\text{Teori} (+ 2\text{Praksis}) = \text{Læring}^8$$

I bokens andre del, *Undervisernes kunnskapssøk og forberedelser*, er det fire kapitler som alle på en eller annen måte berører underviserens egen søken etter kunnskap om inkludering av praksis i høyere utdanning.

Først ut er kapittel 4, «Studenters erfaringer med og ønsker for praksis i høyere utdanning», av Jan Ole Rypestøl og Anders Örtenblad. Her får leseren mulighet til å lære mer om studentenes syn på, og ønsker om, praksis i utdanningen. Kapittelet er basert på en nylig gjennomført spørreundersøkelse blant et større antall handelshøyskolestudenter (cirka 250 svar) om deres erfaringer med og tanker om praktiske elementer i undervisningen. Primært baserer forfatterne kapittelet på hva spørreskjemaufyllerne hadde skrevet som svar på de åpne spørsmålene. Hensikten med kapittelet er å skape større forståelse for studentenes syn på praktiske elementer i utdanningen, ved å skape kategorier og ikke å fastslå hvilket svar som er vanlig og hvilket som er uvanlig. Forfatterne finner for eksempel en rekke ulike motiver for studentenes ønske om praktiske elementer i utdanningen, som de kategoriserer. Eksempler på kategorier er å forberede studentene på arbeidslivet, øke mulighetene for å lære faget og føre til bedre studietid. Svarene i undersøkelsen viser at studentene skaffer seg praktisk erfaring på en rekke ulike måter, blant annet gjennom sommerjobber og annen arbeidserfaring utenfor utdanningssystemet. En konklusjon fra kapittelet er at studentene ikke ser ut til å se på sine egne erfaringer utenfor arbeidslivet

som en kilde til praktisk erfaring. Forfatterne reflekterer over at det i høyere utdanning sannsynligvis er rom for å anerkjenne, og gjøre bruk av, erfaringene studentene allerede har, og at det å tilby flere praktiske elementer kanskje ikke alltid er løsningen.

I kapittel 5, «For å lykkes med praksis i utdanningen behøver man noe mer enn bare en oppskriftsbok», skrevet av Elfi Fei-Yin Peniche Andersen, Maria Tønnessen Frivold, Anders Örtenblad, Jan Ole Rypestøl og Maren Songe Eriksen, følger vi forfatternes egne erfaringer med å gi og få undervisning med praktiske innslag. Forfatterne analyserer en rekke positive og mindre positive erfaringer – de fleste av dem selvopplevde. Erfaringene sammenlignes med et sett av råd for vellykket erfaringsbasert utdanning. De kommer frem til at disse rådene i stor grad er anvendelige også på de studerte erfaringene, med noen få unntak. Erfaringene bekrefter for eksempel at informasjon og forberedelse er viktig og at en tydelig struktur er avgjørende, men at det også må være rom for fleksibilitet, og at alle involverte må være engasjerte. Ifølge forfatterne er et unntak at det er umulig å imøtekomme hver enkelt students unike læringsstil. De finner også at det finnes uforutsigbare faktorer – det hender at undervisere og studentgrupper rett og slett ikke passer sammen, men det hender også at undervisningen kan bli svært vellykket selv om ikke alle forhold er optimale. Forfatterne foreslår derfor at man ikke har for høye forventninger til at alt skal gå bra, selv om alle rådene for å lykkes blir fulgt. En viss porsjon timing spiller alltid inn.

Kapittel 6 har tittelen «Universitetspedagogikk – fra teori til praksis». Her ser Emelie Langemyr Eriksen og Jan Ole Rypestøl nærmere på den pedagogiske utdanningen som tilbys undervisere i universitets- og høyskolesektoren. Kapittelet er basert på en studie av hvordan universitetslæreres pedagogiske studier påvirker undervisningen deres. Forfatterne presenterer en empirisk studie av de faktiske endringene som har funnet sted som følge av at universitetslærere har gjennomgått et tverrfakultært Uniped-kurs. Eriksen og Rypestøl har selv deltatt på det samme kurset. Ett år etter kursets slutt har de forsket på effekten av kurset gjennom en spørreundersøkelse. De rapporterer at kurset hadde størst innvirkning på gjennomføringen av undervisningen. Ifølge forfatterne ser kurset ut til å ha vært spesielt viktig for dem med mindre undervisningserfaring. Studentene på kurset oppgir at Uniped-kurset har bidratt til at de selv har gjort deres egen undervisningen mer studentaktiv, og til at de i ettertid bruker teknologi mer variert i undervisningen. Eriksen og Rypestøl mener at

det faktum at kurset er tverrfakultært, bidrar til å gi universitetslærerne et bredere perspektiv på egen undervisning. Flerdimensjonaliteten i kapitlet er særlig tydelig ved at det både handler om undervisernes egen praksis og studentenes praktiske hverdag, idet undervisningen de tilbys, er blitt mer studentaktiv som et resultat av lærernes læring på Uniped-kurset.

Det siste kapitlet (7) i bokens andre del er «Mot en ny praksis: et utviklingsprosjekt i refleksiv praksislæring» av Torunn S. Olsen og Gro Johansen. Forfatterne presenterer og evaluerer et utviklingsprosjekt der ambisjonen var å gjøre læringen på et helt studieprogram mer praksisorientert og studentaktiv, samt å styrke studentenes evne til kritisk refleksjon. En viktig bakgrunn for prosjektet var at studentene hadde etterspurt praksisopphold. Derfor introduserte fagmiljøet et praksisfag. I sin evaluering av innføringen av faget legger Olsen og Johansen stor vekt på studentenes opplevelser, men deler også sjenerøst sine egne refleksjoner. Blant konkrete effekter av gjennomført praksisopphold er at studentene ikke bare har lært seg om praksis, men de har også utviklet sin evne til å reflektere. På en forfriskende måte deler også Olsen og Johansen sine mindre vellykkede tiltak og viser til hvordan de har løst problemene, for eksempel mangel på informasjon som var et problem som lett kunne løses. Et problem som forfatterne fortsatt jobber med å løse er mangelen på tilstrekkelig og relevant akademisk veiledning av studentene i praksisperioden. Til slutt funderer de over om det kunne være nyttig for undervisere i disiplinutdanningene å lære av måten praksis håndteres på i profesjonsutdanningene og spør om det er studentene eller underviserne som har lært mest av utviklingsprosjektet.

$$\text{Praksis}^3 \times 1,5\text{Teori} (+ 8\text{Refleksjon}) = \text{Læring}^3$$

Del 3, *Utforming og valg av elementer*, inneholder tre kapitler. Disse kapitlene handler om emneforberedelser, emneutforming og hvilke undervisningsverktøy og andre elementer det kan være hensiktsmessig å ta i bruk, inkludert forskjellige teknologier i høyere utdanning (campusbasert og nettbasert) – som e-læring, dataspill og så videre.

Kapittel 8, «Innføring av praksis i prosjektledelsesutdanningen: Kan seriøse spill bygge bro mellom teori og praksis?» er forfattet av Magnus Mikael Hellström, Knut Erik Bonnier, Aima Khan og Dominique Jaccard og handler om valg av elementer. Forfatterne retter oppmerksomheten mot den typen praktiske elementer som kan kategoriseres i gruppen spill og

simuleringer. Målet er å hjelpe undervisere i høyere utdanning med å bedre utnytte potensialet i «seriøse spill», altså spill for læring, og utnytte spill bedre i praksisorienterte former for høyere utdanning. Forfatterne sammenligner tre ulike typer spill: rollebaserte spill, simuleringer og logikkbaserte spill med binære trær. De identifiserer og søker å forstå forskjeller og likheter mellom de tre spilltypene. Alle spillene Hellström et al. diskuterer kan brukes i både campusbasert og nettbasert undervisning. Spillene er primært til for å lære om prosjektledelse, som er et fag som egner seg spesielt godt til å undervises ved hjelp av spill og simuleringer, men det er sannsynlig at kapittelets innhold også er relevant for andre utdanningsområder. Hellström et al. konkluderer med at det viktigste for undervisere i høyere utdanning, når det gjelder valg av spilltype, er å finne en spilltype som harmonerer med underviserens pedagogiske ambisjoner for det emnet spillet skal inngå i.

Kapittel 9, «Teknologiens rolle i ansvarlig lederutdanning for fremtidige bedriftsledere», skrevet av Hossein Baharmand, handler om hvordan teknologi kan brukes til å forbedre ansvarlig lederutdanning (på engelsk *responsible management education* eller RME) for fremtidige ledere. Forfatteren peker på den økende etterspørselen etter kompetanse innen bærekraftsrapportering og -politikk for å forberede fremtidige ledere på å møte etiske, sosiale og miljømessige utfordringer i næringslivet. Lederutdanningen må derfor legge mye mer vekt på ansvarlig ledelse. Baharmand foreslår å bruke teknologi som et pedagogisk verktøy for å gi fremtidige ledere den nødvendige kunnskapen og ferdighetene for ansvarlig ledelse. Han argumenterer for at teknologiens unike egenskaper, som evnen til å levere personlige læringsopplevelser, tilrettelegge for tilbakemeldinger i sanntid og skape interaktive opplevelser (for eksempel gjennom seriøse spill), gjør den spesielt effektiv i å transformere undervisningsmetoder i lederutdanning. Forfatteren gir eksempler på ulike typer teknologier som kan brukes, og eksempler på høyere utdanningsinstitusjoner som bruker dem. Selv om teknologien kan utvide RME-utdanningens nedslagsfelt, kan undervisere møte utfordringer knyttet til teknisk kompetanse og behovet for kontinuerlig opplæring for å utnytte disse teknologiene effektivt. Det kan også være en betydelig investering i tid og ressurser for å utvikle og vedlikeholde disse læringsverktøyene. Forfatteren diskuterer utfordringer og foreslår hvordan høyere utdanningsinstitutter kan løse dem.

I motsetning til de to foregående kapitlene i del 3, argumenterer det tredje kapitlet for viktigheten av praksiser som ikke bare *ligner* på

virkeligheten utenfor lesesalen, men som så langt det er mulig faktisk *er* denne virkeligheten. Her handler det om hvilket format på nettbasert utdanning som er å foretrekke. I kapittel 10, «På vei mot nettbasert undervisning 20.0: en fremtidsvisjon med bakgrunn i Covid-19», argumenterer Anders Örtenblad for behovet for en større satsing på den typen høyere nettbasert utdanning som kjennetegnes av interaksjon og aktiv læring, i kapittelet omtalt som «sammenhengsformatet». Med et slikt format gis den nettbaserte utdanningen bedre forutsetninger for å bidra til økt forståelse mellom mennesker. I motsetning til «uavhengighetsformatet» er interaksjon et sentralt kjennetegn ved slik nettbasert utdanning. Kapittelforfatteren baserer sin argumentasjon på flere ting, blant annet den eksisterende litteraturen, som han mener gir for lite kunnskap om hvordan campusbasert undervisning ansikt til ansikt kan gjennomføres på nett. Han trekker også på egne erfaringer fra å utforme og tilby nettbasert undervisning i sammenhengsformatet, samt de erfaringene som ble gjort under pandemien med å bruke nettet som erstatning for undervisning ansikt til ansikt. I sin visjon peker Örtenblad på behovet for forskning og utvikling på området og en holdningsendring til nettbasert utdanning.

$$\text{Læring}^3 \times 3\text{Praksis} (+ 2\text{Teori}) = \text{Refleksjon}^4$$

Del 4, *Ideer omkring gjennomføring*, inneholder to kapitler som ikke bare har til felles at de handler om selve gjennomføringen av utdanningen, men i begge tilfeller er forfatterne opptatt av og illustrerer hvordan praksis kan relateres til teori i den konkrete undervisningssituasjonen.

I kapittel 11, «Hvordan kan glimt fra en samskapingsprosess være relevant som praksis?», presenterer James Karlsen et undervisningsopplegg der praksis arrangeres i form av samskapingsprosesser. Studentene samskaper med virksomhetsaktører for å løse reelle problemer sammen, ikke imaginære problemer. I disse prosessene får studentene ikke bare høre om praksis, men de får også en dypere innsikt i den, ettersom oppgaven deres er å foreslå løsninger på de faktiske problemene ved hjelp av teorien som dekkes i emnet. Dette krever at de engasjerer seg i å forstå praksis på et dypere nivå. I kapittelet beskriver Karlsen erfaringer med å bruke en slik tilnærming i et emne om innovasjon i offentlig sektor. Forfatteren gir et nyansert bilde av case-emnet og erfaringene med å gjennomføre det, i det at utfordringene, problemene og konfliktene som studentene opplevde i løpet av samskapingsprosessen også blir generøst delt med leseren. Det er

en rekke utfordringer med samskapingsprosessen, og dette, mener forfatteren, gjør den enda mer egnet for studentene til å lære av. Faktisk er det et mål med emnet at studentene skal lære av selve samskapingsprosessen, ved siden av å lære om faget og få innblikk i praksis. Karlsen gjør også sin egen læring eksplisitt når han reflekterer over vellykkede og mindre vellykkede elementer og aspekter ved emnet.

I kapittel 12, «Alle kan forske: Noen tanker om hvordan praksis og teori kan berike hverandre i høyere utdanning» foreslår Anders Örtenblad en måte å knytte praksis og teori sammen i høyere utdanning. Slik sett er det en måte å integrere forskning i undervisningen på. Forfatteren kaller modellen TEKS, som står for *teori, empiri (eller erfaringer), kritikk og selvstendighet*. I tråd med TEKS kan høyere utdanning organiseres slik at underviseren introduserer en teori som studentene blir bedt om å illustrere ved hjelp av egne eller andres konkrete erfaringer. Deretter leder underviseren studentene i en kritisk sammenligning mellom teori og praksis. På samme måte som forskning ikke bare innebærer å bruke teori til å si noe om empiri eller erfaring, evalueres teorien med utgangspunkt i empirien. Alt dette skal preges av selvstendighet, noe som også skal gjennomsyre konklusjonen, der oppgaven for studentene er å ta stilling til hva som skal gis forrang mellom teori og empiri. På denne måten får studentene innblikk i hva forskning kan være. Et poeng med TEKS-tilnærmingen er at studentene både tvinges til å gjennomgå en selvransakelsesprosess for å se om de faktisk kan lære noe av teorien, og samtidig får rom til å kritisere teoriene, det vil si å ikke ta teoriene som presenteres i løpet av utdanningen, som ubestridelige sannheter.

$$\text{Teori}^2 \times 4\text{Teori} (+ 3,5\text{Refleksjon}) = \text{Praksis}^2$$

Del 5, *Eksaminering og refleksjon*, inneholder på samme måte to kapitler, ett om eksaminasjon og ett om refleksjon.

I kapittel 13, «Praksis i disiplinutdanninger på masternivå: læringsmål og vurderingskriterier», retter Torbjørn Bjorvatn og Anders Örtenblad oppmerksomheten mot ikke-profesjonsfaglige utdanninger. Forfatterne argumenterer at det er uklart hvilken rolle praksis bør spille i disiplinutdanninger. Ikke minst, hevder forfatterne, mangler det kunnskap om hvordan studentenes prestasjoner ved slike utdanningsinnslag best kan vurderes. Praksis i disiplinutdanninger kan ikke utelukkende ses på som en måte å skaffe seg arbeidserfaring på. Det primære målet bør heller ikke være å gi studentene kunnskap om hvordan en akademisk tilnærming kan berike

praktisk yrkesutøvelse. Bjorvatn og Örtenblad foreslår at vitenskapelig forskning kan utgjøre en god inspirasjonskilde og peker på at studentenes praksis kan ses på som en mulighet for dem til å samle empiri. Den empirien reflekterer de over med utgangspunkt i teori, som enten finnes i den av underviseren angitte litteraturen, eller i litteratur de selv søker etter. Refleksjonen presenteres i en eller annen form for skriftlig dokument, som underviseren vurderer. De samme kravene som normalt stilles til god forskning, kan ifølge Bjorvatn og Örtenblad også legges til grunn for vurdering av studenters prestasjoner. Forfatterne kommer med flere forslag til hvordan utdanning kan organiseres ut fra en slik tilnærming. De legger vekt på vurdering av studentenes prestasjoner og argumenterer for at vurdering har stor innvirkning på studentenes læring, og til og med styrer læringen deres.

I kapittel 14, «'Reflekter nå over dette': Studentene fortjener tydeligere instruksjoner», tar Anders Örtenblad sikte på å presentere en generell instruksjonsmodell for hvordan «refleksjon» kan gjennomføres. Dette, mener kapittelforfatteren, er noe som mange undervisere i høyere utdanning ofte setter studentene til å gjøre, og som de forutsetter at studentene vet hva er og hvordan det skal gjøres. Forfatterens instruksjonsmodell er basert på at det alltid finnes minst to ingredienser i en refleksjonsprosess: mål og kilde. Målet er det man reflekterer over, og kilden er den input som gjør det mulig å se målet i et nytt lys. I tilfeller der målet ikke er «en selv», men for eksempel en teori, inneholder refleksjonsprosessen tre ingredienser: mål (for eksempel en teori), kilde (for eksempel en annen teori eller en konkret erfaring) og utøver (en selv). Refleksjonsprosessen beskrives i form av fire stadier. Den reflekterende danner seg først en oppfatning om mål og kilde. Deretter evalueres målet på grunnlag av kilden, som i dette stadiet betraktes som rettesnoren. I et neste trinn evalueres i stedet kilden, blant annet på grunnlag av målet. Refleksjonsprosessen munner ut i at den reflekterende presenterer en nyansert konklusjon. Örtenblad gir også forslag til hvordan refleksjonsprosessen kan formidles, og et detaljert og konkret eksempel på hvordan en refleksjonsprosess kan se ut.

$$\text{Refleksjon}^5 \times 2\text{Teori} (+ 4\text{Praksis}) = \text{Refleksjon}^7$$

Kapittel 15 utgjør epilogen, «... iallfall når æ ser det som skomager: Undervisning i spenningen mellom fagidioti og dilettanteri», og er skrevet av Hans Chr. Garmann Johnsen. Har en skomaker noe interessant å si om

kunst? Det er spørsmålet Johnsen innleder sitt kapittel med. Og har en kunstner eller en filosof noe interessant å si om skomakerfaget? Forfatteren deler sitt syn på hva tverrfaglighet er, og presenterer flere prinsipielt ulike måter å forstå og tilnærme seg tverrfaglighet på. Leseren tas med på en odysse i vitenskapsfilosofiens verden, hvor Johnsen lar oss møte kjente navn som Heidegger, Derrida og Kuhn. Johnsen argumenterer for at hvert kunnskapsfelt – både teoretiske og praktiske – har sin egen kunnskap å bidra med. Hvert kunnskapsfelt bidrar med ulike aspekter ved erkjennelsen av verden, eller *erkjennelseshorisonter*. Ifølge Johnsen er tverrfaglighet å beherske ulike kunnskapsformer, noe som er en kompetanse som kan trenes opp. Skomakeren bør bli ved sin lest, avslutter Johnsen, som dermed viser stor respekt for både skomakerens, kunstnerens og filosofens respektive kunnskaper. I forlengelsen av dette kan kapittelet ses som et argument for at studenter bør konfronteres med både en praktisk og en teoretisk erkjennelseshorison, og helst trene seg opp til å beherske begge deler bedre.

## Temaer på tvers av kapitlene og noen foreløpige bidrag

Til slutt går vi gjennom en rekke temaer som går på tvers av kapitlene. Disse temaene har det til felles at vi synes de fortjener oppmerksomhet. Noen av dem nevnes bare i forbifarten, mens vi for andre har funnet det viktig å kommentere eller dele våre refleksjoner.

*Metalæring.* Når praksis inkluderes i høyere utdanningsprogrammer, er det ofte slik at deler av studentenes utbytte kan tilskrives metalæring. Dette kan for eksempel være arbeidserfaring, noe som sjelden er inkludert i læringsutbyttet for utdanningen. Her betrakter vi all læring som ikke kan henføres til læringsutbyttet som metalæring. De kapitlene som er mest relevante i denne sammenhengen, er kapittel 11 om å lære av samskapsprosesser, som ofte er svært utfordrende og derfor egner seg spesielt godt for læring (Karlsen); kapittel 6 om Uniped-kurset, der kursdeltakerne lærte gjennom å samhandle med deltakere fra andre fakulteter (Eriksen og Rypestøl); og kapittel 8, som blant annet foreslår at studentene kan øve opp sine empatiske evner gjennom rollespill, noe som vanligvis ikke står oppført blant læringsmålene (Hellström et al.). Blant andre kapitler som omhandler metalæring, berører Bjorvatn og Örtenblad (kapittel 13) den delikate oppgaven det er å formulere læringsmål for praksis, og knytter dermed an til temaet metalæring. Andersen et al. (kapittel 5) viser eksempler på noen dilemmaer som kan tilskrives initiativ til metalæring. Olsen og

Johansen (kapittel 7) berører mer implisitt metalæring. I alle disse kapitlene dreier det seg om læring som i det minste delvis går ut over læringsmålene. Vi tror, men er ikke sikre på, at metalæring er mer aktuelt og mer vanlig for disiplinutdanninger enn for profesjonsutdanninger, der vi antar at praksis og læringsmål er tettere knyttet sammen (se også Bjorvatn og Örtenblad, kapittel 13). Kanskje er det på tide å få studentene til å innse viktigheten av metalæring ved å inkludere slik læring blant læringsutbyttene i emnebeskrivelsene mer enn før.

*Refleksjon.* Refleksjon er et annet tema som behandles i ulike deler av boken. Det tas opp i begge de to kapitlene som følger etter dette introduksjonskapittelet i bokens første del. Både Olsen (kapittel 2) og Johnsen (kapittel 3) peker på den vesentlige rollen refleksjon spiller for å kunne lære av erfaringer fra praksis. Tilsvarende understreker Andersen et al. (kapittel 5) så vel som Olsen og Johansen (kapittel 7) viktigheten av refleksjon for læring. I et kapittel i en annen del av boken presenterer Örtenblad (kapittel 14) en instruksjonsmodell for hvordan refleksjon kan gjennomføres. Han mener at undervisere altfor ofte forutsetter at studenter forstår hva det er å reflektere, men at dette er noe som kan kreve relativt utførlige forklaringer for at studentene skal gis en rimelig sjanse til å lære gjennom refleksjon på en meningsfull måte.

*Nettbasert utdanning.* Alle kapitlene som diskuterer hvorvidt nettbasert eller campusbasert undervisning er å foretrekke, har havnet i samme del av boken (del 3: *Utforming og valg av elementer*). Dette skyldes at de alle behandler utforming og elementer i utdanningen. Diskusjonen om nettbasert undervisning er svært aktuell i post-pandemitider, hvor de fleste av oss har i friskt minne hvordan det var å kjempe med å få til en tilfredsstillende undervisning foran altfor ofte svarte kameraer. Men diskusjonen kan gå mye lenger enn det. For eksempel kan man spørre seg hvorfor høyere utdanning ikke har utviklet seg digitalt i samme utstrekning som mange andre organisasjoner har gjort (jf. De Souza Bispo, 2015). I kapittel 10 etterlyser Örtenblad en økt satsing på spesielt interaktiv nettutdanning. I kapittel 9, som også kobler til nettutdanning, argumenterer Baharmand for at nettbaserte læringsplattformer er en god måte å nå mange mennesker på. I kapittel 8 vurderer Hellström et al. ulike typer seriøse spill. Nettet nevnes som et alternativ der slike spill kan brukes, men de kan like gjerne brukes i campusbasert undervisning.

*Eksaminasjon.* Et annet tema som vi synes det er verdt å nevne, er de andre kravene som vanligvis stilles til eksamen når praktiske elementer er

involvert i undervisningen: «Direktøren stenger seg ikke inne på et kontor og løser komplekse problemer alene og for hånd uten andre hjelpemidler enn papir, penn og kalkulator, slik studentene våre må til eksamen» (Bertheussen, 2013, s. 44). To av bokens kapitler omhandler eksamen i utdanning der praktiske elementer inngår (Bjorvatn og Örtenblad, kapittel 13; Örtenblad, kapittel 12). Forslagene til hvordan en slik eksamen kan se ut, er like, nemlig at eksamen består i at teori settes opp mot praksis i en forskningslignende tilnærming.

*Flaks/timing.* Et annet tema som er verdt å merke seg, er et mer ukontrollerbart element. Andersen et al. (kapittel 5) kaller det «timing», mens Olsen og Johansen (kapittel 7) bruker begrepet «lotteri». Grunnen til at vi ønsker å trekke frem dette temaet, er at vi finner noe beroligende ved det – ikke alt kan planlegges, kontrolleres eller forutbestemmes, heller ikke når akademikere er involvert. Det kan selvfølgelig være frustrerende å ikke kunne kontrollere alt, men vi synes også det er noe litt avslappende – spesielt når ting ikke går bra – at det ikke nødvendigvis alltid trenger å avhenge bare av en selv.

*Hva praksis kan være.* Vi har ventet til slutten med å kommentere selve kjernen i boken. Noen delvis ulike, men nært beslektede temaer knytter seg til bokens hovedtema – den hårfine balansegangen mellom praksisinnslag og oppfyllelse av de akademiske verdiene. For å starte med det grunnleggende er det, ikke overraskende i en bok som denne, mange av forfatterne som diskuterer vanskeligheten med å gi begrepet «praksis» et klart innhold. Særlig studenter sliter med dette. Rypestøl og Örtenblad (kapittel 4) påpeker for eksempel at studenter ikke alltid ser noe annet enn sin egen arbeidserfaring som «praksis». Det er imidlertid viktig at de ser nettopp sin egen arbeidserfaring som et eksempel på praksis (se også Billett, 2015, s. 25–26). Selv forfatterne av denne bokens kapitler definerer «praksis» på ulike måter. Et interessant eksempel er Johnsens (kapittel 3) forslag, som omtrent lyder «alt det mennesket gjør i hverdagen».

*Simulering eller ekte.* Et av de beslektede undertemaene er det omdiskuterte spørsmålet om hvorvidt praksis kan og bør være simulert, eller om den helst bør gjennomføres på ekte. Boken inneholder kapitler som representerer begge leirer. I litteraturen finner vi også de ulike posisjonene. Noen argumenterer mot simuleringer, fordi de mener at de ikke kan erstatte virkelige situasjoner der det man gjør, har reelle konsekvenser (Kennedy et al., 2015; Oddou & Mendenhall, 2018). I denne boken er det Karlsen som i kapittel 11 er nærmest en slik type argumentasjon, med

Örtenblad (kapittel 10) som en god nummer to. Andre mener at det i noen yrker er urimelig å la studentene praktisere i virkelige situasjoner, spesielt innen profesjonsfagene (Kristiansen et al., 2019, s. 9; se også Billett, 2015, s. 25–26; Stein et al., 2004). Blant forfatterne i denne boken er det Hellström et al. (kapittel 8) og Baharmand (kapittel 9) som ligger nærmest denne posisjonen i sine bidrag.

*Kunsten å balansere praksis og akademiske verdier.* Til slutt er det på tide å si noe om balansegangen vi begynte kapittelet med. Betydningen av å koble teori og praksis er godt dokumentert i litteraturen (se f.eks. Halvorsen, 2020). De fleste kapitlene i boken støtter dette mer eller mindre eksplisitt (se også tabell 1.1). Det pekes på viktigheten av kritisk tenkning

**Tabell 1.1** En oversikt over kapitlets hovedteser og deres forhold til praksis og akademiske verdier

	Kapittelets hovedtese (ifølge bokens redaktører)	Bidrag til praksisorientering og studentaktiv læring	Bidrag til oppfyllelse av akademiske verdier
<b>DEL 1. BAKGRUNN OG INTRODUKSJON</b>			
2. Praksis i høyere utdanning: styringssignaler og begrepsforståelser <i>Torunn S. Olsen</i>	«Praksis» er vanskelig å definere og noen ganger udefinert.	Legger stor vekt på inkluderingen av praktiske elementer i høyere utdanning.	De praktiske elementene er alltid knyttet til og reflekteres over med utgangspunkt i teori.
3. Teori er ikke praksis <i>Hans Chr. Garmann Johnsen</i>	Forholdet mellom teori og praksis er langt mer komplekst enn undervisere ofte gir inntrykk av overfor studentene.	Gir en bred definisjon – det vi gjør i virkeligheten.	Oppmuntrer til en kritisk tilnærming til teorier.
<b>DEL 2. UNDERVISERNES KUNNSKAPSSØK OG FORBEREDELSE</b>			
4. Studentenes erfaringer med og ønsker for praksis i høyere utdanning <i>Jan Ole Rypestøl &amp; Anders Örtenblad</i>	Bruk de erfaringene studentene allerede har.	Trekker frem at det finnes et rikt utvalg av eksisterende erfaringer som kan brukes i utdanningen.	Trekker frem viktigheten av å sette erfaring opp mot teori og også forklare for studentene hva «teori» er.

Tabell 1.1. (Forts.)

	Kapittelets hovedtese (ifølge bokens redaktører)	Bidrag til praksisorientering og studentaktiv læring	Bidrag til oppfyllelse av akademiske verdier
5. For å lykkes med praksis i utdanningen behøver man noe mer enn bare en oppskriftsbok <i>Elfi Fei-Yin Peniche Andersen, Maria Tønnessen Frivold, Anders Örtenblad, Jan Ole Rypestøl og Maren Songe Eriksen</i>	Mye kan forutses og planlegges, men god timing trengs også.	En samling gode forutsetninger for å lykkes med å inkludere praktiske undervisningselementer.	Det er viktig at pensum er relevant for de praktiske elementene.
6. Universitetspedagogikk fra teori til praksis <i>Emelie Langemyr Eriksen &amp; Jan Ole Rypestøl</i>	Å studere pedagogikk som universitetslærer har positive effekter på undervisningen.	Undervisningen har blitt mer studentaktiv som følge av pedagogikkstudiet.	Illustrerer viktigheten av å studere, samt det positive med at praksis (undervisning) og teori (Uniped-kurset) foregår samtidig.
7. Mot en ny praksis: et utviklingsprosjekt i refleksiv praksislæring <i>Torunn S. Olsen &amp; Gro Johansen</i>	Å reflektere over praksis og egen læring er viktig, men lettere sagt enn gjort.	Praksisopphold inkluderes i et studieprogram.	For god refleksjon og læring kreves teoritilknytning og kritisk tenkning.
<b>DEL 3. UTFORMING OG VALG AV ELEMENTER</b>			
8. Innføring av praksis i prosjektledelsesutdanningen: Kan seriøse spill bygge bro mellom teori og praksis? <i>Magnus Mikael Hellström, Knut Erik Bonnier, Aima Khan &amp; Dominique Jaccard</i>	Velg en type spill som harmonerer med det aktuelle emnets pedagogikk.	Inkludering av spill og simuleringer som etterligner virkelig arbeid.	Seriøse spill som en bro mellom praksis og teori.
9. Teknologiens rolle i ansvarlig lederutdanning for fremtidige bedriftsledere <i>Hossein Baharmand</i>	Digitale teknologier kan brukes for å forbedre ansvarlig lederutdanning for fremtidige ledere.	Teknologi kan levere personlige læringsopplevelser, tilrettelegge for tilbakemeldinger i sanntid og skape interaktive opplevelser.	Ansvarlighet inngår i dannelsesidealet.
10. På vei mot nettbasert undervisning 20.0: en fremtidsvisjon med bakgrunn i Covid-19 <i>Anders Örtenblad</i>	Nettundervisning av «sammenhengsformat» må prioriteres.	Inkludering av praksis og studentaktivitet i nettundervisning, som ellers har en tendens til å være relativt praksisfri.	Indikerer at teori brukes for å relateres til praksis.

(Forts.)

	<b>Kapittelets hovedtese (ifølge bokens redaktører)</b>	<b>Bidrag til praksisorientering og studentaktiv læring</b>	<b>Bidrag til oppfyllelse av akademiske verdier</b>
<b>DEL 4. IDEER OMKRING GJENNOMFØRING</b>			
11. Hvordan kan glimt fra en samskappingsprosess være relevant som praksis? <i>James Karlson</i>	Praksis i høyere undervisning kan ta form av samskappingsprosesser, der studentene møter virksomhetsaktører og foreslår løsninger på deres virkelige problemer.	Studentene gis innsikt i praksis ved å engasjere seg i å foreslå løsninger på praksisfeltets problemer.	Studentene bruker teori til å bidra til å løse virkelige problemer.
12. Alle kan forske: Noen tanker om hvordan praksis og teori kan berike hverandre i høyere utdanning <i>Anders Örtenblad</i>	Praksis og teori kan berike hverandre i hvert enkelt emne.	Gir stort rom for studentenes og andres erfaringer.	Presenterer en undervisningstilnærming der erfaring og teori settes opp mot hverandre og beriker hverandre.
<b>DEL 5. EKSAMINERING OG REFLEKSJON</b>			
13. Praksis i disiplinutdanninger på masternivå: Læringsmål og vurderingskriterier <i>Torbjørn Bjorvatn &amp; Anders Örtenblad</i>	Innen disiplinutdanninger kan praksisperiodene legges opp slik at studentenes hovedoppgave blir å lære å forske og at praksisemner dermed kan vurderes med samme kriterier som empirisk samfunnsvitenskapelig forskning vurderes.	Praksis kan ses på som en anledning for studentene til å samle inn data.	De samme kriteriene kan brukes for å vurdere studentprestasjoner som for å vurdere forskning.
14. «Reflekter nå over dette»: Studentene fortjener tydeligere instruksjoner <i>Anders Örtenblad</i>	Viktig å gi studentene tydelige instruksjoner for å sette dem i stand til å reflektere.	Gir konkret veiledning i hvordan man kan reflektere over erfaringer.	Instruksjonsmodellen er sterkt knyttet til danning.
<b>EPILOG</b>			
15. ... iallfall når æ ser det som skomager: undervisning i spenningen mellom fagidioti og diletanteri <i>Hans Chr. Garmann Johnsen</i>	Ikke utvann kunnskap for tverrfaglighetens skyld, men tren heller på å beherske flere ulike kunnskapsfelt.	Trekker frem at praktisk kunnskap er en erkjennelseshorisont.	Legger stor vekt på at det finnes ulike kunnskaper med hver sin unike erkjennelseshorisont.

(Olsen og Johansen, kapittel 7), refleksjon (Olsen, kapittel 2; Johnsen, kapittel 3; Andersen et al., kapittel 5; Örtenblad, kapittel 14), og at pensum er relevant for praksis (Andersen et al., kapittel 5). Noen kapitler inneholder mer detaljerte forslag til hvordan en slik kobling mellom teori og praksis kan etableres. Mer konkrete forslag er: seriøse spill som bro mellom teori og praksis (Hellström et al., kapittel 8), å bruke teori til å løse reelle problemer (Karlsen, kapittel 11), samtidig praksis og teoretiske studier (Eriksen og Rypestøl, kapittel 6), og å organisere undervisning og eksamen slik at den etterligner forskning (Bjorvatn og Örtenblad, kapittel 13; Örtenblad, kapittel 12).

Blant andre interessante ideer legger vi merke til viktigheten av å skape forutsetninger for studentene å lære viktigheten av å ta mer ansvar selv (Baharmand, kapittel 9), utdype studentenes kunnskap om hva teori er (Johnsen, kapittel 3; Rypestøl og Örtenblad, kapittel 4), oppmuntre dem til en kritisk holdning til teori (Johnsen, kapittel 3; Örtenblad, kapittel 12), og oppmuntre dem til å ha en raus holdning til ulike typer kunnskap (Johnsen, kapittel 15). En ide for å skape balanse mellom praksis og academia ved lengre praksisperioder vi redaktører får ved å lese kapitlene – ikke minst kapittelet som er skrevet av Olsen og Johansen (kapittel 7) – er at ideelt sett kunne de som veileder studentene på praksisplasser og universitetslærerne som veileder dem ta et felles veiledningskurs. Ved å møte og ut fra kursinnholdet diskutere hva academia og praksis har å tilby hverandre, mener vi at studentene kunne fått bedre forutsetninger for å se sammenhenger mellom de to.

En siste tanke fra bokens redaktører må forbli nettopp det. Mange av bokens forfattere diskuterer hva praksis kan være, mens langt færre dveler ved «teori» (men se fremfor alt Johnsen, kapittel 3). Det Johnsen peker på med kapittel tittelen «Teori er ikke praksis» er kanskje selve nøkkelen til å inkludere praksis i høyere utdanning på en god måte. Hvis ikke vi universitetslærere på en forståelig måte kan hjelpe studentene til å forstå forskjellen mellom teori og praksis, risikerer alt å flyte sammen. Uten et klart skille vil det trolig være vanskelig – om ikke umulig – å inkludere praktiske elementer i et teoretisk fag eller å gjøre et praksisfag mer akademisk.

God lesing!

## Forfatterbiografier

**Anders Örtenblad** er professor i arbeidslivsvitenskap ved Institutt for ledelse og innovasjon ved Universitetet i Agder, Norge. Han ser i utgangspunktet på seg selv som atferdsviter og har en doktorgrad i bedriftsøkonomi. Blant hans forskningsinteresser er metaforer og deres bruk for å forstå organisasjonsprosesser og organisasjoner; organisasjonslæring, lærende organisasjon og andre populære ledelsesideer og spesielt hvordan disse kan tilpasses organisasjoner og deres unike forutsetninger; dårlig ledelse; uetiske rekrutteringsprosesser; lederutdanning og fenomenet som innebærer at begreper i en viss tid skal brukes til alt og ingenting, slik det har vært med «læring», «kunnskap» og «smart». Han har lang erfaring som redaktør, og brenner for viktigheten av «forskning som debatt».

**Jan Ole Rypestøl** er professor i innovasjon og regional næringsutvikling ved Institutt for ledelse og innovasjon ved Handelshøyskolen på Universitetet i Agder. Jan Ole har en doktorgrad i *international management* fra UiA, og forsker i hovedsak på temaer innenfor regional utvikling, entreprenørskap og innovasjon. Jan Ole er i dag studieprogramleder for masterprogrammet i innovasjon og kunnskapsutvikling ved UiA, og han har solid erfaring både som underviser og veileder. I tillegg til sin akademiske bakgrunn har Jan Ole også omfattende erfaring fra gründerskap samt fra internasjonal prosjektledelse og rådgivning innen entreprenørskap og innovasjonsfeltet.

## Referanser

- Andrews, J. & Higson, H. (2008). Graduate employability, «soft skills» versus «hard» business knowledge: A European study. *Higher Education in Europe*, 33(4), 411–422. <https://doi.org/10.1080/03797720802522627>
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Harvard University Press.
- Benders, J. & van Veen, K. (2001). What's in a fashion? Interpretative viability and management fashions. *Organization*, 8(1), 33–53. <https://doi.org/10.1177/135050840181003>
- Bertheussen, B. A. (2013). Er handelshøyskolene innelåst i historiske pedagogiske spor? *Magma*, 16(5), 40–48. <https://doi.org/10.23865/magma.v16.822>
- Billett, S. (2015). The practices of using and integrating practice-based learning in higher education. I M. Kennedy, S. Billett, S. Gherardi & L. Grealish (Red.), *Practice-based learning in higher education: Jostling cultures* (s. 15–30). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-9502-9\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9502-9_2)
- Bird, A. (2015). Introduction: Experiencing the world. I V. Taras & M. A. Gonzalez-Perez (Red.), *The Palgrave handbook of experiential learning in international business* (s. 3–11). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/9781137467720\\_1](https://doi.org/10.1057/9781137467720_1)

- Boud, D. (2012). Problematising practice-based education. I J. Higgs, R. Barnett, S. Billett, M. Hutchings & F. Trede (Red.), *Practice-based education: Perspectives and strategies* (s. 55–68). Sense Publishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6209-128-3\\_5](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-128-3_5)
- Brunsson, N. & Olsen, J. P. (1997). *The reforming organization*. Fagbokforlaget.
- Chickering, A. W. & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39(7), 3–7. <https://www.aahea.org/articles/sevenprinciples1987.htm>
- Corradi, G., Gherardi, S. & Verzelli, L. (2010). Through the practice lens: Where is the bandwagon of practice-based studies heading? *Management Learning*, 41(3), 265–283. <https://doi.org/10.1177/1350507609356938>
- De Souza Bispo, M. (2015). E-learning as organizing practice in higher education. I M. Kennedy, S. Billett, S. Gherardi & L. Grealish (Red.), *Practice-based learning in higher education: Jostling cultures* (s. 111–126). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-9502-9\\_8](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9502-9_8)
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. Touchstone; Simon & Schuster; Kappa Delta Pi. (Opprinnelig utgitt 1938)
- Fenech, R., Baguant, P. & Abdelwahed, I. (2020). Work readiness across various specializations. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 9(4), 86–92.
- Fetscher, E., Kantardjiev, K. O. & Skeidsvoll, K. J. (2019). *Hva sier forskning, rapporter og evalueringer om kvalitet i praksis? Del av prosjektet Operasjon praksis 2018–2020* (NOKUT-rapport 3-2019). [https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/fetscher\\_kantardjiev\\_skeidsvoll\\_hva-sier-forskning-rapporter-og-evalueringer-om-kvalitet-i-praksis\\_3-2019.pdf](https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/fetscher_kantardjiev_skeidsvoll_hva-sier-forskning-rapporter-og-evalueringer-om-kvalitet-i-praksis_3-2019.pdf)
- Goodyear, P. & Markauskaite, L. (2012). Pedagogic designs, technology and practice-based education. I J. Higgs, R. Barnett, S. Billett, M. Hutchings & F. Trede (Red.), *Practice-based education: Perspectives and strategies* (s. 131–144). Sense Publishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6209-128-3\\_10](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-128-3_10)
- Gregory, M. (1987). If education is a feast, why do we restrict the menu? *College Teaching*, 35(3), 101–106. <https://doi.org/10.1080/87567555.1987.10532380>
- Gutek, B. A. (1997). Teaching and research: A puzzling dichotomy. I R. André & P. J. Frost (Red.), *Researchers hooked on teaching: Noted scholars discuss the synergies of teaching and research* (s. 27–39). Sage.
- Halvorsen, G. S. (2020). Hva kan praksisnær undervisning være? I Y. T. Nordkvelle, L. Nyhus, A. Røisehagen & R. H. Røthe (Red.), *Praksisnær undervisning: I praksis og teori* (s. 33–52). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.94.ch2>
- Hart Research Associates. (2015). *Falling short? College learning and career success: Selected findings from online surveys of employers and college students conducted on behalf of the Association of American Colleges & Universities*. Association of American Colleges and Universities. <https://dgm81phvh63.cloudfront.net/content/user-photos/Research/PDFs/2015EmployerStudentsSurvey.pdf>
- Higgs, J. (2012a). Practice-based education: The practice-education-context-quality nexus. I J. Higgs, R. Barnett, S. Billett, M. Hutchings & F. Trede (Red.), *Practice-based education: Perspectives and strategies* (s. 3–12). Sense Publishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6209-128-3\\_1](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-128-3_1)
- Higgs, J. (2012b). Practice-based education pedagogy: Situated, capability-development, relationship practice(s). I J. Higgs, R. Barnett, S. Billett, M. Hutchings & F. Trede (Red.), *Practice-based education: Perspectives and strategies* (s. 71–80). Sense Publishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6209-128-3\\_6](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-128-3_6)
- Jackson, D. & Bridgstock, R. (2021). What actually works to enhance graduate employability? The relative value of curricular, co-curricular, and extra-curricular learning and paid work. *Higher Education*, 81(4), 723–739. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00570-x>
- Johnsen, H. C. G. & Amundsen, I. (Red.). (2014a). *Forskning møter praksis: Perspektiver på arbeidsliv og innovasjon i kunnskapssamfunnet*. Portal forlag.

- Johnsen, H. C. G. & Amundsen, I. (2014b). Forskning og praksis. I H. C. G. Johnsen & I. Amundsen (Red.) *Forskning møter praksis: Perspektiver på arbeidsliv og innovasjon i kunnskapssamfunnet* (s. 12–24). Portal forlag.
- Kapareliotis, I., Voutsina, K. & Patsiotis, A. (2019). Internship and employability prospects: Assessing student's work readiness. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 9(4), 538–549. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-08-2018-0086>
- Kemmis, S. (2012). Pedagogy, praxis and practice-based higher education. I J. Higgs, R. Barnett, S. Billett, M. Hutchings & F. Trede (Red.), *Practice-based education: Perspectives and strategies* (s. 81–100). Sense Publishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6209-128-3\\_7](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-128-3_7)
- Kennedy, M., Billett, S., Gherardi, S. & Grealish, L. (2015). Practice-based learning in higher education: Jostling cultures. I M. Kennedy, S. Billett, S. Gherardi & L. Grealish (Red.), *Practice-based learning in higher education: Jostling cultures* (s. 1–13). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-9502-9\\_1](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9502-9_1)
- Kolb, A. & Kolb, D. (2011). Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development. I S. Armstrong & C. Fukami (Red.), *The Sage handbook of management learning, education and development* (s. 42–68). Sage. <https://doi.org/10.4135/9780857021038.n3>
- Kristiansen, E., Wiggen, K. S. & Stolinski, H. S. (2019). *Praksis sett fra praksisveilederes perspektiv: Del av prosjektet operasjon praksis 2018–2020* (NOKUT-rapport 13-2019). [https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/kristiansen\\_wiggen\\_stolinski\\_praksis-sett-fra-praksisveilederes-perspektiv\\_13-2019.pdf](https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/kristiansen_wiggen_stolinski_praksis-sett-fra-praksisveilederes-perspektiv_13-2019.pdf)
- Kvernbekk, T. (1995). Om erfaringstyranni og teoriyranni. Et vitenskapsteoretisk perspektiv på forholdet teori – praksis. *Nordisk Pedagogik*, 15(2), 88–96.
- Lewis, L. H. & Williams, C. J. (1994). Experiential learning: Past and present. *New Directions for Adult & Continuing Education*, (62), 5–16. <https://doi.org/10.1002/ace.36719946203>
- Masood, H. (2021). Skill gap between academic learning and employability. I D. Tsang & H. Kazeroony (Red.), *Management education and automation* (s. 94–113). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003017707>
- Nerland, M., Prøitz, T. S., Damsa, C., de Lange, T., Esterhazy, R., Fosslund, T., Hyttinen, H., Nordkvelle, Y., Stalheim, O. R., Tømte, C. & Wittek, L. (2018). Quality of educational practices: Lessons learned and recommendations for the future. I M. Nerland & T. S. Prøitz (Red.), *Pathways to quality in higher education: Case studies of educational practices in eight courses* (NIFU-rapport 2018:3; s. 186–205). <http://hdl.handle.net/11250/2478911>
- Nordkvelle, Y. (2020). Praksisnær undervisning: Nytt begrep og ny realitet? I Y. T. Nordkvelle, L. Nyhus, A. Røisehagen & R. H. Røthe (Red.), *Praksisnær undervisning: I praksis og teori* (s. 7–31). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.94.ch1>
- Nordkvelle, Y. T., Nyhus, L., Røisehagen, A. & Røthe, R. H. (Red.). (2020). *Praksisnær undervisning: I praksis og teori*. Cappelen Damm Akademisk <https://doi.org/10.23865/noasp.94>
- NOU 2020: 2. (2020). *Fremtidige kompetansebehov III: Læring og kompetanse i alle ledd*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-2/id2689744/>
- NOU 2020: 3. (2020). *Ny lov om universiteter og høyskoler*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-3/id2690294/>
- Oddou, G. R. & Mendenhall, M. E. (2018). Global leadership development: Processes and practices. I M. E. Mendenhall, J. S. Osland, A. Bird, G. R. Oddou, M. J. Stevens, M. L. Maznevski & G. K. Stahl (Red.), *Global leadership: Research, practice, and development* (s. 229–269). Routledge.
- Readhead, H. (2022, 20. november). *Think twice before quoting someone: Go in fear of using others' words*. Medium. <https://medium.com/@highheelsandirony/think-twice-before-quoting-someone-ffc1dc121664>

- Rovai, A. P. & Jordan, H. M. (2004). Blended learning and sense of community: A comparative analysis with traditional and fully online graduate courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5(2), 1–13. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v5i2.192>
- Sartori, G. (1970). Concept misinformation in comparative politics. *The American Political Science Review*, 64(4), 1033–1053.
- Sartori, G. (1984). Guidelines for concept analysis. I G. Sartori (Red.), *Social science concepts: A systematic analysis* (s. 15–85). Sage.
- Searle, J. (1969). *Speech acts*. Cambridge University Press.
- St.meld. nr. 27 (2000–2001). *Gjør din plikt – krev din rett: Kvalitetsreform av høyere utdanning*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-27-2000-2001-/id194247/>
- Stein, S. J., Isaacs, G. & Andrews, T. (2004). Incorporating authentic learning experiences within a university course. *Studies in Higher Education*, 29(2), 239–258. <https://doi.org/10.1080/0307507042000190813>
- Tymon, A. & Mackay, M. (2016). Developing business buccaneers: Employer expectations of emergent leaders. *Human Resource Development International*, 19(5), 429–446. <https://doi.org/10.1080/13678868.2016.1166710>
- Universitetet i Agder. (u.å.). *Visjon: Samskapning for fremtidens kunnskap. Strategi 2021–2024*. <https://www.uia.no/om-uia/strategi/strategi%2B2021-2024.pdf>
- Wheatley, W. J. (1995). How real should experiential pedagogy be? A viewpoint from our students. I *Developments in business simulation & experiential exercises: Proceedings of the Annual ABSEL Conference* (Bd. 22; s. 227–228). <https://absel-ojs-ttu.tdl.org/absel/article/view/1255>
- Xie, M. (2018). *Teaching philosophy*. <https://www.drmingxie.com/teaching>

## KAPITTEL 2

# Praksis i høyere utdanning – styringssignaler og begrepsforståelser

Torunn S. Olsen Universitetet i Agder

**Abstract:** In this chapter we take a close look at how practice is manifested in national policy documents aimed at higher education. Our path into these documents is via three search terms: *practice*, *practice-related* and *practice-oriented*. In our search we find many hits on practice, but fewer related to practice in education, while the terms practice-related and practice-oriented were hardly mentioned in the policy documents. From 2016 *more and better practice* became a frequent phrase in the documents, also with reference to academic higher education. When taking a closer look at the national recommendations for a bachelor's degree in business administration (which has the greatest volume of students), we find some interest in practice during the 2010s, but it has since dwindled. A concerted understanding of how practice in higher education should be conceptualised is also elusive, with one exception: the white paper from 2021 regarding higher education's increased relevance for the labour market. In addition, the term *practice* is closely associated with many other concepts within education, like knowledge, experience, learning and reflection. The ambition to introduce more practice in higher education, here understood as in-field practice in the labour market, raises many questions, such as whether students should have a legal right to be offered a placement and whether educational institutions have the will and the resources to meet national expectations. Even with explicit national signals, it is uncertain whether more practice will become a reality in academic higher education.

**Keywords:** practice, national policy, disciplinary education, business administration

Sitering: Olsen, T. S. (2025). Praksis i høyere utdanning – styringssignaler og begrepsforståelser. I A. Örtenblad & J. O. Rypestøl (Red.), *Praksisorientert og studentaktiv læring. Arbeidslivsrelevans og akademiske verdier i høyere utdanning* (Kap. 2, s. 39–58). Cappelen Damm Forskning. <https://doi.org/10.23865/cdf.244.ch2>  
Lisens: CC-BY 4.0

## Innledning

Ifølge en NOKUT-rapport fra 2019 er mer praksis i utdanningene noe Norsk studentorganisasjon (NSO), Næringslivets Hovedorganisasjon (NHO) og Landsorganisasjonen i Norge (LO) tar til orde for som et viktig virkemiddel for å øke arbeidslivsrelevansen i høyere utdanning (Helseth et al., 2019, s. ii). Helseth et al. beskriver det som en praksisvind som blåser over universitets- og høyskolesektoren og viser både til regjeringsplattformen og Kvalitetsmeldingen (Meld. St. 16 (2016–2017)), samt at universitetene i Oslo, Bergen og Agder har inkludert økt bruk av praksis i målsettinger, planer eller lignende (Helseth et al., 2019, s. 1). At rektor ved Universitetet i Agder i 2016 lanserte målsettingen om praksis for alle studenter, er også nevnt i rapporten.

I samme NOKUT-rapport pekes det også på at det er stor og tilfeldig variasjon i kvaliteten til praksis, også omtalt som praksislotteriet, noe som fordrer mer systematisk kvalitetssikring og samarbeid med praksisfeltet for å sikre studentenes læringsutbytte av praksis (Helseth et al., 2019, s. iii). Variasjonen gjelder både mellom institusjoner, men også innenfor samme institusjon og studieprogram, og vitner om at praksis er en krevende læringsform (Helseth et al., 2019, s. ii).

Med dette bakteppet ønsker vi å utforske styringssignalene rettet mot universitets- og høyskolesektoren. Dette kapitlet innledes med å se på hva de nasjonale styringsdokumentene sier om praksis i utdanning, spesielt med tanke på disiplinfagene som ikke har rammeplanstyrt praksis. Siden den største studentgruppen ved Handelshøyskolen er økonomi- og administrasjonsstudenter på bachelornivå, er det også av interesse å se hvordan praksis omtales i styringsdokumentene rettet mot denne studentgruppen. Etter å ha presentert hvordan styringsdokumentene omtaler behovet for praksis, er hva som menes med praksis tematisert. Vi ser først på hvordan styringsdokumentene begrepsfester *praksis*, etterfulgt av hvordan *praksis*-begrepet er nært knyttet til andre sentrale begreper innen utdanning, som kunnskap, læring, refleksjon og dannelse. Avslutningsvis trekkes fram enkelte problemstillinger knyttet til ambisjonen om mer og bedre praksis, spesielt med tanke på disiplinfagene, og særlig der det er store kull.

## Nasjonale styringsdokumenter

Universitets- og høyskolesektoren mottar styringssignaler fra Kunnskapsdepartementet (KD) gjennom blant annet lover og forskrifter. Ofte foreligger

det både en stortingsmelding og en offentlig utredning (NOU) i forkant av større endringer. I tillegg er Nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga (NOKUT), et faglig uavhengig forvaltningsorgan underlagt KD, tildelt en rolle for å sikre utdanningskvalitet (NOKUT, u.å.). I det følgende skal vi se nærmere på hva relevante dokumenter fra disse kildene siden sekelskiftet uttrykker om praksis i utdanning. I søket har vi anvendt tre søkeord, nemlig «praksis», «praksisnær» og «praksisorientert». *Praksisnær* er tatt med fordi Nordkvelle (2020, s. 7) beskriver det som det nye fyndordet i høyere utdanning, mens *praksisorientert* er ordet som anvendes i strategien til Universitetet i Agder for perioden 2021–2024.

I NOU 2000: 14 *Frihet med ansvar – Om høgre utdanning og forskning i Norge*, også kjent som Mjøs-utvalget, var det noen få treff på *praksisnær* og *praksisorientert*, men disse treffene var verken relatert til undervisning eller læring. Det er mange treff på *praksis*, men de fleste er ikke relatert til undervisning. Riktignok trekker Mjøs-utvalget fram en rekke viktige spørsmål som er relatert til undervisningskvalitet og praksis. Ett av disse handler om universitetssektoren har blitt for teoritung, hvor idealet om forskningsbasert undervisning kan komme i veien for mange av de mer yrkesrettede studienes mer praktiske innretning (NOU 2000: 14, s. 254). Utvalget roper også et varsko om den faglige og pedagogiske kvaliteten i universitetssektoren. Det gis uttrykk for en bekymring om at masseuniversitetet har blitt en arena for markedstenkning og bedriftsøkonomisk effektivitet, hvor kunnskap betraktes som et produkt. Studentenes «nytte og betydning må ikke vurderes etter den prislapp de til enhver tid måtte ha» (NOU 2000: 14, s. 16). Mjøs-utvalget tar til orde for et undervisningssamfunn der det lærende menneske står i sentrum, og oppfordrer også universitetssektoren til å legge mer vekt på og være mer lydhøre overfor behov og forventninger fra omgivelsene og brukerne av institusjonen. Her pekes det på at «incitamentene må utformes slik at institusjonene har interesse av å innrette seg etter studentenes ønsker [...] [samt] at ny studieatferd og livslang læring vil kreve at institusjonene i større grad 'skreddersyr' utdanningstilbud etter krav og forventninger i arbeids- og næringslivet» (NOU 2000: 14, s. 19).

I 2001 ble *Kvalitetsreformen av høyere utdanning* lagt fram i stortingsmelding nr. 27. I meldingen vises det blant annet til at innenfor flere fagtradisjoner brukes et begrenset spekter av undervisningsmetoder og det tas til orde for bruk av nye, hvor praksis/utplassering nevnes blant flere (St.meld. nr. 27 (2000–2001), s. 30). Ifølge Bertheussen (2013, s. 42) tar kvalitetsreformen et oppgjør med gammeldagse undervisnings- og vurderingsformer,

toner ned plenumsforelesninger og framhever mer studentaktivitet med tettere oppfølging av den enkelte student.

I årene som fulgte var det lite, hvis ingen, omtale av praksis i utdanning i de nasjonale styringsdokumentene for høyere utdanning. Heller ikke i det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket (NKR) fra 2014 er praksis nevnt med tanke på bachelornivået, med unntak av at kandidaten skal delta i diskusjoner om utvikling av *god praksis* (NOKUT, 2014, s. 23). Sistnevnte er tatt med under generell kunnskap og kobles til diskusjon som undervisningsmetode. Praksis som en egen læringsarena eller undervisningsmetode er imidlertid ikke nevnt.

Først fra 2016 ser vi mer tydelige spor av praksis i de nasjonale dokumentene. NOKUT la fram rapporten *Kvalitetsområder for studieprogram* i 2016, og tok til orde for at faglig forankret utveksling og praksisopphold i inn- og utland kan gi studentene en bredere faglig tilnærming, økt spesialisering og et rikere tilfang av perspektiver (NOKUT, 2016, s. 3). Videre går det fram at tettere kontakt med samfunns- og arbeidsliv vil gi studentene et bevisst forhold til hvordan ervervet kunnskap, ferdigheter og kompetanse kan benyttes i arbeidslivet, samt studentene kan dele sine egne erfaringer tilbake til samfunns- og arbeidslivet (NOKUT, 2016, s. 7).

Året etter kom Kvalitetsmeldingen (Meld. St. 16 (2016–2017)), *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*, hvor praksis er løftet tydeligere fram og hvor arbeidslivsrelevans ofte brukes som et argument. Dette gjenspeiles i overskrifter som «Tett samspill mellom forskning, utdanning og praksisfeltet» og «Utdanningene utvikles i samarbeid med arbeidslivet». I meldingen argumenteres det for at også i andre utdanninger (les: ikke bare profesjonsutdanninger) er det viktig for kvaliteten på utdanningen og studentenes læring at praksisstudier eller annen arbeidslivserfaring er godt integrert i studieprogrammet (Meld. St. 16 (2016–2017), s. 46). Videre pekes det på at

studentenes kontakt med arbeidslivet har betydning for studiegjennomføringen og betyr mye for en vellykket overgang fra studier til arbeid. Jo mer relevant arbeidserfaring kandidatene opparbeider før og under studietiden, jo kortere tid bruker de på å få en relevant jobb etter studiene. (Meld. St. 16 (2016–2017), s. 59)

Basert på en egen kartlegging fra 2018–2019 kom NOKUT med en ny rapport som oppsummerte kunnskap om ulike sider ved kvalitet i praksis. I denne rapporten omtales praksis som et viktig virkemiddel for å få arbeidslivsrelevans inn i studiene, sammen med hospiteringer, deltakelse i

forskningsprosjekter og etter- og videreutdanning (Helseth et al., 2019, s. 1). Videre publiserte NOKUT en serie med underrapporter som tar for seg ulike problemstillinger. En av disse er en evaluering av arbeidslivsrelevansen i disiplinutdanninger (NOKUT, 2020). Bakgrunnen for evalueringen er Kunnskapsdepartementets plan om å legge fram Arbeidsrelevansmeldingen, der ambisjonen er å styrke kvaliteten og arbeidslivsrelevansen i høyere utdanning:

Studentene skal stille mer forberedt til arbeidslivet, og arbeidslivet skal få tilgang til relevant kompetanse, som kan bidra til omstilling, innovasjon og en bærekraftig utvikling for fremtidens samfunn. Dette skal blant annet skje gjennom bedre og mer gjensidig samarbeid mellom læresteder og arbeidslivet, omkring studentenes læring og samfunnets kompetansebehov. (NOKUT, 2020, s. 7)

I rapporten pekes det samtidig på at det ikke finnes enkle og entydige svar på spørsmål om hva det vil si at en utdanning er arbeidslivsrelevant, eller hvilke tiltak og praksiser som trengs for å utvikle god tilknytning mellom høyere utdanning og arbeidsliv (NOKUT, 2020, s. 8).

I NOU 2020: 3 *Ny lov om universiteter og høyskoler* viser Kunnskapsdepartementet til at høyere utdanning skal forberede studenter bedre på arbeidslivet, samt at arbeidslivet skal få tilgang på relevant kompetanse som kan bidra til utvikling og omstilling (NOU 2020: 3, s. 64). Disse ambisjonene skal nås ved å blant annet å styrke praksis. Det skal skje både ved å styrke kvaliteten på praksis i utdanninger med mye obligatorisk praksis, samt å styrke arbeidstilknytningen til utdanninger som har svak arbeidstilknytning i dag, inkludert økt bruk av praksis.

Året etter ble stortingsmeldingen med tittelen *Utdanning for omstilling – Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning* (Meld. St. 16 (2020–2021)) lagt fram. I meldingen har regjeringen identifisert fire innsatsområder hvor det er behov for mobilisering for å nå målet om å styrke arbeidslivsrelevansen i høyere utdanning: (1) «Aktørene styrker samarbeidet», (2) «En åpen og tilgjengelig høyere utdanning», (3) «Studentaktive lærings- og undervisningsformer» og (4) «Mer og bedre praksis» (Meld. St. 16 (2020–2021), s. 21), hvor sistnevnte er viet et eget kapittel. Her omtales praksis som en studentaktiv læringsform som bidrar til å utvikle en evne til å bruke sin teoretiske kunnskap i en relevant praktisk kontekst (Meld. St. 16 (2020–2021), s. 60).

Regjeringen har satt som mål at flere studenter skal få relevant praksis i form av tidsavgrensede opphold i relevante virksomheter i løpet av studiene.

Denne målsettingen gjelder både for studenter på profesjonsutdanninger med mye obligatorisk praksis og for studenter på utdanninger uten lang tradisjon for praksis og hvor frivillig praksis er mest utbredt (Meld. St. 16 (2020–2021), s. 22–23). I meldingen vises det også til OECD, som i 2018 har pekt på at Norge har et særlig potensial for å styrke arbeidslivsrelevansen i høyere utdanning gjennom økt bruk av praksis i fag hvor dette tradisjonelt er lite utbredt (Meld. St. 16 (2020–2021), s. 73).

Ikke bare tar stortingsmeldingen til orde for mer praksisnær undervisning, meldingen peker også på behovet for mer mobilitet på tvers av høyere utdanning og arbeidslivet ved at ansatte ved universiteter og høyskoler kan få oppdatert sin praksisnære kompetanse gjennom å selv jobbe i arbeidslivet de utdanner til (Meld. St. 16 (2020–2021), s. 30). Ifølge meldingen vil mobilitet av ansatte bringe oppdatert og relevant kompetanse fra arbeidslivet inn i utdanningene og omvendt.

Oppsummert kan vi si at fra 2016 og fram til i dag er mer og bedre praksis løftet tydeligere fram i styringsdokumentene, også i sammenheng med disiplinutdanningene. En rekke ulike argumenter er fremført: Praksis vil bidra til å gjøre studiene mer arbeidslivsrelevante, kvaliteten på utdanningen og studentenes læring vil bli bedre, praksis er en studentaktiv læringsform som bidrar til å utvikle en evne til å bruke sin teoretiske kunnskap i en relevant praktisk kontekst, studentenes overgang til arbeidslivet vil bli lettere, og gjensidig samarbeid mellom læresteder og arbeidslivet vil bidra til omstilling, innovasjon og en mer bærekraftig utvikling.

Som nevnt er bachelorutdanningen innen økonomi og administrasjon (BØA) det studieprogrammet som tar opp flest studenter innen handelshøyskolene. Siden dette programmet ikke har rammeplanstyrt praksis, er det av interesse å se hvordan de nasjonale styringssignalene er fanget opp i de sentrale retningslinjene rettet inn mot denne utdanningen.

## **Bachelorutdanningen i økonomi- og administrasjon**

Universitets- og høyskolerådet (UHR) har flere strategiske enheter som skal bidra til rådets virksomhet og mål. De strategiske enhetene er nasjonale samordningsarenaer innenfor et fag- og ansvarsområde og gir råd til UHR-styret. UHR-Økonomi og administrasjon (UHR-ØA) er den strategiske enheten for medlemsinstitusjonene som tilbyr utdanning innen økonomi og administrasjon. Under denne enheten inngår blant annet utarbeidelse

og vedtak av nasjonale planer for BØA. UHR-ØA erstattet Nasjonalt råd for økonomisk administrativ utdanning (NRØA) i 2018 (UHR, 2018).

NRØA har ved flere anledninger på begynnelsen av 2010-tallet drøftet praksiselementet i bachelorutdanningen siden praksis var nevnt i BØA-planen under «Andre krav til studiet» (Skjerve, 2014). Under «Anvendelser/praksis» fremgikk det at «praksisopphold av kortere varighet kan inngå som en del av studiet, gitt en grundig faglig oppfølging av studentene for å sikre et tilfredsstillende læringsutbytte». Det vil si at det lå innenfor NRØAs retningslinjer at utdanningsinstitusjonene kunne tilby praksisopphold innenfor programmet. I oktober 2012 ble det imidlertid gjort et vedtak på NRØA-møtet at Hovedorganisasjonen Virke (heretter Virke) skulle ta ansvar for det videre arbeidet med å utrede modeller for praksis og praktikantordninger (*internships*). Virke samarbeidet med NSO og interesserte institusjoner, og la fram resultatet for NRØA i et notat.<sup>1</sup> I notatet kommer det fram at kildene til Virke viser både til et eksternt<sup>2</sup> og internt trykk for å få til et enda bedre samarbeid mellom utdanningsinstitusjonene og arbeidslivet, hvor et tilbud om praksis oppleves som en styrke i bachelorprogrammet både for institusjonen og studentene. Det pekes også på at det bør være en målsetting å få en allmenn forståelse for at praksis er like viktig for studenter som skal ut i arbeidslivet med en økonomisk-administrativ utdanning som for studenter i en profesjonsutdanning (Skjerve, 2014, s. 3). Avslutningsvis anbefaler Virke at NRØA nedsetter en arbeidsgruppe med ansvar for å videreutvikle modeller for praksis i BØA, hvor målsettingen på lang sikt er å forberede hvordan frivillig praksis kan komme inn i neste revisjon av BØA-planen (Skjerve, 2014, s. 6).

NRØA behandlet saken i mai 2013 og tok notatet fra Virke til orientering. Året etter (april 2014) ble en arbeidsgruppe nedsatt av arbeidsutvalget i NRØA for å videreutvikle modeller for praksis i BØA (internt dokument, UHR-ØA). Arbeidsgruppen fikk i mandat å samle inn og systematisere skriftlig materiale, innhente erfaringer og drøfte ulike sider ved praksis i BØA, samt se på ressursmessige konsekvenser av anbefalingene.

- 
- 1 Virke gjennomførte en samtale med relevante ansatte i sju institusjoner som meldte interesse for å bidra i utviklingen av modeller for praksis i BØA. Samtalene ble gjennomført i tidsrommet 13.11.13–11.02.14 etter en utarbeidet mal fra Virke. I tillegg ble institusjonene invitert til en felles samling i Virke 25.02.14. Følgende institusjoner deltok: Universitetet i Agder, Universitetet i Stavanger, BI, Høgskolen Stord/Haugesund, Høgskolen i Telemark, Høgskolen i Nord-Trøndelag og Høgskolen i Hedmark.
  - 2 Det eksterne trykket kommer fra flere kilder: nasjonale utdanningsmyndigheter (KD og NOKUT), det regionale arbeidslivet, lokale politiske organ, samt ønske om institusjonsakkreditering, eksempelvis EQUIS (Skjerve, 2014, s. 2).

Ovennevnte detaljer tas med for å illustrere at det var en viss interesse og aktivitet for praksis i BØA-utdanningen innad i NRØA og blant medlemsinstitusjonene for over ti år siden. Når det er sagt, viser NIFU-undersøkelsen med data fra 2011<sup>3</sup> at kun 8,6 prosent av studentene fra BØA hadde erfaring med praksis i bedrift (Næss et al., 2012, s. 24). Det vil si at selv om det ikke forelå formelle hindringer innenfor rammeverket fra NRØA, var det svært få BØA-studenter som hadde erfaringer med praksis.

I 2016, samme år som NOKUT tok til orde for mer praksisopphold i inn- og utland, vedtok NRØA en anbefalt emnebeskrivelse for praksis i BØA (UHR-ØA, 2016). Av vedtaket går det fram at lærestedene må selv utforme og kvalitetssikre praksisemnet. Videre antyder NRØA hva omfanget av praksis kan være i tid og arbeidsmengde. To år senere, i november 2018, ble minimumskravene til en BØA revidert og vedtatt av UHR-ØA. Ordlyden i den nye planen ligger tett på ordlyden i det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket – nemlig *utvikling av god praksis*. Ifølge BØA-planen kan studentene utvikle god praksis ved å planlegge og gjennomføre egne prosjekter, jobbe sammen med andre grupper, formidle fagstoff skriftlig og muntlig og utveksle synspunkter og erfaringer (UHR-ØA, 2018, s. 1). Tankegodset fra Kvalitetsmeldingen fra 2017 om praksis som et viktig virkemiddel for å få arbeidslivsrelevans i studiene, kommer derimot ikke til syne i denne planen. I den grad arbeidslivsrelevans nevnes spesifikt i den nye planen, er det under «Ferdigheter», hvor kandidaten «kan anvende arbeidslivsrelevante digitale verktøy, teknikker og uttrykksformer» (UHR-ØA, 2018, s. 2). Ut over dette er det få spor av NRØA-drøftingene referert til over og anbefalingene fra Virke i den nye BØA-planen.

I anledning høringen av den forestående stortingsmeldingen om arbeidslivsrelevans i høyere utdanning, sendte UHR-ØA et notat med innspill til UHR i august 2019. I dette dokumentet reiser UHR-ØA viktigheten av en begrepsavklaring med tanke på arbeidslivsrelevans:

Selv om økonomisk-administrative utdanninger i utgangspunktet er utviklet nettopp for å møte arbeidslivets behov, vil det være delte oppfatninger av hva dette skal innebære. Er det å forberede studentene på sin første jobb – eller å gi dem grunnlag for en livslang karriere? Er det å oppøve spesifikke, praksisnære ferdigheter eller å legge

3 Data er hovedsakelig hentet fra Kandidatundersøkelsen 2011, hvor blant andre bachelorgradkandidater i økonomisk-administrative fag og ingeniørfag deltok i undersøkelsen. Undersøkelsen er gjennomført ca. seks måneder etter at avsluttende grad og kan derfor brukes både for å vurdere en eventuell betydning av samarbeid på gjennomføring av utdanningen og på overgangen fra utdanning til arbeidsliv (Næss et al. 2012, s. 19). Antall BØA-kandidater omfattet av denne undersøkelsen er 146 (Næss et al., 2012, s. 21).

et fundament som setter studentene i stand til å tilegne seg og utvikle kompetanse og ferdigheter av forskjellig slag når behovet oppstår? Er det å møte dagens arbeidslivsbehov eller å forberede studentene på morgendagens behov? Dette er ikke enkle spørsmål, men det er viktig å ha en bevisst oppfatning av hva utdanningene skal sikte inn mot, og hvordan dette kan oppnås. [...] utfordringer knyttet til arbeidslivsrelevans er ofte nettopp knyttet til at det er ulike forventninger til hvilke kompetanse og ferdigheter en nyutdannet kandidat skal ha. (UHR-ØA, 2019, s. 1)

Som illustrert over reises det mange spørsmål om begrepsforståelse, men uten at UHR-ØA svarer på spørsmålene. I sluttsatsen av høringsinnspillet maner UHR-ØA til «tilstrekkelig autonomi og handlingsrom (økonomisk og regulatorisk) for å kunne treffe gode fagtilpassede valg til beste for studentenes og arbeidslivets behov» (UHR-ØA, 2019, s. 5). Det vises til at sektoren opplever at det stilles mange krav og forventninger fra ulike stortingsmeldinger, og at noen av forventningene går på tvers av hverandre. UHR-ØA peker derfor på viktigheten av at myndighetene har et helhetlig perspektiv, samtidig som det ønskes et tilstrekkelig handlingsrom til sektoren, uten at dette er nærmere definert.

Mye av teksten i høringsinnspillet handler om betydningen av et godt samarbeid med arbeidslivet med tanke på fagsammensetning og faginnhold i utdannelsen. Riktignok pekes det også på at et godt samarbeid om undervisningsopplegget er avgjørende for graden av arbeidslivrelevans. I denne forbindelse viser dokumentet primært til aktiviteter som foregår på campus (bruk av caser, prosjektarbeid og gjesteforelesere, samt samarbeid om bachelor- og masteroppgaver). Selv om disse aktivitetene allerede anvendes i større eller mindre grad i de fleste studier i dag, viser UHR-ØA til at det er betydelig rom for videreutvikling (UHR-ØA, 2019, s. 2–3). Praksis nevnes også. Det vises til at praksis ikke er like vanlig i økonomisk-administrative studier, men at det er en tydelig trend mot å åpne for ulike former for praksis eller praktikantordninger (*internships*). Det understrekes at det må være studentenes læring som skal stå i fokus, også i praksisperioden, samt det vises til det rådgivende dokumentet til emnebeskrivelse vedtatt i 2016 (UHR-ØA, 2019, s. 3). Høringsinnspillet peker også på at økonomi og administrasjonsstudier ofte anses som lite ressurskrevende gjennom leveranse som forelesninger og med store klasser, og at en praksisordning vil kreve en helt annen tilnærming. Sistnevnte anses som et viktig moment som må komme frem i innspillet til KD (UHR-ØA, 2019, s. 4).

Hvordan kan dette høringsinnspillet tolkes? Det uttrykkes mye positivt rundt større variasjon i undervisningsopplegg, hvor mer praksis utenfor

campus er et alternativ. Likevel oppfattes en viss reservasjon til nettopp økt bruk av praksis, dels fordi det vil være ressurskrevende og dels fordi man er usikker på kvalitetssikringen av et slikt tilbud. Selv om NRØA har vist en viss interesse for praksis, kommer interessen verken til syne i den nye BØA-planen fra 2018 eller i den nye handlingsplanen for UHR-ØA 2023–2027 vedtatt i mai 2023. I BØA-planen er riktignok *praksis* nevnt to ganger, men da i sammenheng med *god praksis*. I den nye handlingsplanen var det ingen punkter om mer eller bedre praksis, mens *bærekraft* var nevnt fem ganger, etterfulgt av *samfunnsansvar* og *innovasjon*, som var nevnt to ganger hver (UHR-ØA, 2023). Mangelen på referanser til praksis i den nye BØA-planen og den nye handlingsplanen kan tyde på at regjeringens styringssignal fra 2021 om mer og bedre praksis ikke har fått nevneverdig gjennomslag hos UHR-ØA.

Bertheussen (2013) og Heimly og Bertheussen (2016) gir mulige forklaringer på hvorfor praksis i høyere økonomisk utdanning ikke prioriteres. Bertheussen (2013, s. 41) viser til at økonomisk utdanning har blitt innelåst i historiske pedagogiske spor basert på en produksjonsmodell som er designet for å håndtere store studentvolumer billig og som det er lett å skalere opp. Modellen fordrer lærerstyrt undervisning, plenumsforelesninger og individuelle eksamener. Ifølge Bertheussen gir dette stor studiepoengproduksjon, men med dårlig læringskvalitet. Heimly og Bertheussen (2016) gir ytterligere forklaringer. Kravet om doktorgrad og om å produsere forskningsartikler for å gjøre akademisk karriere, fører til at vitenskapelige ansatte først og fremst ser på seg selv som forskere, ikke som lærere. Det er derfor ikke noe press innenfra organisasjonen til å innføre mer praksisrettede og studentaktive læringsformer. I tillegg viser Heimly og Bertheussen til mangelen på praktisk erfaring fra næringslivet blant de vitenskapelige tilsatte (Schjølberg, 2013, referert i Heimly & Bertheussen, 2016, s. 40), noe som heller ikke styrker koblingen til praksisfeltet.

Selv om det ikke eksplisitt er uttrykt i retningslinjene fra UHR-ØA at mer praksis er ønskelig, er det ikke ensbetydende med at fagmiljøene ikke er opptatt av det ved den enkelte institusjon. Oversikten fra NOKUT tyder imidlertid på at praksisopphold utenfor campus ikke er særlig utbredt blant BØA-utdanningene, så det må relativt store løft til for å møte sentrale aktørers ambisjoner.

## Praksis i utdanning: en begrepsavklaring?

Hittil i dette kapittelet har begrepet *praksis* vært nevnt 120 ganger uten at det er forklart nærmere. I *Store norske leksikon* er det 4 265 treff på

*praksis*, og begrepet brukes i mange ulike sammenhenger. Siden vi er interessert i undervisning og læring, er det i disse sammenhengene vi ønsker å forstå begrepet bedre. I dokumentene vi har sett på er det mange treff på ordet *praksis*, mens det er langt færre treff på ordene *praksisnær* og *praksisorientert* (se tabell 2.1). *Praksis*-ordet anvendes oftest i sammenhenger som ikke relateres til praksis i utdanning, og der det står i relasjon til utdanning er det ingen entydig forståelse av begrepet. Det er enda færre treff på ordet *praksisorientert* i sammenheng med læring. Som nevnt er dette et begrep som UiA anvender i sin strategi for perioden 2021–2024, men som sjelden finnes i de nasjonale styringsdokumentene. I vårt søk er det kun ett treff på dette begrepet som er relevant til undervisning, nemlig i stortingsmeldingen fra 2021, men begrepet anvendes da kun om masteroppgaven i den femårige lærerutdanningen (Meld. St. 16 (2020–2021), s. 50).

**Tabell 2.1** Antall søketreff på ordene *praksis*, *praksisnær* og *praksisorientert* i sentrale dokumenter fra perioden 2000 fram til i dag

År	Dokument	Praksis	Praksisnær	Praksisorientert
2000	NOU 2000: 14 <i>Frihet med ansvar – Om høgre utdanning og forskning i Norge</i> (Mjøs-utvalget)	203	1	3
2001	St.meld. nr. 27 (2000–2001) <i>Gjør din plikt – krev din rett. Kvalitetsreformen av høyere utdanning</i>	5	0	0
2014	Kunnskapsdepartementet (2014) <i>Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring</i>	10	0	0
2016	NOKUT <i>Kvalitetsområder for studieprogram</i>	15	0	0
2017	Meld. St. 16 (2016–2017) <i>Kultur for kvalitet i høyere utdanning</i>	124	7	1
2019	NOKUT <i>Kvalitet i praksis – utfordringer og muligheter</i>	1138	1	0
2020	NOKUT <i>Evaluering av arbeidslivsrelevans i disiplinutdanninger</i>	218	0	0
2020	NOU 2020: 2 <i>Fremtidige kompetansebehov</i>	123	1	0
2020	NOU 2020: 3 <i>Ny lov om universiteter og høyskoler</i>	278	2	0
2021	Meld. St. 16 (2020–2021) <i>Utdanning for omstilling – Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning</i>	565	5	1

Basert på NOKUTs kartlegging konkluderer Helseth et al. (2019, s. ii) med lignende funn, nemlig at det ikke eksisterer en omforent forståelse for hvilke læringsaktiviteter som skal eller bør omfattes av praksisbegrepet. Også Halvorsen (2020) har søkt på begrepet *praksis* og frasen *praksisnær undervisning* i Regjeringen.no, Idunn.no og Google.no. Ifølge Halvorsen (2020, s. 35) viser søket at praksisbegrepet og frasen praksisnær undervisning er uavklart, og det er gjort få forsøk på å definere disse begrepene.

NOKUT-rapporten fra 2019, som spesifikt tar for seg praksis i høyere utdanning, viser til at begrepsforståelsen varierer mellom fag, studenter, undervisere og representanter fra praksisfeltet:

For noen er praksis en sekkebetegnelse for alle læringsaktiviteter som har en eller annen form for tilknytning til arbeidslivet, slik som caseoppgaver, bedriftsbesøk, oppgaver i samarbeid med bedrift eller lignende. For andre er stedet eller læringsarenaen det definerende, og praksis er det som foregår utenfor universitetets eller høyskolens campus. Andre igjen bruker begrepet i en smalere betydning om en læringsaktivitet som innebærer at studentene er «utplassert» i bedrift, offentlig forvaltning, helseinstitusjon, skole eller lignende utenfor campus. (Helseth et al., 2019, s. 9)

Forfatterne foreslår imidlertid at en måte å nærme seg en begrepsforståelse på, kan være å avgrense praksis mot andre læringsformer, med henvisning til at praksis gir en «autentisitet» eller «ekthet» som vanskelig kan gjenskapes på campus (Helseth et al., 2019, s. 9). Innsikt i arbeidslivets kompleksitet i møte med begrensninger i tid og ressurser kan være noe som skiller praksis fra andre læringsaktiviteter på campus. Ifølge Helseth et al. (2019, s. 9) vil det studentene har sett for seg og/eller har lært er riktig og optimalt gjennom annen undervisning, likevel ikke alltid la seg gjennomføre i møte med arbeidslivets krav og begrensninger.

Under overskriften «Praksis i høyere utdanning» i NOU 2020: 2 vises det til at god praksisavvikling i høyere utdanning inkluderer mye, ikke nødvendigvis bare en tidsbestemt utplassering i virksomhet. Bruk av gjesteprofessorer fra arbeidslivet i undervisningen, dualmodeller, hvor studenter blir ansatt i bedrift samtidig som de studerer, samt å skrive master- eller bacheloroppgaver for en virksomhet, gis som eksempler på praksisnær undervisning. Videre understrekes det at det er hva studentene lærer og kvaliteten på undervisningen som er viktig i denne sammenhengen, ikke hvor undervisningen foregår (NOU 2020: 2, s. 110).

Selv om ulike aktører tillegger praksisbegrepet ulikt innhold, er stortingsmeldingen fra 2021 nokså klar. Her defineres praksis som en studentaktiv læringsform der studenter for kortere eller lengre perioder er utplassert i en virksomhet som en integrert del av utdanningen (Meld. St. 16 (2020–2021), s. 60). Denne definisjonen samsvarer bra med en forståelse av at det er ulike kvaliteter i læringsaktivitetene på og utenfor campus.

## Praksis og læring

Som det går fram av det ovennevnte, kan praksisbegrepet knyttes til svært ulike kontekster og forståelsesrammer. Det som gjør tematikken enda mer komplisert, er at praksisbegrepet ofte står i relasjon til andre begreper som heller ikke har entydige definisjoner. I søket etter å forstå *praksis*begrepet innenfor utdanning treffer vi også på begrepene *kunnskap*, *læring*, *refleksjon* og *dannelse*.

Heimly og Bertheussen (2016) skiller mellom teoretisk kunnskap og praksiskunnskap, og bruker begrepene praktisk kunnskap og praksiskunnskap om hverandre. Praktisk kunnskap er, i motsetning til teoretisk kunnskap, kontekstdrevet, flerfaglig og innrettet mot å løse reelle problemer slik brukerne av kunnskapen opplever dem (Gjøsæter & Kyvik, 2015, referert i Heimly & Bertheussen, 2016, s. 31). En profesjonell yrkesutøver må kombinere både teoretisk og praktisk kunnskap for å kunne løse yrkesfaglige problemer (Kvernbekk, 2001, referert i Heimly & Bertheussen, 2016, s. 32). Jamissen (2011) bruker begrepet erfaringskunnskap for å kontrastere vitenskapelig kunnskap. Mens vitenskapelig kunnskap beskrives som generalisert kunnskap, ekspertkunnskap og teori, beskrives erfaringskunnskap som hverdagskunnskap, fortrolighetskunnskap og praktisk kunnskap (Jamissen, 2011, s. 33). Med henvisning til Aristoteles' kunnskapsforståelse viser Jamissen til at det

er mulig å se på erfaring og erfaringskunnskap som en kunnskapsform som både har en egen verdi og er en viktig dimensjon i det som kan kalles yrkeskunnskapens epistemologi. Denne kunnskapen kan beskrives som fenomenologisk – som noe som sitter i kroppen – og ofte, men ikke *nødvendigvis*, er «*taus*» eller *uartikulert*. *Det er denne typen kunnskap erfarne yrkesutøvere har mye av og som studenter lærer seg gjennom kontakt med praksisfeltet.* (Jamissen, 2011, s. 39, kursiv i original)

Av det ovennevnte kan vi si at kontakt med praksisfeltet synes å være en nøkkelfaktor for studenters læring av praktisk kunnskap. Tar vi dette et

skritt videre, kan vi si at praksis også er viktig for dybdelæring. Ifølge Gjøsæter (2013, s. 43) forutsetter dybdelæring ikke bare tilførsel av generell teoretisk kunnskap, men også praktisk erfaringskunnskap som muliggjør kontekstualisering av epistemisk kunnskap: «Dybdelæring forutsetter derfor at læringsprosessene rører ved noe som man kjenner seg igjen i. Praktisk erfaringskunnskap representerer selvpoplevde «knagger» som man kan knytte refleksjonene til» (Gjøsæter, 2013, s. 43).

På den andre siden peker Mintzberg (2004, referert i Gjøsæter, 2013, s. 43) på at «experience is not enough: People may learn little from experience unless they have a means for classifying and analyzing it». Mintzberg tydeliggjør at erfaring ikke er tilstrekkelig for læring dersom man ikke har analytiske redskap som teori og evne til refleksjon. Jamissen (2011, s. 32) uttrykker noe lignende med referanse til Dewey, som sier at vi ikke lærer av erfaring, men av å reflektere over erfaring. Rollen refleksjon spiller i forbindelse med praksis ble også trukket fram av mange av informantene i NOKUTs kartlegging om kvalitet i praksis fra 2018–2019: «Når studentene får anledning til å reflektere over arbeidslivserfaringen sin i en teoretisk ramme [...] er denne refleksjonen [...] grobunn for læring i praksis og for integrasjon av det som skjer i praksis med andre deler av studieprogrammet. (Helseth et al., 2019, s. 9). Men her treffer vi på enda et begrep med et mangfold av definisjoner, nemlig refleksjon.

Dahl og Alsvåg (2013) viser hvordan refleksjon har blitt begrepsfestet av ulike forfattere. Flere beskriver refleksjon som en prosess hvor man får en dypere forståelse av komplekse sammenhenger som bidrar til å bygge ens kompetanse (Boud et al., 1985; Schön, 1987, 2001, referert i Dahl & Alsvåg, 2013, s. 34). Dahl og Alsvåg (2013, s. 33–34) uttrykker videre at å bidra til refleksjonsevnen er grunnleggende i en dannelsingsprosess mot profesjonalitet. Dannelsesutvalget for høyere utdanning (2009, s. 9) peker også på at evnen til å forholde seg prøvende og nysgjerrig til omverdenen og til å stille interessante spørsmål om denne verden, og evnen til å ta initiativet og mobilisere egen tankekraft uten å vente på instruksjoner fra andre, er en viktig dimensjon i dannelse. Denne tanken finner vi igjen i NOU 2020: 3, *Ny lov om universiteter og høyskoler*, hvor, i tillegg til rent faglig utvikling, universiteter og høyskoler også har som mål å utvikle dugelige og reflekterte samfunnsborgere, hvor dannelse inngår i utdanningsbegrepet (s. 107).

Fra avsnittene over kan vi si at det ikke er en omforent forståelse av hvordan *praksis* i utdanning kan forstås fra styringsdokumentene. Unntaket er den nyeste stortingsmeldingen (Meld. St. 16 (2020–2021), som er tydelig

på at praksis er en studentaktiv læringsform der studenter er utplassert i en virksomhet i kortere eller lengre perioder. Videre har vi sett at praksisbegrepet ofte forekommer sammen med andre begreper innen utdanning og læring. Det er gjennom kontakt med arbeidslivet studenter erfarer, opplever og skaffer seg «knagger» for sin egen læring og refleksjon. Teorien kontekstualiseres ved hjelp av praksis, og slik sett bidrar praksis til dybdelæring. Men praksis alene – uten refleksjon – vil ikke gi læring. Derfor er nytteverdien av praksis nært knyttet til studentenes evne til å reflektere over hva de erfarer.

Selv om styringssignalene er tydelige i retning av mer og bedre praksis og stortingsmeldingen fra 2021 har definert praksis til å være praksis utenfor campus, er det ikke gitt at utviklingen vil gå i denne retningen. Å innføre mer praksis i høyere utdanning kan virke som enkelt å ta stilling til, men det er flere dimensjoner til dette spørsmålet.

## Praksis til besvær?

Styringsdokumentene vi har sett på trekker opp en rekke problemstillinger knyttet til praksis. Det ene er knyttet til balansen mellom erfaringsbasert og forskningsbasert kunnskap i høyere utdanning. Da Mjøs-utvalget leverte sin innstilling i 2000 ble det stilt spørsmål om akademiseringen av høyere utdanning var gått for langt, med henvisning til at undervisningen lett kunne få et rent teoretisk preg og at læringen bygget på et tradisjonelt kunnskapsgrunnlag (NOU 2000: 14, s. 254). Tjue år senere, i forbindelse med NOU 2020: 3, *Ny lov om universiteter og høyskoler*, tas spørsmålet opp på nytt. Denne gang stiller utvalget spørsmål om det er behov for å lovhjemle krav om praksisnær kunnskap (NOU 2020: 3, s. 114). Det vises til at verdsettingen av det praksisnære er ivaretatt gjennom universitets- og høyskoleloven<sup>4</sup>, men stiller likevel spørsmål om det er behov for en mer eksplisitt lovtekst. Dette kan tolkes i retning av at utvalget ikke er helt fornøyd med utviklingen. Utvalget konkluderer imidlertid med at en lov hjemmel kan slå uheldig ut for en del disiplinutdanninger som ikke er like yrkesrettede, og henviser til studier innen humaniora og samfunnsfag som allerede er under press på grunn av manglende arbeidslivsrelevans (NOU

---

4 § 1-3 bokstav a stiller krav om at utdanninger skal baseres på blant annet det fremste innenfor erfaringskunnskap: «Universiteter og høyskoler skal a. tilby høyere utdanning basert på det fremste innenfor forskning, faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid og erfaringskunnskap.»

2020: 3, s. 115). For disse utdanningene kan et lovkrav om praksis gjøre det enda vanskeligere å forsvare utdanningstilbudet.

En annen problemstilling er at praksis anses som mer ressurskrevende og egner seg derfor mindre for store kull/studentgrupper, spesielt når det gjelder praksisopphold utenfor campus. Allerede i 2000 stilte Mjøs-utvalget spørsmålet om det er rom for praksis innen masseuniversitetet, og at veksten i studenttall har ført til at undervisningssituasjonen ofte er preget av ressursfattige løsninger (NOU 2000: 14, s. 15–16). I NOKUT-rapporten fra 2020, *Evaluering av arbeidslivsrelevansen i disiplinutdanninger*, vises det til at flere av studieprogramlederne opplever en motsetning mellom tiltakene de ønsker å gjennomføre for å fremme arbeidslivsrelevans kontra fakultetsledelsens mål og initiativ (NOKUT, 2020, s. iii). Med begrensede ressurser på programnivå er det lett å komme i krysspress mellom sentrale krav, egne faglige ambisjoner, publiseringspress, ønsket om å utvikle undervisningen og etablering og vedlikehold av eksterne relasjoner. Selv om det er ønskelig, er det ikke alle som ser muligheten til å gjennomføre ambisjonene om mer og bedre praksis med dagens rammevilkår. Som Heimly og Bertheussen (2016) også peker på, er det heller ikke alle vitenskapelig ansatte som har ambisjoner om mer praksis i undervisningen.

Før vi avrunder dette kapittelet vil vi se på hvordan Handelshøyskolen ved UiA har håndtert signalene om mer og bedre praksis i undervisningen.

## **Praksis i BØA-utdanningen ved Handelshøyskolen ved UiA**

Til nå har det vært svært få praksisemner i BØA-programmet ved UiA. Våren 2023 ble det første rene praksisemnet innført, men kun for studenter som velger personalledelse (HR) som spesialisering det siste studieåret (se kapittel 7 i denne bok). Riktignok er andre former for praksis integrert i flere emner (casestudier, gjesteforelesere med mer), og i enkelte emner jobber studentene tett med praksisfeltet, eksempelvis i entreprenørskapssemnet.

Under programevalueringen av BØA høsten 2022 ble imidlertid mangelen på et tilbud om praksisopphold pekt på. I saksdokumentet ble det vist til erfaringene fra en pilot fra bachelorprogrammet til markedsføring og ledelse (BMARK), et emne som ble tilbudt høsten 2021<sup>5</sup>. Selv om det kun

---

5 MF-208 Praksis i arbeidslivet; 7,5 studiepoeng.

var åtte studenter som var utplassert til tre bedrifter, ble det konkludert med at emnet krevde for mye ressurser med tanke på rekrutteringsprosessen og veiledning underveis. Til tross for dette utfordret evalueringspanelet Handelshøyskolen til å vurdere om praksis i utdanningen kan styrkes, en oppfordring som er tatt til følge.

I saksfremlegget til fakultetsstyret 14. mars 2024 kan vi lese at et praksis-emne, *Praksis i arbeidslivet*, er foreslått. Emnet skal tilbys studenter i femte semester i BØA- og i BMARK-programmene. Emnet vil være et frivillig tilbud på 7,5 studiepoeng hvor det vil være mulig for studenten å være ute i en virksomhet i 120 timer. Det argumenteres med at studenten vil på den måten få innsikt i arbeidslivets krav og forventninger, samt få en økt forståelse for selvledelse og ulike roller i arbeidslivet. Forslaget fikk støtte i fakultetsstyret og vil for første gang tilbys fra høsten 2026. Det gir fakultet noe tid til videre planlegging, spesielt med tanke på vurderingsform og kvalitetssikring.

## Avslutning

Ja – det blåser en praksisvind over landet, i hvert fall i de nasjonale styringsdokumentene. Om det blåser like heftig på institusjons- og programnivå kan vi ikke uttale oss om. Mange snakker om praksis, men om det omsettes til handling, er en annen sak. Vi har også sett at innen økonomisk-administrativ utdanning på bachelornivå er styringssignalene ikke eksplisitt tatt med i retningslinjene til utdanningsinstitusjonene.

Nordkvelle (2020, s. 7) beskrev praksisnærhet som det nye fyndordet, men vi så få spor av dette begrepet i de sentrale styringsdokumentene. Vi har også vært opptatt av ordet praksisorientert fordi det er begrepet UiA har brukt i sin strategi. Heller ikke dette begrepet stammer fra styringsdokumentene. UiA bruker ordet sammen med læring, men ut over det defineres ikke begrepet nærmere. Hva som kan forstås med praksisorientert læring er trolig overlatt til fagmiljøene å bestemme.

Bortsett fra at styringssignalene er mer og bedre praksis, er det lite klarhet i hva som legges i mer eller bedre. I dette kapitlet har vi også sett at tematikken har skjæringsfelt med en rekke andre spørsmål: Hva skal universitetet være for, og hvilken plass skal praksiskunnskap ha? Er det behov for å regulere sterkere? Hva menes med arbeidslivsrelevans? Bør universitetssektoren tilføres mer ressurser for å imøtekomme ambisjonene om mer praksis? Bør rekrutteringspolitikken endres slik at praksiserfaring

tillegges større vekt ved ansettelse av vitenskapelige ansatte? Og hvordan kvalitetssikre praksis slik at den gir tiltenkt effekt?

Innen økonomisk-administrativ utdanning er det lite som tyder på at studenttallet vil gå drastisk ned de neste årene. Hvordan man skal realisere ambisjonene om mer og bedre praksis vil kreve at utdanningsmiljøene prøver ut og evaluerer ulike metoder. To andre spørsmål må også adresseres, uavhengig av størrelse på studentkullet: Hvordan kan man kvalitetssikre og vurdere nytteverdien av praksis, og hvordan koble refleksjon på praksis? Disse spørsmålene krever mer forskning på egen undervisningspraksis.

## Forfatterbiografi

**Torunn S. Olsen** er førstelektor og studieprogramleder for HR-programmet (2014–2018, 2020–2024) ved Institutt for arbeidsliv og innovasjon, Handelshøyskolen ved Universitetet i Agder. Olsen ble årets underviser ved UiA i 2018 og mottok anerkjennelsen merittert underviser i 2021. Olsen har en mastergrad i arbeidslivsrelasjoner (*industrial relations*) fra London School of Economics. De senere årene har Olsens forskning dreid fra fag til forskning på egen undervisning. Ved Handelshøyskolen har hun vært aktivt involvert i to utviklingsprosjekter rettet mot undervisning. Hun har publisert flere artikler i anerkjente tidsskrift, blant annet om formativ tilbakemelding.

## Referanser

- Bertheussen, B. A. (2013). Er handelshøyskolene innelåst i historiske pedagogiske spor? *Magma*, 5, 40–48.
- Dahl, H. & Alsvåg, H. (2013). Å fremme stunders evne til refleksjons – en pedagogisk utfordring. *Uniped*, 36(3), 32–45. <http://dx.doi.org/10.3402/uniped.v36i3.22724>
- Dannelsesutvalget for høyere utdanning. (2009). *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre*. <https://w2.uib.no/filearchive/innstilling-dannelsesutvalget.pdf>
- Gjøsæter, Å. (2013). Praktisk erfaringskunnskap som aktivum for læreprosesser og læringsutbytte i organisasjons- og ledelsesstudier. *Uniped*, 36(2), 38–49. <http://dx.doi.org/10.3402/uniped.v36i2.21511>
- Halvorsen, G. S. (2020). Hva kan praksisnær undervisning være? I Y. T. Nordkvelle, L. Nyhus, A. Røisehagen & R. H. Røthe (Red.), *Praksisnær undervisning – i praksis og teori* (s. 33–52). Cappelen Damm Akademisk.
- Heimly, F. S. & Bertheussen, B. A. (2016). Et forsøk på å integrere praksis i høyere økonomisk utdanning. *Beta. Scandinavian Journal of Business Research*, 30(1), 29–41. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3134-2016-01-02>
- Helseth I. A., Lid, S. E., Kristiansen, E., Fetscher, E., Karlsen, H. J., Skeidsvoll, K. J. & Wiggen, S. (2019). *Kvalitet i praksis – utfordringer og muligheter. Samlerapport basert på*

- kartleggingsfasen av prosjektet *Operasjon praksis 2018–2020* (NOKUT-rapport 16/2019). [www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/kvalitet-i-praksis-utfordringer-og-muligheter\\_16-2019.pdf](http://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/kvalitet-i-praksis-utfordringer-og-muligheter_16-2019.pdf)
- Jamissen, G. (2011). Om erfaringskunnskap og læring. *Uniped*, 34(3), 30–40.
- Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- Meld. St. 16 (2020–2021). *Utdanning for omstilling: Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20202021/id2838171/>
- Nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga. (2014). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*. <https://www.nokut.no/norsk-utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk-for-livslang-laring/>
- Nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga. (2016, 15. juni). *Kvalitetsområder for studieprogram*. [https://www.nokut.no/contentassets/5979c996834c47f4a296269de44436b0/kvalitetsomrader\\_for\\_studieprogram.pdf](https://www.nokut.no/contentassets/5979c996834c47f4a296269de44436b0/kvalitetsomrader_for_studieprogram.pdf)
- Nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga. (2020). *Evaluerings av arbeidslivsrelevans i disiplinutdanninger: Del av prosjektet Operasjon praksis 2018–2020* (NOKUT-rapport 4-2020). [www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2020/evaluering-av-arbeidslivsrelevans-i-disiplinutdanninger\\_4-2020.pdf](http://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2020/evaluering-av-arbeidslivsrelevans-i-disiplinutdanninger_4-2020.pdf)
- Nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga. (u.å.). *Om NOKUT*. Hentet 13. mai 2024 fra <https://www.nokut.no/om-nokut/>
- Nordkvelle, Y. (2020). Praksisnær undervisning – nytt begrep og ny realitet? I Y. T. Nordkvelle, L. Nyhus, A. Røisehagen & R. H. Røthe (Red.), *Praksisnær undervisning – i praksis og teori* (s. 7–31). Cappelen Damm Akademisk.
- NOU 2000: 14. (2000). *Frihet med ansvar – om høgre utdanning og forskning i Norge*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2000-14/id142780/>
- NOU 2020: 2. (2020). *Fremtidige kompetansebehov III – læring og kompetanse i alle ledd*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-2/id2689744/>
- NOU 2020: 3. (2020). *Ny lov om universiteter og høyskoler*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-3/id2690294/>
- Næss, T., Thune, T., Støren, L. A. & Vabø, A. (2012). *Samarbeid med arbeidslivet i studietiden: Omfang, typer og nytte av samarbeid* (NIFU-rapport 48/2012). <http://hdl.handle.net/11250/280941>
- Skjerve, T. (2014). Notat til NRØA fra seniorrådgiver Tormod Skjerve, Hovedorganisasjonen Virke, datert 8.4.2014 med tittel *Prosjekt «Modeller for praksis i bachelor øk/adm.»*
- St.meld. nr. 27 (2000–2001). *Gjør din plikt – krev din rett. Kvalitetsreformen av høyere utdanning*. Utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-27-2000-2001-/id194247/>
- Universitetet i Agder (2020). *Universitetet i Agders strategi 2021–2024*. Vedtatt 16. juni 2020. <https://www.uia.no/om-uia/strategi/>
- Universitets- og høyskolerådet. (2018, 31. januar). *Om UHR-Økonomi og administrasjon*. <https://www.uhr.no/strategiske-enheter/fagstrategiske-enheter/uhr-okonomi-og-administrasjon/om-uhr-okonomi-og-administrasjon/>
- Universitets- og høyskolerådet – Økonomi og administrasjon (UHR-ØA). (2016). *Praksis i bachelorutdanning økonomi og administrasjon med anbefalt emnebeskrivelse og læringsutbytte*. Vedtatt i NRØA-rådsmøte oktober 2016. [www.uhr.no/\\_f/p1/i0aab062c-6bb0-4768-a040-ac357b391f2a/praksisdokument-vedtatt\\_i\\_nr\\_a\\_17\\_18\\_oktober\\_2016.pdf](http://www.uhr.no/_f/p1/i0aab062c-6bb0-4768-a040-ac357b391f2a/praksisdokument-vedtatt_i_nr_a_17_18_oktober_2016.pdf)
- Universitets- og høyskolerådet – Økonomi og administrasjon (UHR-ØA). (2018). *Minimumskrav for Bachelor i økonomi og administrasjon (BØA)*. Vedtatt av UHR-Økonomi og administrasjon,

november 2018. [www.uhr.no/\\_f/p1/i48e11d18-8b76-4089-acb1-511fa13135e4/boa-plan-vedtatt-av-uhr-oa-november-2018-endelig.pdf](http://www.uhr.no/_f/p1/i48e11d18-8b76-4089-acb1-511fa13135e4/boa-plan-vedtatt-av-uhr-oa-november-2018-endelig.pdf)

Universitets- og høskolerådet – Økonomi og administrasjon (UHR-ØA). (2019). *Notat til Universitets- og høskolerådet (UHR) fra UHR-ØA datert 20.8.2019. Sak: Innspill fra UHR-Økonomi og administrasjon (UHR-ØA) til UHRs videre arbeid med arbeidsrelevansmeldingen.*

Universitets- og høskolerådet – Økonomi og administrasjon (UHR-ØA). (2023). *Handlingsplan for UHR-ØA 2023–2027 revidert etter UHR-ØAs enhetsmøte i mai 2023.* <https://innsyn.acosssky.no/uhr/wfdocument.ashx?journalpostid=2021003385&dokid=51750&versjon=1&variant=A&>

## KAPITTEL 3

# Teori er ikke praksis

Hans Chr. Garmann Johnsen Universitetet i Agder

**Abstract:** This essay discusses the relationship between theory and practice. The starting point is a reminder that theory is something different from practice, but more importantly, that the relationship between the two is more complex than is typically acknowledged in everyday academic life. The challenge is that, as academics, we do not sufficiently emphasize this complexity to our students. In our enthusiasm for our own handling of the relationship between theory and practice, we often undercommunicate the somewhat complicated path that has led us from one to the other. This essay is an attempt to remind us of how intricate this path has been and to explain why it should be conveyed to students.

**Keywords:** Theory, practice, cognition, methodology, philosophy of science

I akademiske tekster er det sjelden akseptabelt å støtte seg utelukkende på personlige erfaringer som grunnlag for argumentasjon. Likevel velger jeg å gjøre dette her. Min erfaringsbakgrunn som universitetslærer over en lang periode har ført meg til den erkjennelsen at studenter ofte står overfor utfordringer med å få et grep om forholdet mellom teori og praksis. Generaliserbarheten av denne erfaringen kan diskuteres, men jeg våger meg likevel.

Spørsmålet om hva teori faktisk representerer, hva praksis innebærer og hvordan disse to dimensjonene relaterer seg til hverandre, utgjør en kilde til forvirring. Årsaken til denne forvirringen, slik jeg ser det, er ikke at studentene mangler kapasitet til å forstå disse konseptene. Snarere er problemet mer sammensatt, og jeg mener det blant annet kan skyldes at vi som aktører innenfor det akademiske miljøet er blitt *intellektuelle søvngjengere*<sup>1</sup>; det vil si at vi gir for lite oppmerksomhet til vår påpekning av, bruk av og formidling om det kompliserte forholdet mellom teori og praksis. Kanskje er det også samfunnets stadige forventning om at vitenskapen skal være nyttig og så å si kunne svare på det meste, som har ført til dette søvngjengeriet?

Vi tenderer ofte til å anta, og også formidle til studentene, at det finnes en klar og tydelig grense for, men samtidig relasjon mellom, teori og praksis; hvor teorier bidrar til å forstå praksis, samtidig som praksis utgjør fundamentet for utvikling og modifikasjon av teorier. Det kan gis inntrykk av at dette er mer eller mindre sømløse overganger der det ene er lik det andre, bare i en annen form. Samtidig, at man kan bevege seg frem og tilbake mellom de to. Imidlertid er det min påstand at dette skillet er langt mer komplekst enn det fremstår ved første øyekast. Vi har lett for å glemme at teorier kun består av og er begrenset av ord og symboler.<sup>2</sup> I vår iver etter å fortelle studentene om alle teoriene vi er fascinert av, glemmer vi lett å minne om at teori ikke er praksis, selv ikke en forenkling av praksis. Teorier finnes ikke, eksisterer ikke, ute i virkeligheten, men de kan likevel rette vår oppmerksomhet mot noe som kan finnes. Det er derfor de er så kraftfulle. Så hva er da teori?

For å illustrere mitt resonnement vil jeg begynne med å ta utgangspunkt i en moderat justering av Mark Granovetters (1973) teori om styrken i svake

1 Inspirert av Immanuel Kants kommentar: «I freely admit: it was David Hume's remark that first, many years ago, interrupted my dogmatic slumber and gave a completely different direction to my enquiries in the field of speculative philosophy» (Kant, 2004, s. 67). Vedr. søvngjenger som metafor, se Dag Solstad: «Før var vi drømmere og derfor blinde» (Solstad, 2001, s. 7). Se også Johansen (2014).

2 Jeg kommer tilbake til dette på slutten med referanse til Ludwig Wittgenstein.

sosiale relasjoner; *the strength of weak ties*. Denne teorien er kjent innenfor samfunnsvitenskapen og utmerker seg ved sin eleganse, både på grunn av sin korthet og ved å fremheve en paradoksal observasjon. Av og til kan svake sosiale relasjoner være en kilde til styrke. Det rasjonelle ved denne påstanden ligger i det faktum at en sterk relasjon kan tilby dyp kunnskap gjennom grundige samtaler med den andre parten, mens et stort antall svake relasjoner kan gi breddekunnskap ved å avsløre hva mange andre vet eller mener. Teorien er dermed intuitivt forståelig. Videre består den av begreper som hver for seg er enkle og gjenkjennelige, som styrke, svake og relasjoner.

Så hva er utfordringen? Problemet er at utsagnet «svake relasjoner kan noen ganger være en styrke» er fullstendig abstrakt. Begrepene svak, sterk og relasjon er kun generelle termer uten spesifikk konkretisering, og påstanden i setningen blir kun logisk på grunnlag av den tidligere forklaringen jeg har gitt: Hvis det er slik at svake relasjoner gir tilgang til breddekunnskap, så er slike relasjoner en styrke, hvis styrke defineres som tilgang på breddekunnskap. Teorier av denne typen er logisk sanne på grunn av deres «hvis/så»-betingelse, men de har ikke innhold ut over dette.<sup>3</sup>

Det ledere oss over på begrepet praksis. Er ikke også det kun et abstrakt begrep? Hvis jeg sier noe om praksis, gjør jeg ikke det samme som når jeg lager teorier? Jo, i prinsippet kan vi kun beskrive praksis gjennom begreper, og dermed er vi i begrepsverdenen. Men vi kan likevel lage et skille mellom teori og praksis. Praksis kan sees på som det Hannah Arendt (1998) kalte *vita activa*: det vi gjør, våre daglige rutiner, hvordan vi agerer i virkeligheten, på jobb, hjemme, i samfunnet. Når vi går rundt i det daglige anvender vi en hel del teorier i betydning forestillinger og forventninger om hvordan ting skal være. Hvis jeg beveger meg på gaten, så har jeg en teori (forventning) om hvordan andre vil oppføre seg. Jeg vil sannsynligvis reagere intuitivt hvis de plutselig oppfører seg uventet; la oss si, hvis en bil ikke stopper foran et fotgjengerfelt. Når vi her snakker om vitenskapelige teorier, snakker vi om noe annet enn dette.

Hva med at vi har det Pierre Bourdieu kaller en teori om praksis (Bourdieu, 1977, 1990): er ikke det en teori? Jo, det er det. Så når jeg lager

3 Jeg har fått følgende kommentar fra Hans Grelund vedr. dette: «Alle teorier er ikke hvis-så? For eksempel atomteorien, at all materie består av atomer, eller teorien at et proton består av tre mindre partikler (kvarker)? Eller teorien om at schizofreni er et resultat av en (ubevisst) valgt livsstrategi? Eller teorien om at studentenes forvirring med hensyn til teori og praksis skyldes lærernes søvngjengeri? Eller handler siste teori bare om forholdet mellom begreper (begrepet forvirring og begrepet student og disse begrepene forhold til begrepet om søvngjengeri)?»

generelle antagelser om praksis så bedriver jeg teoridannelse. Hva da med det som er kalt *return to practice*<sup>4</sup>, at nettopp teoridannelse i samfunnsvitenskapen ligger tett opp til praksis? Jeg mener at dette ikke endrer argumentet om at teori ikke *er* praksis. Jeg støtter meg til Karl Popper når han sier at det er uviktig hvordan teorier og hypoteser i vitenskapen oppstår.<sup>5</sup> Det viktige er hva vi gjør med dem når de er oppstått og hvilken form de har. En vitenskapelig teori må ha den formen at den kan testes og gjerne falsifiseres. Den bør også tilføre etablerte teorier nye antagelser. Det betyr at jeg vil skille mellom teorier og det vi kan kalle empiriske generaliseringer, slik jeg forklarer nærmere under.

Det leder oss tilbake til den generelle påstanden over: nemlig at teorier i stor grad er en samling av abstrakte begreper (selv om begreper også, som vi skal se under, kan inneholde empiriske forestillinger). Teorier etablerer koblinger mellom begreper på en logisk måte, gjerne med forutsetninger i andre teorier. På samme måte som vi kan si at to pluss to er fire, kan teorier si at svake relasjonelle bånd kan gi styrke. Når vi bruker Granovetters teori i dag, trenger vi ikke vite stort om hva han hadde i tankene da han laget den, hva som inspirerte ham eller om han hadde inspirasjon fra en konkret hendelse. Heller ikke trenger vi å anta at teorier alltid er sanne. Teorier kan være relative, ved å antyde sannsynligheten av et utfall. Like fullt er de abstrakte, og det er deres abstrakthet som gir dem relevans.

Dette poenget var et av de sentrale argumentene den østerrikske økonomen Carl Menger brukte mot den tyske historiske skolen i en såkalt *metodestrid*. I sin bok fra 1882 om grunnlagsproblemene i økonomi og sosiologi, som utløste metodestriden, skrev Menger:

The theoretical and historical sciences of economy, accordingly, do exhibit a fundamental difference, and only the complete failure to recognize the true nature of these sciences can produce this confusion of these with each other, or occasion the opinion that they can replace each other mutually. (Menger, 1963, s. 42)

Menger anerkjenner med andre ord at det finnes en historisk/empirisk tilnærming til kunnskap om verden, men hevder at denne er fundamentalt forskjellig fra tilnærminger som kommer via teori. Han skrev:

4 Se diskusjon i Joel Isaac (2012, s. 28); se også som eksempel Paolo Landri (2012).

5 Se *Conjectures and refutations* av Karl Popper (1972).

The theoretical sciences are, as we saw, supposed to teach us the types (the empirical forms) and the typical relationships (the laws) of phenomena. By this, they provide us with theoretical understanding, a cognition going beyond immediate experience, and, wherever we have the conditions of phenomenon within our control, control over it. (Menger, 1963, s. 56)

Teorier beskriver logiske relasjoner mellom begreper og sier noe om hva som må eller etter all sannsynlighet vil skje hvis noen betingelser er til stede. Eksempelvis, for å utvide referansene, sier Newtons gravitasjons lov at (x) en gjenstand vil bli trukket til en annen gjenstand ut fra dens masse og at dermed, (y) hvis vi holder en liten gjenstand opp i luften og slipper den, så vil den bli tiltrukket av jorden (falle ned). (y) følger altså logisk av (x).<sup>6</sup> Tilsvarende sier neoklassisk økonomisk teori at (x) under betingelser av at priser tilpasser seg marginal nytte og marginale produksjonskostnader, vil (y) tilbud og etterspørsel i en økonomi stabiliserer seg i likevekt. (y) følger logisk av (x). Ut fra teoriene vet vi ingenting om virkeligheten, kun noe om logiske relasjoner mellom begreper.

Noen vil si at dette minner om en forenklet versjon av logisk empirisme. Det er for så vidt riktig. Logiske empirister hevdet nettopp skille mellom de logiske strukturene og virkeligheten. De gjorde gjerne en tilleggsantagelse; at grunnen til at logiske strukturer kan beskrive virkeligheten er at virkeligheten også er logisk. Likevel aksepterte de fleste logiske empiristene den såkalt Quine-Duhem-tesen om at en hvilken som helst teori alltid vil være underdeterminert,<sup>7</sup> det vil si at vi aldri vil kunne spesifisere alle de betingelsene som påvirker et fenomen i virkeligheten.<sup>8</sup> Derfor argumenterer man ofte for en pragmatisk tilpasning til dette, via sannsynlighetsvurderinger: Hvis vi klarer å identifisere tilstrekkelig mange faktorer som påvirker et utfall, kan vi med stor sannsynlighet predikere utfallet. Utfordringen er da metodologisk og metodisk, men ikke prinsipiell. Med gode nok metoder kan teorier fortelle oss noe om praksis. Eksempelvis hevdet sosiologien

6 Se Isaac Newton (1999).

7 Se Quine-Duhem-tesen i Quine (1951).

8 Dag Aasland har kommet med en kommentar til dette: «Poengnet her er illustrert av Cantors matematiske mengdeteori, hvor han opererer med to ulike tall på uendelighet. En ikke-tellbar uendelighet, som korresponderer til virkeligheten (praksis) og er et kontinuum, og tellbare uendelige mengder som er alt som kan uttrykkes med språk, nå og i all fremtid (inkludert alle teorier). Og Cantors påpekning (som følger logisk av definisjonene) om at hvis du trekker ut en tellbar uendelig mengde (f.eks. alt som kan uttrykkes med en eller annen teori) fra en ikke-tellbar (f.eks. praksis), står du uansett igjen en ikke-tellbar uendelig mengde (f.eks. en virkelighet/praksis som ikke er omfattet av noen teori). Det illustrerer i så fall bare poengnet om at det er (ikke-tellbart) uendelige mange måter å lage teorier på om den samme virkeligheten, eller praksisen.»

Talcott Parsons (1949) med sin AGIL-teori at et stabilt sosialt liv er betinget av fire forhold.<sup>9</sup> Dette er en empirisk generalisering som kan testes i forhold til om man kan gjenfinne begrepene som faktorer i form av sosiale praksiser og validere sammenhengen mellom dem. Dette er ikke det jeg vil argumentere for her. Jeg vil argumentere for det er et *prinsipielt skille* mellom teori og praksis.

Andre vil kanskje hevde at hensiktene med teorier ikke er å beskrive alle forutsetninger for at noe skal skje i praksis. Hensikten er snarere å fremheve et aspekt av virkeligheten. En teori er ment å sette søkelys på et bestemt forhold, ikke gi en kausal forklaring på alle sider av forholdet. Et eksempel kan være Bourdieus teori om *habitus* og *sosial kapital* (Bourdieu, 1977). Bourdieu ønsket å forstå det forhold at i en bestemt sosial sammenheng (felt) ser det ut til at noen stemmer teller mer enn andre, og at noen har bedre forutsetninger enn andre til å få en sterk posisjon i feltet. Bourdieu la ikke skjul på at hans opplevelse av å komme fra Algerie til Frankrike, og det at han selv hadde vanskeligere for å få en sosial posisjon enn barn av visse franske familier, var med på å inspirere teorien. Teorien sier likevel noe helt abstrakt og legger et begrep på noe som ikke finnes direkte. Sosial kapital er ikke noe vi kan finne der ute, heller ikke habitus, kun ting vi velger å tolke som dette. Men begrepene retter søkelyset på et forhold og gir oss et redskap til å fange inn en tendens eller et mønster i den sosiale virkeligheten. De hjelper oss å forstå aspekter av virkeligheten, slik også Parsons teori gjør.

Ikke bare det. Teorier kan fremheve særlige sider ved virkeligheten, men det betyr samtidig at man velger ut enkelte aspekter av sine erfaringer på bekostning av andre. Jeg tror mange kjenner seg igjen i den opplevelsen jeg hadde da jeg leste Bourdieu første gang. Etter å ha tatt inn over meg habitus-begrepet, så jeg plutselig habitus overalt. Det ble som et par fargede briller som endret mitt bilde av den sosiale virkeligheten. Mye av utviklingen i samfunnsvitenskapen har nettopp bestått i å hjelpe oss å bli oppmerksom på ting som vi ellers hadde oversett. Men, mens slike teorier kan rette opp tidligere ignoranser, så kan de samtidig skape nye fordreining av vårt bilde av ting. Kanskje vitenskapelige teorier burde utstyres med samme advarsel som vi har på enkelte medisiner. De kan bli vanedannende.

---

9 De fire er *adaptation, goal attainment, integration og latency*.

Allerede Francis Bacon, det engelske renessansemennesket som mange har sett på som den moderne vitenskapens far, var opptatt av vitenskapen som et bolverk mot fordommer, det han kalte *idols* (Bacon, 2017). Han argumenterte for at vitenskapen, med sitt søkelys på fakta alene og gjennom å anvende det som senere er kalt det hypotetisk-deduktive metode, ville holde fordommer på avstand. Det har for mange blitt et viktig kriterium på vitenskap. Likevel er det de som hevder at vitenskapen ikke klarer å fri seg for fordommer. Kanskje fremst av disse har vært feminister,<sup>10</sup> som har hevdet at bare det faktum at vitenskap historisk sett har vært en mannsdominert aktivitet, har hatt innflytelse på hva vitenskapen er opptatt av, hvordan den utføres og det språket den bruker.

Det betyr at det finnes sammenheng mellom utvikling av teorier og forhold i virkeligheten. Selv om det er uklart hvorvidt det var det forholdet at Newton fikk et eple i hodet som satte han på sporet av hans gravitasjonslov,<sup>11</sup> så er det ikke uvanlig at teorier, slik som for Bourdieu, er inspirert av observasjoner. Like fullt blir de teorier i kraft av at man søker mulige forklaringer bakenfor observasjonene. Av den grunn sier teorier noe ut over det vi kan observere. Popper beskriver det som å «*explain the known by the unknown*» (Popper, 1972, s. 102, min utheving). I tråd med dette er det ikke mulig å observere gravitasjon, kun konsekvensen av gravitasjon. Likeledes vil vi aldri kunne observere likevekt i økonomien, bare indikasjoner på forhold vi tolker som uttrykk for likevekt. Vi kan heller ikke observere styrke i svake reaksjoner, bare forhold som tilsier at svake relasjoner gir styrke. Jeg tillater meg å spisse formuleringen: Vitenskapelige teorier handler om det som ikke kan observeres!

Det må også sies at selv om teorier er abstrakte og hypotetiske, så kan de predikere noe som faktisk vil skje, under visse betingelser, slik Menger sier i sitatet over. Hvis betingelsene i Newtons gravitasjons lov er til stede, vil et eple falle til jorden hvis vi slipper det. Tilsvarende vil de svake båndene gi styrke, økonomien vil tendere mot likevekt, og noen personer vil ha mulighet til å oppnå en sterkere sosial posisjon enn andre. Fordi vi eksempelvis tar gravitasjon for gitt, vil vi ha en tendens til å anta at teorien faktisk forteller oss noe om praksis. Denne tendensen tar vi gjerne med oss til andre

10 Feminisme og vitenskap, se f.eks. Arditti (1980).

11 Jeg har fått følgende kommentar fra Dag Aasland: «Newtons gravitasjonsteori ble ikke konstruert ut fra et eple i hodet, men ut fra hvilken matematisk form gravitasjonskraften måtte ha for at Newtons 2. lov anvendt på solsystemet skulle gi Keplers baner, som på Newtons tid var kjent og akseptert. Newtons 2. lov sier at krefter forårsaker akselerasjon, jo større masse jo mindre akselerasjon,  $F = ma$ , som i praksis (!) betyr at hvis du fyller bilen med mer bagasje, akselererer den dårligere.»

teorier, som vi på tilsvarende måte velger å oppfatte som beskrivelse av virkeligheten, selv om de kun er antagelser om virkeligheten. Det er også denne tendensen vi overfører til dialogen med studentene og som bidrar til den forvirring som jeg tok utgangspunkt i, vår søvngjengeri; nemlig mangelen på å klargjøre skillet mellom (abstrakte) teorier og (konkret) praksis.

En innvending som kan komme, er at synet på dette avhenger av ens dypere vitenskapsfilosofiske ståsted. Vitenskapelige realister og anti-realister vil se ulikt på dette. Der vil jeg vise til Rudolf Carnap (2003), som sa at filosofisk ståsted ikke påvirker spørsmålet om hvordan vi undersøker ting når vi gjør vitenskapelig arbeid, kun hvordan vi tolker det vi finner. Carnaps radikale posisjon var å si at det eneste vitenskapen gjør i beste fall er å finne korrespondanse mellom en påstand (setning) og fakta. Det overlates til tolkninger å si hva en slik sammenheng betyr. Det er noe som ligger utenfor vitenskapen.<sup>12</sup> Jeg skal under vise at jeg ikke følger Carnap fullt og helt.

Dette er altså relevant for argumentet her. En anti-realist vil si at teorier kun er våre forestillinger om virkeligheten. Når vi bruker teoriene i vårt arbeid med å finne ut av ting, ender vi opp med resultater som kun er våre litt mer avanserte forestillinger om tingene. Virkeligheten selv kan vi vite lite om, slik Kant lærte oss – vi kjenner kun vårt bilde av den. En realist vil som sagt si at det min teori predikerer er sant og finnes i virkeligheten (Restall, 2002). Når vi bruker teorier kan vi teste om de stemmer, og dermed verifisere at de er sanne. Metodologiske sett kan vi omsette begrepene i teorien til fenomener praksis. Men like fullt er ikke teorier det samme som virkeligheten. De er altså ikke praksis.

Så hva er da teori? Spørsmålet leder oss inn på kognitive og epistemologiske temaer. Jeg har brukt begrepene abstrakt, logisk, hypotetisk og ikke-observerbar. De forteller om kategorier eller forståelsesformer som vi er utstyrt med, men som ofte er vanskelige å forstå. Hva vil det si at noe er abstrakt? Eksempelvis snakker vi om abstrakt kunst. Vi sier at kunsten er non-figurativ; den fremstiller ikke noe spesielt. Hva er det vi da ser når vi ser et abstrakt maleri, hvis vi ikke ser noe spesielt? Enhver kan prøve å hente frem opplevelsen av å stirre inn i et abstrakt maleri. Selv om vi ikke ser ting i maleriet, ser vi ofte former, farger og kontraster, og vi kan oppleve stemninger – at maleriet henter frem opplevelser i oss, tanker vi

12 Maren Songe Eriksen har kommentert dette med spørsmålet om «språket vårt er fri for tolkning? Hvis teorier er språklige formuleringer av disse forestillingene vi har om verden, er det ikke også elementer her av tolkning i selve teorien – ikke bare anvendelsen an den?» Jeg responderer på dette under.

har eller erindringer som griper oss. Vi har altså en intuitiv evne til å fatte det abstrakte.

Hva er denne intuisjonen som gir oss tilgang til det abstrakte? Her vil filosofer og andre strides, så jeg velger en posisjon. Jeg velger å støtte meg til det som er kalt *dualisme*; som betyr at vi ikke bare kan tenke, men at vi også kan tenke på det å tenke. Ofte er dette referert til en utskjelt posisjon med røtter tilbake til den franske filosofen René Descartes, men faktisk er det en grunnide om den menneskelige bevissthet som vi finner både tidligere i filosofihistorien og som har en bred tilhengerskare i dag.<sup>13</sup> En liten idehistorisk digresjon er å hevde at grunnen til at forestillingen om en kognitiv dualisme kom i miskreditt, delvis skyltes empirismen, men ikke minst var en konsekvens av en voldsom agitasjon mot denne forestillingen fra amerikansk pragmatisme, i særdeleshet William James (1978). Men jeg lar det ligge.

Dualismen sier altså at vi har to hovedkategorier av forståelse; på den ene siden det vi forstår direkte, slik som sanseinntrykk, og på den andre siden det at vi kan forstå at vi forstår. Selv Popper som ellers stod den logiske empirismen nær skrev:

Kant's solution to the problem is well known. He assumed, correctly I think, *that the world as we know it is our interpretation of the observed facts in light of theories that we ourselves invent*. As Kant puts it: 'Our intellect does not draw its laws from nature [...] but imposes them upon nature.' While I regard this formulation of Kant's as essentially correct, I feel that it is a little too radical, and I should therefore like to put it in the following modified form: 'Our intellect does not draw its laws from nature, but tries – with varying degree of success – to impose upon nature laws which it freely invents.' (Popper, 1972, s. 191, min utheving)

Vi har altså en intuisjon som er løsrevet fra våre sanseinntrykk. Denne intuisjonen gir oss tilgang til forestillinger om verden. Faktisk er det slik at denne forestillingen er avgjørende for at inntrykk fra verden der ute skal gi mening. Forestillinger i form av abstrakte kategorier gir oss fortolkningsrammer for de myriader av sanseinntrykk vi utsettes for. Teorier eller abstrakte forestillinger er altså noe som setter oss i stand til å reflektere over verden og også over vår egen eksistens. For Kant var abstrakte kategorier, som vi har tilgang til rent intuitivt fordi de er transendentale, avgjørende for at vi kan reflektere over vår egen evne til å forstå verden. Men de er ikke

---

<sup>13</sup> Jeg har diskutert dette i Johnsen (2023).

det samme som verden. Vår refleksjon er vårt bilde av verden, ikke verden i seg selv. At vi sier at noe er stort og noe er lite kommer ikke av at vi har sett en masse store ting og en masse små ting og så danner oss begreper stort og lite. Det er vår aprioriske evne til å forstå at noe er stort og noe er lite som gjøre at vi kan utvikle begrepene om det og anvende dem på virkeligheten.

Det betyr at jeg må modere påstanden over om at Bourdieu og Granovetter har utviklet teoriene fra sin erfaring. Teoriene, altså de abstrakte begrepene som teoriene er bygget opp av, kommer ikke fra erfaring, men fra vår abstrakte evne til å se at noe er stort og smått, sterkt og svakt, eller at vi kan se mønster som differensieres. Disse er i teorier satt inn i en fortolkningsramme som vi gjenkjenner. Det gjør at jeg må bli litt tydeligere på begrepene teori og vitenskap. Jeg vil avvike fra Carnap, og kanskje også Popper, som jeg nevnte tidligere, ved å si at vitenskap er mer enn teori eller det å lage teori. Vitenskap vil måtte inneholde et akseptabelt nivå av fortolkning. Dermed kan man kanskje noe forenklet si at: vitenskap = teori + fakta + fortolkning. Her holder jeg meg nærmere fenomenologen Alfred Schütz:

All knowledge of the world, in common-sense as well as in scientific thinking, involves constructs, i.e. a set of abstractions, generalizations, formalisations, idealisations specific to the respective level of thought organisation. Strictly speaking, there are no such things as facts, pure and simple. All facts are from the outset facts selected from a universal context by the activities of the mind. They are, therefore, always interpreted facts, either fact looked at as detached from their context by artificial abstraction or facts considered in their particular setting. (Schütz, 1971, s. 5)

Fortolkningen ligger altså innenfor vitenskapen ikke minst fordi begreper, som jeg skal vise under, i seg selv er bærere av forestillinger. Grensegangen her er viktig. Det er derfor man ikke bør gå i søvne.

Den egenskapen at vi kan reflektere over vår egen forståelse, er en form for «utenfor kroppen»-øvelse; vi kan se oss selv. Sannsynligvis er det denne evnen som skiller oss fra andre skapninger. Filosofen Friedrich Hegel var blant dem som relativt tidlig fremhevet dette. Det genuint menneskelige ligger i det han kalte selvrefleksjon. Denne selvrefleksjonen er ikke knyttet til konkrete observasjoner, men til vår evne til å stille oss utenfor oss selv og vurdere oss selv – hvem er vi egentlig? Refleksjon rundt dette ledet i kjølvannet av Hegel til det som er kalt eksistensialisme. Eksistensialismen utfordrer oss på hva ting er ut over deres umiddelbare tilstedeværelse: Hva

er mening, hva er verdi, hva er den større sammenhengen som ting inngår i, om noen? Hvordan kan vi i det hele tatt stille oss slike spørsmål? Vi kan stille dem fordi vi vet noe ut over det faktiske. Vi vet noe om en abstrakt verden; en verden av begreper.

Temaet her har blitt aktualisert gjennom diskusjonen om kunstig intelligens (KI). Over snart et par menneskealdre, helt siden Alan Turing i 1936 presenterte computer-begrepet (Turing, 1936, 1950), har det foregått en parallell utvikling av datavitenskap og nevrologi (hjerneforskning). Ettersom datamaskinen har kunnet gjøre mer og mer avanserte operasjoner, har den skjøvet skillet mellom menneske og maskin stadig tettere på det menneskelige. Senere tids gjennombrudd for nevralt nettverk, har utfordret spørsmålet om hva er bevissthet (*mind*).<sup>14</sup> Der vi står nå, vil mange hevde at skille fortsatt består i at maskinen (KI) ikke kan reflektere over seg selv (Chomsky et al., 2023).<sup>15</sup>

Det forhold at vi er i stand til å stille slike spørsmål som hvem er vi, hvem er jeg og hva er mening, og å tenke slike tanker, er av mange sett på som en understøttelse av dualismen. Når vi kan forholde oss til holistiske størrelser som menneskehet, rettferdighet eller bærekraft, er det nettopp fordi vi er utstyrt med denne kognitive evnen til å forholde oss til abstrakte kategorier. Hvor finnes eksempelvis *menneskeheten*? Sannsynligvis kun i vårt hode, sammen med rettferdighet og bærekraft, for å nevne noen. Vi er utstyrt det som på engelsk kalles *imagination*, som på norsk mister litt av sitt innhold når vi oversetter det med forestilling. Imagasjon indikerer at vi kan skape et bilde (*image*), eksempelvis et bilde av noe abstrakt vi ønsker, som en billedlig forestilling av noe som ikke finnes, men som vi likevel kan ane; eksempelvis bærekraft. Vår refleksive evne til å løfte oss ut av det faktiske og konkrete og over i det abstrakte og imaginære, er sannsynligvis noe av det mest dyrbare vi har. Teorier er i lys av dette abstrakte og imaginære forestillinger om verden.

La meg lage en liten anekdote på dette. Den er inspirert av egne opplevelser med barn og barnebarn, særlig å lese godnatthistorier for dem. Mange eventyr for små barn er både forbausende brutale og surrealistiske. H.C. Andersen, for ikke å si historiene om Per, Pål og Espen Askeladd, er utfordrende selv for oss godt voksne som leser dem for barna. Så hvordan

14 Se Chomsky et al. (2023); Dreyfus (1992); Weizenbaum (1976).

15 Anders Örtenblad har følgende kommentar: «My own thought, when reading this, is that maybe this – that AI starts to get the capacity to reflect on itself – is what we (human beings) are afraid of.»

opplever barn dem? Jeg skal ikke bevege meg inn på pedagogikk eller barnepsykologi, men bare fastslå at jeg er forbauset over hvordan barn ser gjennom det konkrete og klarer å ta ut de mer abstrakte meningene i slike historier. Barn blir ikke brutalisert av å høre om Per, Pål og Espen Askeladd. De skjønner åpenbart at historiene handler om noe mer eller annet enn det konkrete. Det er heller ikke slik at hvis man eksempelvis leser Peter Pan for dem, så tror små barn at de kan fly ut av vinduet. Man trenger ikke en gang fortelle dem at de ikke bør prøve på det samme selv. Selv om Peter Pan handler om noe helt urealistisk, har barn stor glede av å lese historien om ham; det gir åpenbart mening.

Så hva burde vi lære studentene om teorier? Først og fremst bør vi stimulere studentene til å reflektere, som betyr å trenge inn i de grunnleggende forståelsene vi har om verden og hvordan disse forståelsene former våre bilder av verden. Refleksjon er tenkning om tenkning og bevissthet rundt den måten vi konstruerer forestillinger om virkeligheten. Dernest bør vi være tydelige på forutsetningene som ligger til grunn for teoridannelse i de enkelte disipliner og fagområder. Vi bør stille oss konstruktivt kritisk til denne teoridannelsen, vel vitende om at teori ikke er praksis. Ukritisk teoribruk er det samme som dogmatikk; det er som å påtvinge andre ens egne forestillinger. Vi bør ikke glemme at vitenskapens historie er full av eksempler på feilslåtte teorier som til dels har hatt katastrofale følger.<sup>16</sup> Teorier er, i tillegg til alt annet jeg har nevnt, måter å se verden på, som betyr at det finnes andre måter å se den på. En kritisk tilnærming til teorier åpner for kreativitet; studenter kan delta i å prøve ut teoriens gyldighet. Derigjennom kan de oppøve en innsikt i hva teorier er, hva de kan brukes til, hva som er deres begrensning og hvorfor vi velger å tolke dem slik vi gjør. Samtidig bør vi påpeke at våre tolkninger ofte er et speilbilde av oss selv.

I tillegg er det to forhold det er viktig at vi som lærere påpeker. Det første var allerede fremhevet av Menger, nemlig at det er lettere å lage teorier om enkle fenomener enn om komplekse fenomener. Hvis en teori forsøker å beskrive et fenomen som også i virkeligheten er avgrensbart til noen ganske få faktorer, vi kan kalle det empiriske generaliseringer, så er muligheten for at teorien kan si noe riktig om hvordan virkeligheten (forstått som den realiteten vi må forhold oss til) oppfører seg, større enn om

---

16 Åpenbare eksempler er raseteorier på 1800-tallet og helt frem til vår tid, eksempelvis Benjamin Kidd (1895), videre medisinske teorier slik som lobotomering (Johnson, 2009), for å nevne noe.

fenomenene er komplekse. Nå kan man spørre hvor grensen går mellom enkle og komplekse fenomener. Det er helt klart at det er snakk om det vi kaller en glidende overgang mellom de to. Men, som økonomen Friedrich Hayek har argumentert for, vil også selve teoribegrepet, i tråd med det jeg har nevnt over, endre seg når vi går fra enkle til komplekse fenomener. Ifølge Hayek er ikke utfordringen at komplekse fenomener består av mange faktorer, problemet er at vi ikke er i stand til å forstå hvor komplekse de er: «Only certain kinds of regular arrangements (not necessary the simplest) obscure themselves on our senses. Many of the patterns of nature we can discover only *after* they have been constructed by our mind» (Hayek, 1967, s. 23, min utheving).

Hvordan kan vi da teoretisere rundt komplekse fenomener? Ifølge Hayek vil teorier om komplekse fenomener være mindre egnet enn teorier om enkle fenomener til å si noe spesifikt om ulike faktorer og hva som påvirker hva. Teorier om komplekse fenomener kan kun si noe om mønster og tendenser. Newtons gravitasjonslov handler om et enkelt fenomen. Det å forstå økonomisk utvikling, derimot, er å prøve å forstå et komplekst fenomen.<sup>17</sup> Neoklassisk økonomisk teori, slik jeg kort presenterte den over, bygger på en komplett urealistisk antagelse om at vi kan beskrive i detalj faktorene som gir likevekt i økonomien.

Hva med Granovetter? Vi kan, som vi gjorde med Bourdieu, velge å se på hans teori som en beskrivelse av et sosialt mønster eller en sosial struktur, der vi skiller mellom tette og løse relasjoner. Teorien forenkler noen strukturelle trekk ved sosiale relasjoner, som i virkeligheten er veldig komplekse. Forstått slik, gir den innsikt. Hvis man derimot forsøker å gjenfinne det teorien beskriver i virkeligheten, støter man på betydelige utfordringer, fordi det ikke finnes noe faktisk motstykke i virkeligheten til de begrepene som teorien bruker. Hvis man likevel gjør det, vil man, selv om man er realist, med stor sannsynlighet legge sine egne tolkninger og oppfatninger inn i det man observerer. Man risikerer å gjøre som i eventyret om Askepott; at man tilpasser beinet til skoen (tilpasser virkeligheten til teorien).

Det andre forholdet det er viktig at vi som lærere påpeker, knytter seg til det vi ikke kan si noe om. Den østerrikske filosofen Ludwig Wittgenstein

---

17 «For this reason economic theory is confined to describing kinds of patterns which will appear if certain general conditions are satisfied, but can rarely if ever derive from this knowledge any predictions of specific phenomena» (Hayek, 1967, s. 35). Se for øvrig min bok om Hayek (Johnsen, 2025).

(2007) tilskrives ofte å være opphavsmenn til det å understreke at det vitenskapen kan si noe om, er det som kan fanges inn i språk (eller matematikk), mens det som er utenfor språket, også er utenfor hva vitenskapen kan si noe om. Videre er Wittgenstein ofte sitert på å hevde at det vi ikke kan si noe om, er langt viktigere enn det vi kan si noe om. Det vi ikke kan si noe om er slike forhold som opplevelser, verdier, mening, etikk, moral eller estetikk. Det vi si, vi kan forsøke å si noe om det, men uansett vil ikke det vi sier fange inn kompleksiteten i det vi opplever. Eksempelet Wittgenstein selv brukte, var opplevelsen av en konsert: La oss si at du var på en konsert i går kveld og skal fortelle om opplevelsen til din kollega. I hvor stor grad vil din beskrivelse gjenskape din opplevelse av konserten (Wittgenstein, 1998)?

De fleste vil si at det er ganske lite av en konsertopplevelse vi kan gjenskape i ord. På samme måte er det grenser for hva vitenskapen, som er basert på ord og begreper, kan fortelle oss om virkeligheten. Det er ikke noe argument mot vitenskap, men språkets begrensninger er et argument for å være varsom med hvordan vi bruker teorier. Vitenskap, slik Bacon påpekte allerede på slutten av 1600-tallet, er en kraftfull aktivitet som kan gi oss makt og innflytelse.<sup>18</sup> Men, teorier, som er vitenskapens byggesteiner, er formulert gjennom symboler (begreper), og er forankret i vår kognitive evne til å tenke abstrakt. Det er ikke noe vi kan endre på om vi enn våkner av søvnen. Teorier er kraftfulle ved at de endrer vår måte å se verden på. Nettopp derfor trenger de vår årvåkenhet.

Det betyr ikke at teorier ikke har relasjon til praksis. Teorier er ikke løsrevet fra *virkeligheten*, som jeg over har definert som den realiteten vi til enhver tid må forhold oss til. Jeg har i en annen sammenheng skrevet om hva det betyr at et ord har mening.<sup>19</sup> Der refererer jeg til Ernst Cassirer når han diskuterer metaforer. Cassirers poeng var at mange ord, begreper og metaforer har fått mening gjennom bruk i en historisk prosess. Når jeg formulerer noe i språk, trer jeg samtidig inn i en allerede eksisterende begrepsverden som dermed, fordi den er formet av historien, også betyr at den er basert på praksis. Men grunnen til at vi *forstår* ord, begreper og språk er utenfor begrepsverdenen; den er forankret i en egenskaper vi har forut for observasjoner. Uten en abstrakt kognitiv grunnstruktur ville ingen begreper gi mening for oss. Denne spenningen mellom det abstrakte og

18 Bacon diskuterer dette i blant annet i essayet «The Advancement of Learning» som del av hans *Essays* fra 1597 (se Francis Bacon, 2008).

19 Se «The meaning of a word» (Johnsen, 2024).

fortolkningen (og det empiriske og historiske) finnes dermed i begrepene selv. Der er dette som gjør vårt språk så komplisert.

Teorier kan bringe oss til språkets ytterkant. De kan hjelpe oss å se inn i et ukjent landskap. De kan hjelpe oss inn på erkjennelsens upløyde marker. Teorier har muliggjort utopier som både på godt og ondt har inspirert menneskelig aktivitet gjennom århundrer. De kan gi oss evne til å se ut over den umiddelbare horisont av hverdagslige aktiviteter. Likevel, ofte vet vi ikke om det teoriene kommer frem med er til det gode. Derfor må vi aldri tape av syne at vitenskapen er et kraftfullt redskap for mennesker som, selv om det kan være til nytte, må brukes med varsomhet.

Argumentet i dette kapittelet har vært at relasjonen mellom teori og praksis er langt mer kompleks enn den fremstår ved første øyekast. Vi har lett for å glemme at teorier kun består av og er begrenset av ord og symboler. De er formulert i begreper som bærer både det abstrakte og tolkingen av det konkrete. Vi glemmer likevel lett at teori ikke er praksis, selv ikke en forenkling av praksis. Vi må unngå den fallgruven som følger av at det er lettere å lage teorier om enkle fenomener enn om komplekse fenomener. Teorier er redskap for å se ut over det enkle; de kan få oss til å se inn i komplekse forhold, forhold som ligger utenfor det vi direkte kan observere.

Teorier finnes ikke, eksisterer ikke, ute i virkeligheten, men de kan likevel rette vår oppmerksomhet mot noe som kan finnes der ute. Det er derfor de er så kraftfulle. De påvirker vårt syn på virkeligheten; hva vi fokuserer på når vi ser noe. Jeg har argumentert for en kritisk tilnærming til teorier, noe som åpner for kreativitet – studenter kan delta i å prøve ut teorienes gyldighet. Derigjennom kan de oppøve en innsikt i hva teorier er, hva de kan brukes til og hva som er deres begrensning. Vår tolking av teorier er et speilbilde av oss selv; det er som å se oss selv i speilet og dermed får øye på våre forestillinger om verden. Som akademikere bør vi ha et selvkritisk blikk, som vi også formidler til våre studenter, samtidig som vi har i mente at det som er utenfor språket, også er utenfor hva vitenskapen og teorier kan si noe om. Et slikt perspektiv på teorier vil opplyse studentene og vekke oss fra søvngjengeriet.

## Takk

Jeg vil takke Hans Grelland, Dag G. Aasland, Maren Songe Eriksen og Anders Örtenblad for kritiske og konstruktive kommentarer til denne artikkelen.

## Forfatterbiografi

**Hans Chr. Garmann Johnsen** er professor i arbeidslivsforskning ved Institutt for arbeidsliv og innovasjon, Universitetet i Agder, Norge. Han har bakgrunn fra økonomi og statsvitenskap og har en doktorgrad fra CBS, København. Han har publisert mye innen innovasjon og arbeidslivsforskning. Han har i mange år undervist om kunnskapssosiologi og vitenskapsfilosofi. Han er for tiden involvert i to EU Horizon-prosjekter, GI-NI og BRIDGES 5.0, som handler om transformasjonene i arbeidslivet. Hans siste bok, *Science Meets Philosophy: What Makes Science Divided but Still Significant*, kom ut på Routledge i 2023.

## Referanser

- Arditti, R. (1980). *Science and liberation*. Black Rose Books.
- Arendt, H. (1998). *The human condition* (2. utg.). University of Chicago Press.
- Bacon, F. (2008). *The major works* (B. Vickers, Red.). Oxford University Press. (Opprinnelig utgitt på ulike tidspunkt)
- Bacon, F. (2017). *Novum organum*. Jürgen Beck. (Opprinnelig utgitt 1620)
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford University Press.
- Carnap, R. (2003). *The logical structure of the world and pseudo problems in philosophy* (R. A. George, Overs.). Open Court. (Opprinnelig utgitt 1928)
- Chomsky, N., Roberts, I. & Watumull, J. (2023, 8. mars). Noam Chomsky: The false promise of ChatGPT. *The New York Times*.
- Dreyfus, H. L. (1992). *What computers still can't do: A critique of artificial reason*. MIT Press.
- Granovetter, M. S. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360–1380.
- Hayek, F. A. (1967). The theory of complex phenomena. I F. A. Hayek (Red.), *Studies in philosophy, politics and economics* (s. 22–42). Routledge & Kegan Paul.
- Isaac, J. (2012). *Working knowledge: Making human science from Parsons to Kuhn*. Cambridge University Press.
- James, W. (1978). *Pragmatism and the meaning of truth*. Harvard University Press. (Opprinnelig utgitt 1909).
- Johansen, A. (2014). *Kunnskapens språk: Skrivearbeid som forskningsmetode*. Spartacus forlag.
- Johnsen, H. C. G. (2023). *Science meets philosophy: Why science is divided but still significant*. Routledge.
- Johnsen, H. C. G. (2024). The meaning of a word. I A. Örtenblad (Red.), *Oxford handbook of organizational metaphors* (s. 85–98). Oxford University Press.
- Johnsen, H. C. G. (2025). *Friedrich Hayek: Betingelsene for et liberalt samfunn*. Cappelen Damm Akademisk.
- Johnson, J. (2009). A dark history: Memories of lobotomy in the new era of psychosurgery. *Medicine Studies*, 1, 367–378.
- Kant, I. (2004). *Prolegomena to any future metaphysics that will be able to present itself as a science* (G. Zöllner, Red.). Oxford Philosophical Texts.
- Kidd, B. (1895). *Social evolution*. Macmillan.

- Landri, P. (2012). A return to practice: Practice-based studies of education. I P. Hager, A. Lee & A. Reich (Red.), *Practice, learning and change: Practice-theory perspectives on professional learning* (s. 85–100). Springer Netherlands.
- Menger, C. (1963). *Problems of economics and sociology* (F. J. Nock, L. Schneider & L. H. White, Red. & Overs.). University of Illinois Press.
- Newton, I. (1999). *The principia: Mathematical principles of natural philosophy* (I. B. Cohen & A. Whitman, Red.). University of California Press. (Opprinnelig utgitt 1687)
- Parsons, T. (1949). *The structure of social action*. Free Press.
- Popper, K. (1972). *Conjectures and refutations: The growth of scientific knowledge*. Routledge & Kegan Paul.
- Quine, W. V. O. (1951). Two dogmas of empiricism. *Philosophical Review*, 60(1), 20–43.
- Restall, G. (2002). Carnap's tolerance, meaning, and logical pluralism. *The Journal of Philosophy*, 99(8), 426–443.
- Schütz, A. (1971). *Collected papers I: The problem of social reality*. Martinus Nijhoff.
- Solstad, D. (2001). *Svingstol og andre tekster*. Forlaget Oktober.
- Turing, A. M. (1936). On computable numbers, with an application to the Entscheidungsproblem. *Journal of Mathematics*, 58, 345–363.
- Turing, A.M. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind*, 59(236), 433–460.
- Weizenbaum, J. (1976). *Computer power and human reason: From judgment to calculation*. W. H. Freeman and Company.
- Wittgenstein, L. (1998). *Culture and value* (G. H. von Wright, H. Nyman & A. Pichler, Red.; P. Winch, Overs.). Blackwell.
- Wittgenstein, L. (2007). *Tractatus logico-philosophicus* (F. P. Ramsey & C. K. Ogden, Overs.). Cosimo Classics. (Opprinnelig utgitt 1922)



# Undervisernes kunnskapssøk og forberedelser



## KAPITTEL 4

# Studenters erfaringer med og ønsker for praksis i høyere utdanning

Jan Ole Rypestøl Universitetet i Agder

Anders Örtenblad Universitetet i Agder

**Abstract:** In this chapter, the authors discuss insights from a survey of 248 students at the School of Business and Law at the University of Agder that highlighted the students' previous experiences with practice and their desires for future use of practice in university-level teaching. The survey reveals that students advocate for more practice-based teaching at both the bachelor and masters levels. Their desire is driven by three primary motivations: (i) better preparation for entering the practical workforce, (ii) an enhanced theoretical understanding through practical application, and (iii) a belief that increased practice makes education more varied and engaging. The chapter concludes with two recommendations: (i) the need to better integrate reflection into practical activities in higher education and (ii) the importance of lecturers incorporating students' life experiences as valuable elements of practice. These steps could enrich the learning experience by making it more dynamic and applicable to real-life situations.

**Keywords:** practice in teaching, student perspective, motivation for practice, reflection, life experiences

## Innledning

Praksis er den beste form for læring, hvor man selv får oppleve og utforske teorien man leser/regner på. Praksistimene vi har hatt på bachelor-/masternivå er der jeg har lært mest. (Student)

Det er bred enighet om at kravene til relevans mellom høyere utdanning og arbeidslivet stadig øker (se f.eks. Nerland et al., 2018). Vi hører og leser ofte at studentene etterspør innslag av praksis i høyere utdanning (f.eks. Billett, 2015), men innenfor en handelshøyskolekontekst ser vi sjeldnere konkrete eksempler på at disse ønskene blir oppfylt. I dag har begreper som «praksisnærhet» og «arbeidslivsrelevans» blitt moteord i universitets- og høyskolesektoren (se f.eks. Kennedy et al., 2015; Nordkvelle, 2020). Det er imidlertid usikkert hvorvidt innholdet i begrepene får konsekvenser i praktisk undervisning. Dette spørsmålet er vårt hovedanliggende i dette kapittelet.

I det videre er kapittelet organisert som følger: I del 2 presenterer vi kapittelets metodiske tilnærming før vi i del 3 presenterer og diskuterer studentenes forståelse av praksis og teori. I del 4 presenterer vi studentenes begrunnelser for hvorfor praksis er viktig i en handelshøyskolekontekst før vi i del 5 presenterer studentenes mer kritiske blikk på praksis. Vi avslutter med en kort oppsummerende drøfting og konklusjon i del 6.

## Metode og metodiske valg

I dette kapittelet diskuterer vi praksis i høyere utdanning med utgangspunkt i svarene som fremkom i en spørreundersøkelse som ble gjennomført blant studenter ved Handelshøyskolen ved Universitetet i Agder (UiA) høsten 2023. Undersøkelsen ble sendt ut til 1 532 studenter, og vi mottok 248 svar. Av disse kom 128 svar fra bachelorstudenter og 120 fra masterstudenter. Studentene som deltok i undersøkelsen tilhørte studieretninger innenfor økonomi, innovasjon og entreprenørskap, markedsføring og jus.

Undersøkelsen var inndelt i to hoveddeler. Vi startet undersøkelsen med kartleggingsspørsmål om antall år med studier og hvilken studieretning de tilhørte før vi gikk inn på de to hoveddelene. I første del handlet spørsmålene om studentenes erfaringer med praksis i høyere utdanning. I denne delen av undersøkelsen stilte vi flere åpne spørsmål hvor studentene

ble oppfordret til å reflektere over egne erfaringer, for eksempel: «I hvilken grad tenker du at bruken av praksis i undervisningen (som du har erfart) har vært nyttig? (Vil du reflektere kort?)»

I andre del av undersøkelsen stilte vi spørsmål om hvilke typer praksis, ut over det de allerede har erfart, studentene skulle ønske de hadde blitt eksponert for. Med denne inndelingen i to temaer forsøkte vi å fange opp både refleksjoner over tidligere erfaringer med praksis, samt også studentenes ønsker for fremtidig praksis. Under undersøkelsens åpne spørsmål fikk vi inn totalt 486 ulike kommentarer knyttet til de to hovedspørsmålene.

Dette kapittelet dreier seg i hovedsak om refleksjonskommentarene som blir fremsatt av studentene gjennom de åpne spørsmålene. Med utgangspunkt i et induktivt design sorterer vi først utsagnene i ulike kategorier ved bruk av manuell mønsteranalyse før vi diskuterer innholdet i de ulike kategoriene kort. Vi sorterer utsagnene i ulike tema og diskuterer studentenes refleksjoner innenfor hvert tema.

Hensikten med kapittelet er å gjengi studentenes utsagn om praksis uten at disse i for stor grad blir farget eller tolket gjennom tidligere forskning eller teori. Vårt håp er at utsagnene kan bidra til å gi motivasjon for økt bruk av praksis, og kanskje også peke på en ønsket retning for fremtidig praksisbruk i utdanningen.

Av anonymitetshensyn gjengis alle sitater uten henvisning til kjønn, studieår eller studieretning.

## Studentenes forståelse for praksis og teori

Studentenes refleksjonskommentarer berører flere viktige forhold omkring praksis og hvordan praksis forholder seg til teori. Et grunnleggende forhold er studentenes forståelse av hva praksis i utdanningen egentlig er. Hva forstår studentene med praksisbegrepet?

For å få en bedre forståelse av hva de kan mene med «praksis», ser vi på studentenes kommentarer og hva de sier de har opplevd av ulike typer praksis. Ut fra noen av kommentarene kan det virke som at enkelte studenter med «praksis» kun mener *arbeidserfaring*, det vil si å arbeide, og «på ordentlig» utføre slike arbeidsoppgaver som de kan tenkes å utføre når de en dag får jobb (se også Halvorsen, 2020). En student skriver: «Jeg tror det er noe de fleste studier ville hatt godt av. Trenger ikke være flere praksiser nødvendigvis, men f.eks. en praksisperiode i løpet av en av semestrene.»

Relativt mange ser imidlertid ut til å ha et bredere, mer inkluderende perspektiv på hva «praksis» kan være enn utelukkende en trening i fremtidige arbeidsoppgaver. Når de blir spurt om hvilke typer praksis de har erfart i utdanningen nevner de for eksempel simulering og andre former for spill, samt caseoppgaver, gjesteforelesninger fra praksisfeltet, bedriftspresentasjoner, karrieredager, bedriftsbesøk og så videre. Andre peker også på at praksis kan forekomme ved at foreleserne illustrerer teori ved hjelp av konkrete eksempler fra arbeidslivet, praktiske oppgaver, bruk av reelle data i oppgaver, intervju av praktikere i forbindelse med oppgaver, veiledere fra praksisfeltet for oppgaver, utføre oppgaver for reelle organisasjoner eller ha samskapingsoppgaver i emner. Noen få nevner også at de som studenter har praksis i form av egne erfaringer som de kan dele, og at disse dermed kan komme andre til gode:

Vi er en liten klasse med mye praktisk og praksis, det har gjort at vi har lært utrolig mye av hverandre igjennom å prøve seg frem og dele erfaringer. Å få teste ut slik har gitt så mye verdi for meg, som skiller det at jeg føler at på masteren har jeg lært så mye nyttig og viktig, på bacheloren følte jeg ikke at læringskurven var like bra med nesten kun teori og en veldig stor klasse.

Noen studenter oppgir at de har erfart noen av disse formene for praksis i utdanningen også digitalt via nettet, og da særlig under den verste pandemikrisen. De nevner at de har erfart «simulering», «online bedriftsbesøk», «gjennomførte intervjuer digitalt» og «samskapingsprosess» via nettet.

I datamaterialet fremhever studentene at praksis henger tett sammen med teori, og det blir derfor også viktig å se nærmere på hva studentene forstår med teori. Noen av studentenes avslører en forståelse om at teori og praksis er to helt ulike ting. Mens praksis representerer «virkeligheten», oppfattes teori som løsrevet fra denne «virkeligheten». Her er noen utsagn som peker i den retningen:

Man lærer på en annen måte, om hvordan det faktisk er.

Å kun få læring fra pensum gir liten virkelighetsforståelse.

En kjent fenomen er at man ikke bruker kunnskapene sine etter endt kurs.

Skulle ønske det var mye mer praksis i utdanningen, da min erfaring fra arbeidslivet er at det er veldig ulikt, ift. det man lærer fra pensum og virkeligheten.

Det kommer veldig an på studiet. Noen studier er mer praktiske enn andre. Økonomi kunne nok i større grad vært i mange fag vært tilpasset slik det faktisk gjøres i praksis, og ikke så teoretisk / på papiret fag som ikke stemmer overens med virkeligheten av hvordan regnskapsfører/revisor faktisk jobber.

Tør påstå at jeg lærte mer det halve året jeg jobbet der enn store deler av bacheloren. Den praktiske erfaringen ga meg mer, så skulle derfor ønske at man hadde en praksisperiode i løpet av utdanningen.

Det er når vi kommer i jobb vi lærer noe. Anser mye av det vi lærer som unyttig.

[Praksis er] mye bedre enn kun ren teori.

Trenger mer realistisk praksis i undervisningen som blir benyttet i arbeidslivet, for mye utdatert og urelevant teori.

Materialet er likevel mer nyansert enn dette, og mange studenter peker på at teori og praksis henger sammen.

All praksis fra de ulike studiene jeg tok ser jeg på som meget lærerikt og viktig del av undervisninger.

Som nevnt tidligere hadde jeg satt pris på mer praksis i undervisningen. Jeg mener fagene fort kan bli for teoritunge hvor vi lærer alle mulige analyser og modeller uten å få brukt de i praksis.

Vi hadde et simuleringsspill om hvordan lede et prosjekt som var veldig lærerikt. Da følte teorien viktig og ga resultater. Det var ikke lenger bare teori, men vi så at det faktisk var nyttig.

Et gjennomgående trekk i utsagnene er at praksis og praktiske arbeidsformer oppleves som nyttig i en handelshøyskolekontekst:

Jeg føler meg heldig som har fått oppleve såpass mye praksis som jeg har gjort. Dette avhenger selvsagt veldig mye av fagfelt. På bachelornivå valgte jeg studie som krevde mye praksis i form av lab slik at vi ikke ved et uhell dreper noen i arbeid senere. På master er det mindre fysiske krav om praksis, men det er likevel godt innført utover det som er nødvendig. Elsker det!

Burde bli inkludert på bachelornivå også på økonomi, utrolig viktig da selve studiet er så bredt at det er umulig å se for seg hva man faktisk kan jobbe med.

Jeg skulle ønske at det var praksis i større grad, kanskje ikke på bachelornivå, men at det var et krav på master. Andre studier, som lærer og sykepleier har dette.

Som student innenfor rettsvitenskap hører man til tider rykter fra ferdigutdannede jurister som snakker om hvor store forskjeller det er mellom det å studere juss og å arbeide med juss. I lys av at de fleste jeg kjenner, meg inkludert, studerer rettsvitenskap med sikte på arbeid og ikke forskning, føles utdanningen mer som at den er rettet mot forskere av rettsvitenskap, fremfor advokater eller jurister i andre roller. Mer praksiselementer i utdanningen kunne gitt mer innsikt i hva som forventes i majoriteten av studentens profesjon etter endt utdanning.

Generelt sett virker det som mange av studentene som besvarte undersøkelsen mener at praksis ikke blir tilbudt i tilstrekkelig omfang i deres utdanning. Eksempler på kommentarer i denne retningen er «Veldig nyttig, skulle ønske det var mye mer», «Jeg tenker at dersom det hadde vært mer praksis så hadde det vært nyttig!» og «Burde ha mer praksis. Kunne gjerne inkorporere et praksisår i alle studiene».

Noen studenter peker på at graden av praksis i utdanningen så langt, har vært svært lav:

Har ikke hatt noe praksis i det hele tatt på økonomistudiet.

Kan være jeg har glemt av situasjoner hvor det har skjedd, men føler det ikke har vært mye praksis i undervisningen.

Vi har kun hatt gjesteforelesning en gang med Nicolai Tangen og noen høyere oppe i Norges Bank. Samtidig hjelper stander som står i vrимlehallen å gi meg innsikt i hva jeg kan forvente av arbeidslivet.

Humaniora utdanning burde bli mer praksis-fokusert, nå er det bare årevis med teori og ingen praktisk erfaring i andre enden når en er ferdig utdannet.

Vi har nesten bare hatt teori og ikke noe praksis, med unntak av et emne

Enkelte studenter påpeker likevel at selv om praksis i dag er begrenset, må vi ikke falle i motsatt grøft ved at vi overdimensjonerer praksisandelen. Praksis er viktig, men teori er også viktig: «Finne rette balansegangen, studentar vil vel ofte rope ut om meir praksis fordi det verkar mindre/lettare arbeid(?). Men noko vanleg teoretisk undervisning trengst.»

Til slutt i denne delen skal vi se at mange studenter ved UiA oppgir at de ikke får tilbud om praksis, eller at de i stor grad må skaffe praksis selv. En student uttrykker det slik: «Er ikke praksis. Man må skaffe jobb selv i så fall.»

I undersøkelsen beskriver studentene flere ulike former for praksis de selv har arrangert. Eksempler er sommerjobb, deltidsjobb, styreverv, tidligere jobber/arbeids erfaringer, frivillig arbeid, organisering av prosjekter på egen hånd, drive egen bedrift eller å arbeide i foreldrenes bedrift.

I akademia er vi kanskje ikke alltid like positive til at studenter jobber ved siden av studiene, men kanskje vi burde være mer åpne for dette:

Erfaringen jeg har tilegnet meg gjennom relevant deltidsjobb har vært veldig nyttig for meg. Det har gitt meg stor motivasjon ved siden av studiet da jeg har fått testet ut at en jobb med denne utdanningen er noe jeg trives med. Det tenker jeg er viktig da studiet er nokså tøft, og tørt til tider.

Noen studenter er så heldige å ha foreldre som har erfaringer som de kan dra nytte av i utdanningen:

Har en mor som også jobber innen regnskap, som jeg har fått være med og lære ulike regnskapsprogrammer. Ellers er dette noe jeg har savnet gjennom studieløpet både på bachelornivå som jeg tok ved USN og masteren på UiA.

Andre får praksis ved å henvende seg til sine egne studentorganisasjoner og linjeforeninger:

Studentorganisasjoner og linjeforeninger har åpnet for praksis i form av rolle spill, foredrag, bedriftsbesøk og arbeid med virkelige studierelevante problemstillinger.

Det er imidlertid ikke alle studentene som er like fornøyde med den praksisen universitetet organiserer for dem. Noen fremhever at det er forskjell på praksisen som organiseres gjennom universitetet og praksis som tilbys gjennom andre:

Praksisen er ganske nyttig. Erfaringsmessig er bedriftspresentasjonene i regi av linjeforeningene alltid mer interessant enn de som forelesere arrangerer.

Flere studenter peker imidlertid på at praksis er noe de må ordne selv, og noen mener at dette kan gi en skjevfordeling i tilgang til praksiserfaring:

Fordi slik praksis er overlatt til studentene selv å ordne, er det likevel mulig at det er de mest ressurssterke som søker praksis utenfor studiet og at den tilsynelatende sammenhengen mellom gode karakterer og praksis bare er en korrelasjon.

Noen påpeker likevel på at det å fremskaffe sin egen praksis kan være stressende: «I bachelor var det absolutt ingen former av praksis. I masterstudiet må vi finne det selv og det har bare vært en veldig kronglete og stressende prosess med null resultat hittil.»

Vi spør oss hvordan vi på universitetet bedre kan utnytte studentenes erfaringer og bruke dem i undervisningen (se også Billett, 2015). I tillegg kan det være nyttig at studentene får opplæring i å koble erfaringer/praksis og teori slik at de ikke overlates helt til seg selv med dette. Her mener vi at universiteter og høyskoler har en viktig rolle å spille.

## **Hvorfor praksis er viktig for studentene ved Universitet i Agder**

Til nå har vårt materiale vist at praksis i utdanningen forstås bredt, og at praksis kan inkluderes i et sett med ulike undervisningsmetoder. Vi har også sett at studentene ved UiA verdsetter praktiske innslag i undervisningen, og at de ønsker mer av dette fremover. Et viktig spørsmål blir da hvorfor. Hvorfor ønsker studentene mer praksis? Hva kan økt praksis bidra med av positive elementer i deres utdanning og videre liv?

Gjennom bruk av tematisk analyse har vi identifisert tre hovedbegrunnelser for hvorfor praksis er viktig for studentene ved UiA. I det videre presenterer og diskuterer vi kort disse.

### **(1) Praksis er verdifullt fordi det forbereder studentene for arbeidslivet**

En viktig årsak til at studentene ved UiA fremhever at praksis og praksisnær undervisning er viktig, henger tett sammen med en forståelse om at praksis er nyttig for å forberede dem på yrkeslivet. Denne forståelsen støttes av studier som ser på arbeidsgiveres holdninger til, og motivasjon for, viktigheten av praksisnær undervisning. Arbeidsgivere verdsetter at personene de rekrutterer har kunnskaper som er direkte anvendelige i det arbeidet de er ansatt for å utføre (f.eks. Hart Research Associates, 2015; Kristiansen et al., 2019).

Denne kategorien inkluderer utsagn som i sum viser en forventning om at praksis gir studentene «innsikt i hvordan arbeidslivet er» og at «det utvikler meg faglig og sosialt og gjør meg klar for utfordringer i arbeidslivet». Her følger noen flere sitater som peker i den retningen:

Får ikke jobb med bare teori.

Teori hjelper lite etter endt utdanning om en ikke også har relevant erfaring.

Jeg tror mer bruk av praksis på toppen av teori, vil gjøre oss til dyktigere kandidater når vi skal ut i arbeidslivet.

Praksis kan være til stor hjelp for å starte nettverksbygging innenfor fagfeltet.

I dagens samfunn blir det viktigere og viktigere å ha praktisk erfaring når du skal søke jobb, og det holder ikke med kun vitnemål.

Å ha arbeidserfaring er ofte etterspurt når en søker jobb.

Dette [økt praksisandel i utdanningen] hadde både vært veldig lærerikt, da en stor del av det å arbeide som jurist/advokat i praksis er å møte klienter. Dette får man ingen trening i på studiet. I tillegg tror jeg man kunne lært mye om det å være kildekritisk til det klienten sier deg. På studiet når vi gjør oppgaver tar vi all informasjon som god fisk, noe man ikke kan i arbeidslivet.

Få mer kunnskap om arbeidslivet knyttet til min utdanning for å lettere kunne finne min vei i karrieren.

Det er bare å legge til mer av det. Tror det vil gi oss studenter et mye større innblikk i hvordan vi kan jobbe med fagene, samt gi oss en bedre forståelse for hva vi kunne tenke oss å jobbe med etter endt studieløp.

En annen dimensjon innenfor denne kategorien omhandler selve overgangen mellom studier og arbeid. Noen studenter mener at praksis kan lette denne overgangen:

Når man studerer økonomi så kunne man ha lært litt om ett regnskapsprogram slik at man hadde sett dette før man går i jobb for første gang. Dette ville ha gjort det til en lettere overgang fra studiet til arbeidslivet.

Jeg synes praksis gir en mye bedre forståelse for hvordan ting faktisk fungerer i den virkelige verden, i tillegg får man ekte eksempler på hvordan å knytte teori vi lærer

på skolen til praksis, og hvordan å anvende kunnskap. Sånn som studiet er lagt opp per nå, opplever jeg mye angst om å være ut i jobb etter fullført utdanning fordi jeg rett og slett ikke aner hva som venter meg i arbeidslivet.

Til sist nevner vi også at studentene trekker frem nettverksbygging som en fordel ved praksis: «Fin måte å bygge erfaring og nettverk før en skal ut i arbeidslivet.»

## (2) Praksis er verdifullt fordi det bidrar til å gi økt teoretisk forståelse

Mange av studentene i undersøkelsen kommenterte at et motiv for å ønske praksis er at praksis bidrar til å konkretisere kunnskapen. Det vil si at de ikke bare vil «høre» eller «lese», men også «gjøre». Dette kan sies å være i tråd med teorien om erfaringsbasert læring (f.eks. Dewey, 1938/1997; Kolb, 1984). Kolb foreslår at konkret erfaring, reflektert observasjon, abstrakt konseptualisering og aktiv eksperimentering alle er sentrale elementer i effektiv læring (f.eks. Kolb, 1984; Kolb & Kolb, 2005).

Noen av respondentene i undersøkelsen generaliserer og fremhever at praksis gir bedre læring for alle:

Jeg mener det [praksis] gir en bedre mulighet for å bruke teori vi har lært.

Lettere å lære ved å se det i realiteten.

Håper det blir mer bruk av praksis i studiene, tror læring gjennom prøving og feiling er den beste måten å lære på.

Læringsutbytte kan bli større, og kunnskapen vil sitte i lenger enn ved kun pugg opp til eksamen. Da er det gjerne glemt uken etter.

Vil si praksis hjelper mye med læring ettersom mange lærer bedre med «hands-on» erfaringer og får bruke teorien i praksis.

Tror det er et veldig viktig verktøy for å kunne forstå teorien man lærer i større grad.

Det finnes imidlertid andre respondenter som er mer eksplisitt på at praksis gir bedre læring *for dem*. Dette er i tråd med teorien om at mennesker har ulike læringsstiler (Kolb & Kolb, 2005). En student skriver at «det er sånn

jeg lærer best og husker det jeg har lært lengst, ved å få prøve ut og teste selv. Det har absolutt vært det mest lærerike». En annen forteller at «for min del er det sånn jeg har lært mest».

Noen studenter påpeker at praksis gir en type kunnskap som er frikoblet fra teori:

Jeg tror mer bruk av praksis på toppen av teori, vil gjøre oss til dyktigere kandidater når vi skal ut i arbeidslivet.

Det er absolutt nyttig ettersom at man møter på mange utfordringer og problemstillinger som man ikke møter på i studiet. Arbeidsoppgavene er veldig annerledes, selv om man har teorien i bunn. Regnskapsteori gjør f.eks. at vi forstår grunnen til det vi gjør, men det å føre regnskap i et regnskapsprogram byr på mange tekniske utfordringer man ikke opplever på skolen.

Det er mangel på praksis i bachelor I økonomi og administrasjon. Praksis ville hjelpe studentene å få en bedre forståelse a fagene samt mer sikkerhet med å utføre arbeid i feltet.

For mange er imidlertid praksis ikke noe annet enn teori; det handler heller om å knytte de to sammen og utdype kunnskapen, så å si. Noen studenter begrunner behovet for praksis med noe vi tenker kan være en variant av å legge til rette for, og å utdype læringen, nemlig å knytte teori og praksis – i form av «arbeid» eller «arbeidslivet», tydeligere sammen:

For å kunne forstå bedre hvordan jeg kan bruke kunnskapen jeg lærer gjennom studiet.

Nyttig, testet teorier i praksis.

Man forstår bedre sammenhengen mellom teori og praksis.

Noen motiverer behovet for praksis med læringsformer som er alt annet enn instrumentelle:

Erfaringer med utplassering i en periode for å få praktisk erfaring vil også kunne bidra til verdifull læring og en følelse av mestring.

Jeg synes praksis er viktig for å få nye perspektiver på ting og god erfaring og kunnskap som er nyttig videre i livet.

Jeg mener praksis er uvurderlig i alle studier. Også lover er laget for å ha en praktisk betydning; det er godt å løfte blikket og se menneskene og problemene jussen

berører. I tillegg til å styrke studentene faglig gir også praksis etter min mening gode muligheter for å styrke studentenes etiske muskler og stimulerer til et kritisk blikk også på eget fagfelt.

### **(3) Praksis er verdifullt fordi det bidrar til en mer interessant og variert studietid**

I denne kategorien fremhever studentene at praksis skaper «motivasjon og inspirasjon» med «variasjon i studiehverdagen», og flere peker på at de gjennom praksis kan få hjelp til å bestemme seg for valg av fremtidige studier:

Det vil gi meg mer innblikk i hva jeg har i vente etter studietiden, dette kan både motivere og gi meg et større grunnlag til å vite hvordan jeg ønsker å spisse utdanningen videre.

Det kunne vært nyttig for å få et innblikk og erfaring innen ulike fag/spesialiseringer. Da kunne man også lettere sett hvilken «vei» man vil gå videre / hvilke valg man har for å velge for eksempel mastergrad.

Tror også praksis kan gjøre det lettere for folk å finne ut om de er på riktig studie, praksis tidlig i studieløpet kan føre til at folk velger å bytte tidligere, noe som er en god ting.

### **Kritiske synspunkter omkring praksis**

Til slutt i dette delkapittelet oppsummerer vi noen av studentenes mer kritiske synspunkter til praksis. Flere studenter peker på at praksis i utdanningen ikke bare er viktig for studentenes læring, men også for universitetet som kunnskapsorganisasjon. Praksis gir med andre ord verdi både for universitetet og for studentene.

Jeg mener det gir en bedre mulighet for å bruke teori vi lært. Det gir også universitetet innblikk i hva som skjer i private foretak. Dette kan gi grunnlag for å endre innholdet i studieprogram sånn at universitet holder seg oppdatert og relevant.

Det er viktig at UiA eksponerer seg mer til lokal næring og holder seg relevant. Jeg mener store deler av bachelorpensum i økonomi burde forandres ettersom den er utdatert.

En gruppe av kritikk fokuserer på måten arbeids- og næringsliv fremstiller seg selv for studentene:

Vært på bedriftsbesøk og litt kritisk til dette. Er veldig «fint», men føler at det bare er oppskryting av organisasjonen sin, hvor alt er bra og alle er fornøyde. Kanskje spesielt de som bare drar inn unge studenter. Jeg tenker om det er en grunn til at ingen eldre ansatte vil stille opp? Det er jo enklere å få med unge og overtale dem til å gjøre hva lederen vil få til. Mer rutinerne ansatte vet om baksider, og lederen er muligens «bekymret» for at dette vil komme fram.

Jeg er skeptisk til nytten av praksis med f.eks. bedriftsfolk som kommer inn i klasserommet og deler fordi det avhenger av at det de deler faktisk er litt «dypt/detaljert».

Videre går en del av kritikken til praksis også på at den praksisen som tilbys i noen tilfeller ikke er relevant og autentisk nok. Praksisen gir rett og slett et skjevt bilde av virkeligheten.

Vi hadde et simuleringsspill hvor vi skulle velge diverse priser på produkter i en spesiell bransje, og konkurrere mot andre i klassen for å få det beste resultatet i slutten. Dette ga oss noe perspektiv på hva som påvirker hva i markedet, men det ga ikke dirkete erfaring på praksis. Slik aktivitet gjør også at motivasjonen ikke er på topp og man velger å bare spille på flaks.

Markedsføring og ledelse har ikke veldig til praksis, vi har hatt casestudier der vi har sett på ett firma og gitt anbefalinger om fremgangsmåte, men ikke fått noe ekte erfaring av det.

Det har vært veldig nyttig for å få en forståelse av helheten i fagene man lærer, men jeg mener det fremdeles avviker mye fra det virkelige arbeidslivet. God erfaring for faget men for ikke så nyttig for å forberede seg for å komme i jobb.

Til sist ser vi i vårt materiale at karakterer og praksis trekkes frem som to motpoler hos enkelte studenter. Studentene fremhever betydningen av praksis som noe langt mer enn det som fanges opp av karaktersystemet: «I dag er det for stort karakterjag, og for få som virkelig forstår hva det er å jobbe og følge opp sine plikter.»

## Oppsummerende drøfting og konklusjon

I dette kapitlet har vi gjengitt, systematisert og reflektert over 486 skriftlige tilbakemeldinger fra studenter ved Handelshøyskolen ved Universitetet i Agder. Utsagnene ble samlet inn ved hjelp av en spørreundersøkelse hvor 248 studenter deltok.

Med utgangspunkt i det refererte materialet har vi sett at begrepet praksis forstås ulik blant studentene ved UiA. Mens noen har en snever forståelse av praksis som aktiviteter som skal sette dem i stand til et fremtidig yrke, forstår andre praksis i en mye videre forstand som aktiviteter som bidrar til økt læring gjennom eksemplifisering. Studentene ved UiA opplever i stor grad at teori og praksis henger sammen, men flere uttrykker at denne koblingen er noe uklar i store deler av praksistilbudet.

Et gjennomgående trekk i studien er at studentene verdsetter praksis i utdanningen. Praksis oppleves som positivt, og studentene uttrykker et klart ønske om økt bruk av praktiske tilnærminger i fremtiden. Studentene peker likevel på at den praksisen som tilbys i mange tilfeller ikke er relevant nok, og at næringslivet i noen tilfeller bruker praksisarenaen som en markedsføringskanal rettet mot fremtidig arbeidskraft.

I kapittelet har vi videre sett at studentene ved UiA fremhever tre hovedgrunner for hvorfor praksis er viktig i høyere utdanning. Den første grunnen er at praksis bidrar til at studentene blir bedre forberedt til arbeidslivet, den andre grunnen er at praksis kan gi økt teoretisk forståelse, og den tredje grunnen er at økt praksis gjør undervisningen og studietiden mer variert og interessant.

Med utgangspunkt i det innsamlede materialet gjør vi oss to refleksjoner som muligens kan anspore videre forskning. For det første er det neppe mangelen på praksis i seg selv som er problemet, men snarere hvordan den praksisen som faktisk forekommer blir behandlet. Praksis i seg selv er selvsagt ikke nok; man må også reflektere over praksisens betydning for læring (se f.eks. Boudreau, 2022).

For det andre er det en form for praksis som nesten er helt fraværende i studentenes kommentarer. Hvor er studentenes egne livserfaringer i dette bildet? Studentenes livserfaringer utgjør en viktig referanseramme og vil i mange tilfeller være nyttig å diskutere opp mot teori. Ingen av studentene har nevnt dette. Det indikerer kanskje at vi kan bli bedre til å fremheve at de selv har opparbeidet seg verdifull praktisk erfaring gjennom levd liv, og at vi også kan bli bedre til å anvende dette som en mulighet for studentene. I ledelsesfag vil en slik erfaring være særlig relevant.

I sum ser vi i dette kapittelet at studentene fremhever at praksis er nyttig i seg selv, men at praksisen får særlig nytte dersom den er relevant for teori og for videre arbeid. Dette innebærer at vi som formidlere av kunnskap har et særlig ansvar i å trene studentene til kritisk tenkning hvor teori og

praksis er i dialog. Dette er i tråd med hva Örtenblad argumenterer for i sitt kapittel 12, og også hva Hans Christian Garman Johnsen peker på i sitt kapittel 3. «Teorier er», sier Garmann Johnsen i kapittel 3, «måter å se verden på, som betyr at det finnes andre måter å se den på». Evnen til å reflektere over teori og praksis er, hevder vi, en måte å oppøve kunnskapen til å favne større dimensjoner av virkeligheten.

## Takk

Vi takker kollegene ved Institutt for Arbeidsliv og Innovasjon som har bidratt med forbedringsforslag. Vi retter en spesiell takk til Jorunn Åshammer Steensohn for meget gode råd og forbedringsforslag.

## Forfatterbiografier

**Jan Ole Rypestøl** er professor i innovasjon og regional næringsutvikling ved Institutt for ledelse og innovasjon ved Handelshøyskolen på Universitet i Agder. Jan Ole har en doktorgrad i *international management* fra UiA, og forsker i hovedsak på temaer innenfor regional utvikling, entreprenørskap og innovasjon. Jan Ole er i dag studieprogramleder for masterprogrammet i innovasjon og kunnskapsutvikling ved UiA, og han har solid erfaring både som underviser og veileder. I tillegg til sin akademiske bakgrunn har Jan Ole også omfattende erfaring fra gründer- skap samt fra internasjonal prosjektledelse og rådgivning innen entreprenørskap og innovasjonsfeltet.

**Anders Örtenblad** er professor i arbeidslivsvitenskap ved Institutt for ledelse og innovasjon ved Universitetet i Agder, Norge. Han ser i utgangspunktet på seg selv som atferdsviter og har en doktorgrad i bedriftsøkonomi. Blant hans forskningsinteresser er metaforer og deres bruk for å forstå organisasjonsprosesser og organisasjoner; organisasjonslæring, lærende organisasjon og andre populære ledelsesideer og spesielt hvordan disse kan tilpasses organisasjoner og deres unike forutsetninger; dårlig ledelse; uetiske rekrutteringsprosesser; lederutdanning og fenomenet som innebærer at begreper i en viss tid skal brukes til alt og ingenting, slik det har vært med «læring», «kunnskap» og «smart». Han har lang erfaring som redaktør, og brenner for viktigheten av «forskning som debatt».

## Referanser

- Billett, S. (2015). The practices of using and integrating practice-based learning in higher education. I M. Kennedy, S. Billett, S. Gherardi & L. Grealish (Red.), *Practice-based learning in higher education: Jostling cultures* (s. 15–30). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-9502-9\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9502-9_2)
- Boudreau, E. (2022, 2. februar). *A practice-based approach to teaching: Three questions for lecturer Noah Heller, faculty in HGSE's new teacher and teacher leadership master's program*. Harvard Graduate School of Education. <https://www.gse.harvard.edu/ideas/news/22/02/practice-based-approach-teaching>
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. Touchstone; Simon & Schuster; Kappa Delta Pi. (Opprinnelig utgitt 1938)
- Halvorsen, G. S. (2020). Hva kan praksisnær undervisning være? I Y. T. Nordkvelle, L. Nyhus, A. Røisehagen & R. H. Røthe (Red.), *Praksisnær undervisning: I praksis og teori* (s. 33–52). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.94.ch2>
- Hart Research Associates. (2015). *Falling short? College learning and career success: Selected findings from online surveys of employers and college students conducted on behalf of the Association of American Colleges & Universities*. Association of American Colleges and Universities. <https://dgm81pnhv63.cloudfront.net/content/user-photos/Research/PDFs/2015employerstudentsurvey.pdf>
- Kennedy, M., Billett, S., Gherardi, S. & Grealish, L. (2015). Practice-based learning in higher education: Jostling cultures. I M. Kennedy, S. Billett, S. Gherardi & L. Grealish (Red.), *Practice-based learning in higher education: Jostling cultures* (s. 1–13). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-9502-9\\_1](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9502-9_1)
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193–212. <https://doi.org/10.5465/AMLE.2005.17268566>
- Kristiansen, E., Wiggen, K. S. & Stolinski, H. S. (2019). *Praksis sett fra praksisveilederes perspektiv: Del av prosjektet operasjon praksis 2018–2020 (NOKUT-rapport 13-2019)*. [https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/kristiansen\\_wiggen\\_stolinski\\_praksis-sett-fra-praksisveilederes-perspektiv\\_13-2019.pdf](https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/kristiansen_wiggen_stolinski_praksis-sett-fra-praksisveilederes-perspektiv_13-2019.pdf)
- Nerland, M., Prøitz, T. S., Damsa, C., de Lange, T., Esterhazy, R., Fosslund, T., Hyytinen, H., Nordkvelle, Y., Stalheim, O. R., Tømte, C. & Wittek, L. (2018). Quality of educational practices: Lessons learned and recommendations for the future. I M. Nerland & T. S. Prøitz (Red.), *Pathways to quality in higher education: Case studies of educational practices in eight courses (NIFU-rapport 2018:3)* (s. 186–205). <http://hdl.handle.net/11250/2478911>
- Nordkvelle, Y. (2020). Praksisnær undervisning: Nytt begrep og ny realitet? I Y. T. Nordkvelle, L. Nyhus, A. Røisehagen & R. H. Røthe (Red.), *Praksisnær undervisning: I praksis og teori* (s. 7–31). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.94.ch1>

## KAPITTEL 5

# For å lykkes med praksis i utdanningen behøver man noe mer enn bare en oppskriftsbok

**Elfi Fei-Yin Peniche Andersen** Universitetet i Agder

**Maria Tønnessen Frivold** Universitetet i Agder

**Anders Örtenblad** Universitetet i Agder

**Jan Ole Rypestøl** Universitetet i Agder

**Maren Songe Eriksen** Universitetet i Agder

**Abstract:** The significance of experiential learning as a pedagogical method to enhance educational quality and prepare students for the workforce is discussed in this chapter. Experiential learning involves transforming practical experiences into applicable knowledge. The authors have identified and analyzed what previous literature highlights as necessities for successful experiential learning and have categorized the recommendations into eight success factors: *admission, information, structure, the teaching situation, the experience, reflection, the instructor, and the student*. We discuss these success factors in light of empirical data from various practical situations in educational contexts and find that some success factors, particularly the role of the instructor and student engagement, are more crucial than others. Sometimes, learning processes can succeed without all success factors being present, and conversely, some learning processes can fail even if all factors are present. The importance of the different success factors is context dependent. Furthermore, the significance of timing is discussed, and how the right timing can have a significant impact on the success of experiential learning processes. We therefore introduce a ninth success factor for experiential learning: *timing*.

**Keywords:** experiential learning, internship, learning process, instructor's role, timing

Sitering: Andersen, E. F.-Y. P., Frivold, M. T., Örtenblad, A., Rypestøl, J. O. & Eriksen, M. S. (2025). For å lykkes med praksis i utdanningen behøver man noe mer enn bare en oppskriftsbok. I A. Örtenblad & J. O. Rypestøl (Red.), *Praksisorientert og studentaktiv læring. Arbeidslivsrelevans og akademiske verdier i høyere utdanning* (Kap. 5, s. 95–136). Cappelen Damm Forskning. <https://doi.org/10.23865/cdf.244.ch5>

Lisens: CC-BY 4.0

## Innledning

Suksessfaktorer for erfaringsbasert læring er forhold som på en positiv måte for alle involverte bidrar til å tilrettelegge utdanningsaktiviteter på en slik måte at studentene lærer på basis av, og med hjelp av, erfaringer fra en aktivitet.

I Meld. St. 14 (2022–2023) hevdes det at utdanning spiller en avgjørende rolle for individets livskvalitet og samfunnets utvikling. Betydningen av utdanningskvalitet for å fremme kompetanseutvikling, for å skape verdier på tvers av ulike sektorer og for å sikre levering av nødvendige offentlige tjenester blir også understreket (Meld. St. 14 (2022–2023)). Som universitetsansatte har vi en nøkkelrolle i å levere utdanning av høy kvalitet som sikrer at studenter uteksamineres med relevant kompetanse. Dette reiser spørsmål om hva som definerer god kompetanse og hvordan vi best kan sikre dette.

I lys av samfunnets komplekse utfordringer, som krever både omstilling og endringsledelse, er det ikke overraskende at økonomiske og administrative fag tiltrekker seg flest studenter i Norge (Nygård, 2023). Forfatterne av dette kapittelet er undervisere innenfor nevnte fagområde og har en lidenskap for å utdanne fremtidens ledere og arbeidstakere med de nødvendige kunnskaper, ferdigheter og holdninger for Norges fremtidige suksess.

I diskusjoner om *utdanningskvalitet*, fremheves betydningen av praksiskunnskap for å forbedre læringsutbyttet og relevansen for arbeidslivet (Heimly & Bertheussen, 2016). Utviklingen av reflekterte yrkesutøvere krever undervisning som legger til rette for praksisnære situasjoner, ettertanke og kritisk refleksjon (Giraud-Carrier et al., 2021, s. 230; Gjørseter & Kyvik, 2015; Nordkvelle et al., 2020; Roberts & Welton, 2022). For å imøtekomme internasjonale føringer for å forbedre utdanningskvalitet med sikte på å styrke praksisnær læring og refleksjon, har handelshøyskoler økt anvendelsen av *erfaringsbasert læring* som en pedagogisk tilnærming (Giraud-Carrier et al., 2021, s. 229; Roberts & Welton, 2022).

Når vi undersøker norske tekster om erfaringsbasert læring, ser vi at mange av disse er filosofiske og/eller konkret-deskriptive. Tekstene gir få anbefalinger for hvordan undervisere kan lykkes med erfaringsbasert læring, og de forslagene som gis, er ikke særlig utdypende. Ett eksempel er Lindøe (2003), som tilbyr et konkret forslag på prosess for, og evaluering av, erfaringslæring, men forfatteren fokuserer lite på hvilke vurderinger

som bør gjøres i forkant for å øke sannsynligheten for å oppnå suksess med denne typen læring. Lindøe (2003) foreslår ulike måter å fasilitere slik læring på, men gir altså få eksempler på konkrete suksessfulle fremgangsmåter. Ett unntak er at han understreker viktigheten av å gi både positive og negative tilbakemeldinger i erfaringsbaserte læringsprosesser.

Norske tekster om erfaringsbasert læring fokuserer lite på suksessfaktorer, men Rem og Syrrist (2004) belyser noen få i sin rapport om erfaringsbasert læring innen organisasjon og ledelse. De foreslår at faglige mål må tydeliggjøres for studentene under bearbeidelse av erfaringsaktivitetene. I Kvernbecks artikkel (1995) om erfaringsstyranni og teoriyranni, er det mest konkrete rådet at teori må anvendes med skjønn, mens det mest håndfaste i Jamissens (2011) essay om erfaringskunnskap og læring er at det bør skapes rom for refleksjon. Selv om vi har stor respekt for slike anbefalinger, mener vi at det er behov for å supplere disse med mer konkrete suksessfaktorer. Derfor har vi gjennomført et internasjonalt litteratursøk for å identifisere eksplisitte suksessfaktorer for erfaringsbasert læring. I vårt søk har vi identifisert og definert åtte dimensjoner som fremstår som viktige for å oppnå en vellykket erfaringsbasert læringsprosess. Disse vil senere i kapittelet presenteres som *suksessfaktorer for erfaringsbasert læring*.

Ved bruk av termer som «suksessfaktorer» i litteratursøk, er det viktig å erkjenne at slike søk ofte baseres på et forenklet bilde av virkeligheten. Derfor har vi funnet det nødvendig å diskutere de identifiserte suksessfaktorene i lys av egne erfaringer. Før vi utdyper vår metodikk, kan det imidlertid være hensiktsmessig å klargjøre hva vi i dette kapittelet legger i begrepet *suksessfaktorer*. Dette er sentralt fordi ordet «suksess» kan ha ulike betydninger avhengig av konteksten, og fordi suksess kan måles på forskjellige måter. Vi definerer *suksessfaktorer for erfaringsbasert læring* som «forhold som på en positiv måte for alle involverte bidrar til å tilrettelegge utdanningsaktiviteter på en slik måte at studentene lærer på basis av, og med hjelp av, erfaringer fra en aktivitet».

Å vurdere erfaringers suksess byr på ulike metodologiske utfordringer. Det kan være utfordrende å presist identifisere hvilke spesifikke aspekter (suksessfaktorer) ved en erfaring som resulterer i en opplevelse av suksess eller mislykkethet. Duhem-Quine-tesen forklarer at empiriske evalueringer involverer flere sammenkoblede hypoteser (Morad, 2004, s. 664). I vår forskning har vi anvendt denne tesen som et epistemologisk grunnlag ved å se på hver erfaring som en kompleks og sammenvevd hendelse. Derfor har vi i vår analyse gjennomført en helhetlig refleksjonsprosess for

å vurdere flere suksessfaktorer samtidig. Dette er i samsvar med Duhem-Quine-tesens implikasjoner om at det er nødvendig å vurdere flere elementer i samspill og deres samlede bidrag til resultatet, fremfor å isolere og analysere enkeltdimensjoner hver for seg (Morad, 2004, s. 664). Vi er også enige med Duhem-Quine-tesen i at våre oppfatninger ikke er objektive observasjoner, men fortolkninger påvirket av vårt teoretiske rammeverk (Morad, 2004, s. 665).

Formålet med kapitlet er å foreslå suksessfaktorer for erfaringsbasert læring, med særlig fokus på utdanning ved handelshøyskoler. Vi vurderer om eksisterende suksessfaktorer i litteraturen er tilstrekkelige, om noen faktorer er overflødige eller om nye bør inkluderes. Målgruppen er undervisere ved handelshøyskoler og innen organisasjons- og ledelsesfag som ønsker å videreutvikle sine erfaringsbaserte undervisningsopplegg. Vårt bidrag til litteraturen er å teste identifiserte suksessfaktorer gjennom en empirisk analyse av ulike tekstbidrag skrevet av forskere og undervisere ved Handelshøyskolen på Universitetet i Agder. Vi mener imidlertid at dette kapitlet også kan være relevant for andre fagområder enn handelshøyskolekontekster, og at det kanskje til og med kan være nyttig for profesjonsutdanninger.

Kapitlet er strukturert som følger: Først gir vi en kort introduksjon til erfaringsbasert læringsteori, etterfulgt av en presentasjon av suksessfaktorer for praktisk anvendelse, identifisert gjennom et omfattende litteratursøk. Deretter diskuterer vi hvorvidt suksessfaktorene er tilstrekkelige og/eller nødvendige betingelser for suksess, illustrert og problematisert gjennom eksempler fra egne undervisningssituasjoner. Disse erfaringene (erfaringsnotat 1–13) er vedlagt som appendiks. Kapitlet avsluttes med en kort refleksjon som introduserer en ny suksessfaktor og fremhever nødvendigheten av å forstå suksessfaktorene som dynamiske variabler.

## Teori

Erfaringsbasert læring handler om å transformere erfaringer til kunnskap som kan anvendes i praksis.

*Erfaringsbasert læring* refererer til en pedagogisk tilnærming hvor læring oppstår gjennom praktisk erfaring (Hall et al., 2020). Dette konseptet er beskrevet på ulike måter i litteraturen, med begreper som evidensbasert læring, praksisnær læring, aktiv deltakelse, direkte erfaring, praktisk læring

og *hands-on*-læring (Berlin et al., 2019; Phipps et al, 2008; Sweitzer & King, 2014). Lewis og Williams (1994) definerer erfaringsbasert læring som en prosess der individet først engasjerer seg i en opplevelse, deretter reflekterer over erfaringen for så å utvikle nye ferdigheter, holdninger eller tenkemåter. De forklarer at i sin enkleste form betyr erfaringsbasert læring «å lære fra erfaring, eller å lære ved å gjøre» (Lewis & Williams, 1994, s. 6). Erfaringsbasert læring inkluderer flere læringsstrategier, inkludert praksisplasser, feltarbeid, frivillig arbeid, utenlandsopphold, samfunnsbasert deltakende forskning og oppgaver i klasserommet (Berlin et al., 2019).

Et av de mer innflytelsesrike verkene som knytter teori opp mot praksis er David Kolbs bok fra 1984 om erfaringsbasert læring. Kolb hevder at læring er en prosess der kunnskap skapes gjennom transformasjonen av erfaringer. Han beskriver en fire-trinns prosess hvor individet opplever konkrete erfaringer og reflekterer over disse erfaringene fra ulike perspektiver. Basert på refleksjonene, engasjerer individet seg i abstrakt konseptualisering, for så å skape generaliseringer som kan forme deres fremtidige praksis. Dette kalles aktiv eksperimentering, og Kolb argumenterer for at læring øker i kompleksitet gjennom denne prosessen (Lewis & Williams, 1994). Videre fremhever erfaringsbasert læring en holistisk tilnærming med involvering av hele individet, noe som fremmer aktiv deltakelse. Slik kan studentene praktisere ferdigheter og anvende teoretisk kunnskap i virkelighetsnære situasjoner (Kolb & Kolb, 2011). Oppsummert kan vi si at erfaringsbasert læring handler om å transformere erfaringer til kunnskap som kan anvendes i praksis.

Erfaringsbasert læring er utbredt i teknologirelaterte utdannelser, hvor studenter møter reelle teknologiske utfordringer og arbeider med å finne løsninger for klienter og kunder (Hall et al., 2020). I tillegg er erfaringsbasert læring særlig vanlig i utdanningsprogrammer som forbereder studenter for yrker der menneskelig interaksjon er sentral, for eksempel sykepleierutdanning i helsesektoren (Berlin et al., 2019; Iwasiw & Sleightholm-Cairns, 1990; Thomas & Shane, 2012). Selv om det finnes ulike metoder for erfaringsbasert læring er klinisk praksis den mest fremtredende i helseutdanninger. Dette skyldes at et av hovedmålene med helseutdanning er å gi studenter veiledet praktisk erfaring i planlegging, gjennomføring og evaluering av helsetjenester for ulike målgrupper. Erfaringsbasert læring spiller en sentral rolle i å oppnå dette (Iwasiw & Sleightholm-Cairns, 1990; Thomas & Shane, 2012). Beard og Wilson (2013) argumenterer imidlertid for at integrering av erfaringsbasert læring kan gi positive resultater også i andre

fagområder, inkludert forbedret studentlæring, profesjonell utvikling og styrket samarbeidsrelasjoner mellom utdanningsinstitusjoner, andre organisasjoner og samfunnet rundt.

Vi identifiserte åtte hovedkategorier med tilhørende suksessfaktorer som litteraturen hevder må være til stede for at en erfaringsbasert lærings-situasjon skal fungere optimalt.

Basert på egne erfaringer har flere forskere foreslått forskjellige suksessfaktorer for erfaringsbasert læring. I det følgende oppsummerer og sammenfatter vi fellestrekkene i utvalgt litteratur for å identifisere de sentrale suksessfaktorene.

Vi gjennomførte et bredt litteratursøk for å finne kilder som eksplisitt omhandler erfaringsbasert læring og suksessfaktorer. Interessant nok fant vi relevant litteratur innen helse- og teknologifag, noe som var overraskende. Vi forventet å finne mest relevant materiale innen handelshøyskolekonteksten, som jo er kjent for å anvende *best practice*-tilnærminger (her: suksessfaktorer). Selv om litteraturen er rettet mot helse- og teknologiutdanninger, mener vi – noe som vil bli tydelig senere i kapitlet – at prinsippene som diskuteres er relevante for vår kontekst.

Elleve artikler, bøker og tekster som omhandler erfaringsbasert læring og suksess ble identifisert og fordelt på kapitlets forfattere, som hver kartla suksessfaktorene i sine respektive tekster. De identifiserte suksessfaktorene ble deretter kategorisert i plenum. Vi identifiserte åtte hovedkategorier med tilhørende suksessfaktorer som litteraturen hevder må være til stede for at en erfaringsbasert lærings-situasjon skal fungere optimalt. Hovedkategoriene vil i det følgende omtales som *suksessfaktorer* og illustreres i tabell 5.1.

Videre utdypes vi nærmere de ulike suksessfaktorene som er identifisert og listet i tabell 5.1.

**Tabell 5.1** Suksessfaktorer for erfaringsbasert læring

Nr.	Suksessfaktor	Hovedkjennetegn	Kilde
1	Opptak	Kun studenter med en viss forhåndsforståelse innen fagområdet, inkludert metaferdigheter som evnen til å reflektere, bør tas opp.	National Society for Experiential Education [NSEE], 1998; Sweizer & King, 2014

Nr.	Suksessfaktor	Hovedkjennetegn	Kilde
2	Informasjon	Formål og læringsmål må defineres tydelig og kommuniseres til studentene.	Janczak & Finstad-Milion, 2015; NSEE, 1998; Roberts & Welton, 2022; Schwartz, u.å.; Thomas & Shane, 2012
3	Struktur	Det er nødvendig å skape en balanse mellom klare instruksjoner på den ene siden og fleksibilitet og studentautonomi på den andre siden.	Hall et al., 2020; NSEE, 1998; Roberts & Welton, 2022
4A 4B	Undervisningssituasjonen	Teori må speile erfaringene for å forberede studentene på praksis. Studentene må få kontinuerlig tilbakemelding på både fag og metaferdigheter.	Berlin et al., 2018; Hall et al., 2024; Iwasiw & Sleightholm-Cairns, 1990; Janczak & Finstad-Milion, 2015; NSEE, 1998; Schwartz, u.å.; Sweizer & King, 2014; Thomas & Shane, 2012
5A 5B	Erfaring	Erfaringene bør være så autentiske som mulig. Samarbeid med samfunns partnere eller kunder om virkelige prosjekter er essensielt.	Hall et al., 2024; Iwasiw & Sleightholm-Cairns, 1990; Janczak & Finstad-Milion, 2015; NSEE, 1998; Roberts & Welton, 2022; Schwartz, u.å.; Thomas & Shane, 2012
6	Refleksjon	Tid og rom hvor studentene kan reflektere over erfaringene de får må tilrettelegges for og inkluderes i planen.	Berlin et al., 2018; Hall et al., 2024; Iwasiw & Sleightholm-Cairns, 1990; Janczak & Finstad-Milion, 2015; NSEE, 1998; Roberts & Welton, 2022; Schwartz, u.å.; Thomas & Shane, 2012
7A 7B	Underviseren	Jo mer engasjert læreren er, desto bedre blir resultatene. Underviseren må evne å fasilitere for et godt læringsmiljø, evne å dele egne erfaringer samt formidle at vedkommende også er i en læringsprosess.	Janczak & Finstad-Milion, 2015; Roberts & Welton, 2022; Schwartz, u.å.; Thomas & Shane, 2012
8	Studenten	Desto mer engasjert student, og jo mer aktiv studenten er i egen læringsprosess, desto bedre.	Hall et al., 2024; Janczak & Finstad-Milion, 2015; Sweizer & King, 2014; Thomas & Shane, 2012

## Suksessfaktor 1: Opptak

- Kun studenter med en viss forhåndsforståelse innen fagområdet, inkludert metaferdigheter som evnen til å reflektere, bør tas opp på studiet.

For å få utbytte av erfaringsbasert undervisning må deltakerne besitte et tilstrekkelig faglig grunnlag. Denne formen for læring krever at studentene

er godt forberedt før de deltar i praktisk arbeid, og at det legges til rette for refleksjon i etterkant. Refleksjon er avgjørende for å transformere enkle øvelser til reelle læringsopplevelser. Dette inkluderer blant annet evnen til å vurdere og evaluere valg og handlingers konsekvenser i lys av tidligere læring og fremtidig praksis (NSEE, 1998). I tillegg til å ha evnen til å reflektere, bør studentene ha erfaring med å praktisere refleksjon. Andre sentrale elementer som bør vurderes før opptak til et fag som vektlegger erfaringsbasert undervisning er kommunikasjonsferdigheter, som aktiv lytting og personlige ressurser som livserfaring, læringsstil, sosial støtte, kunnskap og kulturell kompetanse, samt myndiggjøring (*empowerment*) (Sweizer & King, 2014).

## Suksessfaktor 2: Informasjon

- Formål og læringsmål må defineres tydelig og kommuniseres til studentene.

For å omdanne erfaring til kunnskap må intensjonen bak erfaringsbasert læring formuleres klart og være forstått av alle involverte parter (NSEE, 1998). I tillegg må læringsmålene være basert på intensjonen, være relevante og tilpasset studentenes behov og deres fremtidige yrkesliv (NSEE, 1998). Betydningen av tydelig definerte og kontekstualiserte læringsmål og intensjon bekreftes av flere forskere som hevder at tydelige læringsmål bidrar til å veilede den erfaringsbaserte læringsprosessen (Janczak & Finstad-Milion, 2015; Roberts & Welton, 2022; Schwartz, u.å.; Thomas & Shane, 2012). Ved å informere studentene om læringsmålene, intensjonen og om selve læringsprosessen, kan undervisere øke sannsynligheten for at studentenes erfaringer blir meningsfulle og dernest bidra til deres personlige og faglige utvikling.

## Suksessfaktor 3: Struktur

- Det er nødvendig å skape en balanse mellom klare instruksjoner på den ene siden og fleksibilitet og studentautonomi på den andre siden.

Grundig forberedelse og forståelse av alle involvertes roller, bakgrunn og kontekst, samt læringsmiljøet, er avgjørende for å etablere felles kunnskap og forventninger (NSEE, 1998). Det er derfor viktig å utforme rammer som gir kontekst og klarhet, samtidig som de oppmuntrer til utforskning,

som for eksempel et forberedelseskurs eller oppstartsseminar. Videre er det viktig å være bevisst på at for snevre rammer kan begrense studenters engasjement, mens for løse rammer kan gi for lite retning (Roberts & Welton, 2022).

Læringsplanen må forankres i tydelig definerte mål basert på intensjonen bak læringsaktiviteten. Samtidig må ikke planen være så rigid at den ikke kan tillate justeringer underveis (NSEE, 1998). Ved å erstatte rigiditet og overstrukturerte planer med fleksibilitet, og ved å gi studenter rom til å lære av feil, forvirring eller omveier, blir læringen mer omfattende og berikende (Hall et al., 2020). Selv om det kan virke mot sin hensikt å planlegge for forvirring, viser forskning at vekst og endring ofte stammer fra midlertidige tilstander av usikkerhet og tvetydighet (Roberts & Welton, 2022). Bruk av for eksempel agile utviklingsmetoder støtter blant annet fleksibilitet og kontinuerlig forbedring gjennom stegvis utvikling og regelmessig evaluering og tilbakemelding (Hall et al., 2020; NSEE, 1998).

For å øke studenters eierskap til øvelser, er et sentralt moment å engasjere studenter i øvelser som tar utgangspunkt i deres egne kontekster (arbeidserfaring, livssituasjon, utdanningsbakgrunn og eventuelt annen relevant erfaring), fremfor å tilby forhåndsdefinerte oppgaver. Eksempelvis kan studentene gis høy grad av studentautonomi i valg av prosjekt eller tema, hvilket fordrer selvstendighet og kan øke studentenes engasjement (Hall et al., 2020; Roberts & Welton, 2022).

## Suksessfaktor 4: Undervisningssituasjonen

A) Teori må speile erfaringene for å forberede studentene på praksis.

Hall et al. (2024) tar opp at erfaringsbasert læring krever at studentene er godt forberedt før deltakelse i praksis eller øvelser. De bør inneha tilstrekkelig faglig kunnskap før deltakelse, og forberedelsesfasen kan derfor gjerne inkludere fremlegging av teoretiske studier. I tillegg er det viktig å huske på at det er selve erfaringene som vil bryte ned barrierene mellom teoretisk kunnskap og praktisk anvendelse. Målet er at læringen som skjer gjennom praksis omdanner teori til konkrete produkter og tjenester (Hall et al., 2020). I forbindelse med klinisk praksis bruker sykepleierutdanningen PIE-tilnærmingen (*problem, inquiry, experiment*) for å sikre at studentene evner å integrere teoretisk kunnskap inn i reelle situasjoner

(Berlin et al., 2018; Iwasiw & Sleightholm-Cairns, 1990). Denne tilnærmingen kunne vært interessant å utforske også innenfor handelshøgskolers kontekst.

B) Studentene må få kontinuerlig tilbakemelding på både fag og metaferdigheter.

Regelmessig tilbakemelding fra undervisere, samfunnspartnere og medstudenter er også avgjørende for kontinuerlig læring og forbedring fra erfaringsbasert undervisning (Hall et al., 2020; NSEE, 1998). Fra klinisk praksis er det funnet at ved å arrangere kliniske konferanser, henholdsvis pre- og post-kliniske treffpunkter, maksimeres læringsutbyttet (Iwasiw & Sleightholm-Cairns, 1990). I tillegg er det funnet at de mest effektive evalueringene inkluderer både selvrefleksjon og tilbakemelding fra lærere og medstudenter (Janczak & Finstad-Milion, 2015; Schwartz, u.å.; Thomas & Shane, 2012). Til sist bør det nevnes at studentene behøver veiledning gjennom praksisens ulike faser, inkludert de affektive aspektene ved opplevelsen (Sweizer & King, 2014).

## Suksessfaktor 5: Erfaringene

A) Erfaringene bør være så autentiske som mulig.

Læring basert på virkelige erfaringer fremmer en helhetlig, tilpasningsdyktig og kontinuerlig læringsprosess som er relevant for både studentenes utdanning og deres fremtidige profesjonelle praksis (Iwasiw & Sleightholm-Cairns, 1990). I tillegg økes studentenes motivasjon og engasjement ved å arbeide med meningsfulle oppgaver som har direkte innvirkning hos kunder eller brukere (Hall et al., 2020). Erfaringene som tilbys bør være relevante for studieområdet og så autentiske som mulig, slik at de speiler virkelige situasjoner og utfordringer i arbeidslivet (NSEE, 1998). Det er *autentisiteten* av erfaringene som bidrar til dypere læring og bedre forberedelse for studentenes fremtidige karrierer (Janczak & Finstad-Milion, 2015; Schwartz, u.å.; Thomas & Shane, 2012).

B) Samarbeid med samfunnspartnere eller kunder om virkelige prosjekter.

Engasjement med samfunnspartnere tilbyr virkelige prosjekter som støtter både læringsmål og samfunnets behov, og fremmer en følelse av

altruisme og formål (Hall et al., 2020). Oppgaver som er relevante for andre enn studenten og underviseren – for eksempel samfunnspartnere, medstudenter, klienter eller vertsfamilier – øker engasjementet og kan fremme læring som kan anvendes i den virkelige verden, samt utvikle andre ferdigheter som å holde presentasjoner (snakke foran andre), teamarbeid og kommunikasjon (Roberts & Welton, 2022).

## Suksessfaktor 6: Refleksjon

- Tid og rom hvor studentene kan reflektere over de erfaringene de oppnår må tilrettelegges for og inkluderes i planen.

Refleksjon over praksiserfaringer utgjør en sentral del av den erfaringsbaserte læringsprosessen, og dette fremmer dypere forståelse og integrering av kunnskap (Hall et al., 2020). Refleksjonsevne er avgjørende for å omdanne praktiske øvelser til faktiske læringsituasjoner. Refleksjon innebærer blant annet å kunne vurdere og evaluere valg og handlingers konsekvenser opp mot tidligere læring og fremtidig praksis (NSEE, 1998). Dersom studentene ikke innehar de nødvendige metaferdighetene, bør de få tilstrekkelig veiledning underveis for å sikre at refleksjonsevnen utvikles (Berlin et al., 2018).

Det anbefales å legge til rette for grundige refleksjons- og debrifingsøkter etter erfaringene for å bearbeide og berike læringsopplevelsen (Iwasiw & Sleightholm-Cairns, 1990). Ved å bruke målrettede spørsmål som adresserer ulike faser i læringsprosessen, kan studentenes kritiske tenkning og analyse støttes og utvikles (Iwasiw & Sleightholm-Cairns, 1990).

Refleksjonsfasen bidrar til å koble studentenes praktiske erfaringer med teoretisk kunnskap, og dermed forsterke læringen (Janczak & Finstad-Milion, 2015; Schwarts, u.å.; Thomas & Shane, 2012). Det er viktig å unngå overfladisk refleksjon eller mekaniske former for refleksjon, da dette kan redusere effektiviteten av den erfaringsbaserte læringsprosessen (Roberts & Welton, 2022).

## Suksessfaktor 7: Underviseren

A) Jo mer engasjert læreren er, desto bedre blir resultatene.

Erfaringsbasert læring er ikke kun basert på underviserens ekspertise, men er sentrert også rundt samskapt læring. Ved å engasjere seg sammen med studentene kan underviseren bygge relasjoner, utvikle tillit og modellere en holdning til livslang læring. Underviseren bør dele sine egne erfaringer med studentene og ideelt sett fremstå som en lærende selv. Dette innebærer å innrømme feil, demonstrere områder hvor man selv har lært, og gi oppgaver som oppfordrer studentene til å undervise læreren (Roberts & Welton, 2022).

B) Underviseren må evne å fasilitere for et godt læringsmiljø, evne å dele egne erfaringer samt formidle at vedkommende også er i en læringsprosess.

Underviseren må sørge for et læringsklima som legger til rette for læring. Et støttende læringsmiljø er avgjørende for å fremme studentenes vilje til å ta risikoer og lære av feil. Undervisere spiller en kritisk rolle ved å tilby veiledning, oppmuntre til deltakelse, og gi konstruktiv tilbakemelding gjennom hele læringsprosessen (Janczak & Finstad-Milion, 2015; Schwarts, u.å.; Thomas & Shane, 2012).

## **Suksessfaktor 8: Studenten**

- Desto mer engasjert studenten er, og jo mer aktiv studenten er i egen læringsprosess, desto bedre læringsprosess.

For å lære gjennom erfaring må studentene ta ansvar for egen læring ved å være aktivt engasjert. Dette krever holdninger og verdier som åpenhet, fleksibilitet, mottakelighet og aksept av mangfold (Sweizer & King, 2014). For at erfaringsbasert undervisning skal være effektiv, må studentene aktivt delta i læringsprosessen gjennom praktiske aktiviteter, gruppearbeid og diskusjoner. Aktiv deltakelse fremmer ikke bare læring, men også utviklingen av myke ferdigheter som kommunikasjon og samarbeid (Janczak & Finstad-Milion, 2015; Schwarts, u.å.; Thomas & Shane, 2012). Ved å ta ledelsen i prosjekter får studentene verdifull erfaring med prosjektledelse og teamarbeid (Hall et al., 2020).

## Drøfting

Suksessfaktorene i seg selv er ikke nødvendigvis en tilstrekkelig betingelse for suksess.

Før vi presenterer og diskuterer vår empiri opp mot suksessfaktorene, vil vi først forklare metoden vi har anvendt. Kapittelets empiri består av erfaringsnotater fra forfatterne, skrevet før den relevante litteraturen ble identifisert og kapittelets retning var bestemt. Forfatterne dokumenterte egne positive og/eller negative opplevelser som studenter og/eller undervisere fra undervisning hvor «praksismomenter» spilte en sentral rolle. Som forklart innledningsvis i delen om suksessfaktorer for erfaringsbasert læring, gjennomførte vi et bredt litteratursøk før erfaringsnotatene ble analysert. De identifiserte suksessfaktorene, illustrert i tabell 5.1, ble brukt som rammeverk i analysen av erfaringsnotatene. Målet var å identifisere tilstedeværelsen av suksessfaktorene i erfaringsnotatene. Deretter drøftet vi om alle suksessfaktorene var nødvendige for å oppnå suksess, om det var mulig å oppleve fiasko tross tilstedeværelse av suksessfaktorer, samt om erfaringsnotatene eventuelt inneholdt faktorer som ikke allerede er omtalt i litteraturen. Totalt ble 13 erfaringer samlet inn og analysert, og disse er vedlagt bakerst i kapittelet, som erfaringsnotat 1 til 13.

Tabell 5.2 gir en oversikt over hvilke suksessfaktorer som var til stede i de ulike erfaringene, hvor kolonnene angir de ulike erfaringsnotatene og radene angir de identifiserte suksessfaktorene. Kryssene i tabellen indikerer tilstedeværelsen av en suksessfaktor, uten å angi omfanget av tilstedeværelsen. De nederste radene angir om erfaringsnotatets forfatter opplevde erfaringen som en suksess eller ikke, og om notatet var skrevet fra et student- eller underviserperspektiv.

**Tabell 5.2** Oversikt over hvilke suksessfaktorer som var til stede i de ulike erfaringsnotatene (EN)

Suksessfaktor \ Erfaringsnotat	EN	EN	EN	EN	EN	EN	EN	EN	EN	EN	EN	EN	EN
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Opptak	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2. Informasjon	X	X	X	X	X		X		X			X	

(Forts.)

Tabell 5.2. (Forts.)

Erfaringsnotat Suksessfaktor	EN 1	EN 2	EN 3	EN 4	EN 5	EN 6	EN 7	EN 8	EN 9	EN 10	EN 11	EN 12	EN 13
3. Struktur	X	X	X	X	X	X	X			X			
4. Undervisningssituasjonen	X		X	X	X	X	X		X			X	X
5. Erfaring	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
6. Refleksjon	X	X	X	X	X	X	X					X	X
7. Underviseren	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
8. Studenten	X	X	X	X	X	X	X					X	
Selvrapportert suksess	X			X	X	X	X					X	X
Student (S)- / underviser (U)-perspektiv	S	S	S	S	U	S	U	U	U	U	U	S	S

I teoridelen så vi at litteraturen antyder at alle suksessfaktorene er nødvendige for å oppnå en vellykket erfaringsbasert læringsprosess. For eksempel hevder Roberts og Welton (2022) at deres identifiserte faktorer for vellykket erfaringsbasert læring «må være til stede for at læringsprosessen kan kalles erfaringsbasert». Imidlertid viser vår empiri at noen suksessfaktorer er oftere til stede, mens enkelte suksessfaktorer ikke forekommer like ofte. Dette fikk oss til å undre om alle suksessfaktorene er like viktige for å oppnå vellykkede erfaringsbaserte læringsprosesser.

Diskusjonen om viktigheten av suksessfaktorene tar utgangspunkt i tabell 5.2. Vi diskuterer først funn som viser at visse suksessfaktorer fremstår som spesielt avgjørende for læringsprosessene. Deretter viser vi hvordan læringsprosessene påvirkes når enkelte suksessfaktorer mangler eller ikke er tilstrekkelig implementert.

To fremtredende suksessfaktorer i våre erfaringsnotater er *opptak* (1) og *informasjon* (2). For eksempel viser erfaringsnotat 1 og 2 hvordan nøye informasjon i forkant av praksisopphold bidro til en vellykket matching mellom studenter og virksomheter. I erfaringsnotat 1 beskriver Frivold sitt eget praksisopphold der kombinasjonen av teoretisk gjennomgang av innovasjonsmodeller i klasserommet og utprøving i arbeidslivet førte til effektiv læring. Erfaringsnotat 2 omhandler en annen student utplassert i en annen virksomhet i samme praksisemne, og beskriver en omstendelig opptaksprosess. Til tross for at begge erfaringsnotatene omhandler samme praksisemne, viser de ulike læringsutbytter. Frivold opplevde

synergi mellom teoretisk undervisning og praktisk øving, mens hennes medstudent møtte en virksomhet og underviser som ikke tilrettela for læring.

I erfaringsnotat 1 og 2 inkluderte opptaksprosessen innsending av karakterutskrifter, CV og motivasjonsbrev samt første- og andre-gangsintervjuer, hvilket i utgangspunktet sikret en god match mellom studentenes kompetanse og interesser med virksomhetenes behov. Tydelig informasjon om formålet med praksisoppholdet ble gitt til både studentene og virksomhetene. Selv om andre faktorer spilte inn, fremhever Frivold i erfaringsnotat 1 at et solid grunnlag i *opptak* (1) og *informasjon* (2) bidro til en vellykket læringsprosess. I tilfeller der praksisopphold ikke oppnår sine opprinnelige mål, som i erfaringsnotat 2, viser det seg likevel at nøye gjennomtenkte opptakskriterier og tilstrekkelig informasjon legger grunnlaget for at en erfaringsbasert læringsprosess *kan* bli vellykket.

Teorien viser at det er essensielt å skape rammer som gir kontekst og klarhet, samtidig som de tillater fleksibilitet og utforskning. Suksessfaktoren *struktur* (3) gjenspeiles hos flere, blant annet i erfaringsnotat 5, hvor Andersen beskriver sin bruk av en egenopplevd case i klasserommet. Andersen illustrerer en nøye planlagt øvelse, med teoretisk undervisning først, påfølgende utdeling av en reell, egenopplevd, kompleks konfliktsituasjon, og gruppediskusjon før felles refleksjon. Øvelsen inkluderte rom for spørsmål og diskusjon underveis, noe som fordret fleksibilitet for spontan læring, og illustrerer betydningen av suksessfaktorene *undervisningssituasjonen* (4), *erfaring* (5) og *refleksjon* (6). Studenttilbakemeldinger understreket betydningen av reelle erfaringer, i tråd med *erfaring* (5A) som fremhever autentisitet i erfaringen. Andersen bemerker at når hun bruker eksempler fra læreboken og studentene stiller avklarings- og/eller oppfølgingsspørsmål, må hun basere svarene sine på antakelser. Når studentene derimot skal diskutere en case basert på Andersens egne erfaringer fra arbeidslivet, kan hun gi ærlige og realistiske svar. I forbindelse med suksessfaktoren *refleksjon* (6), mottok Andersen tilbakemeldinger fra studentene om læringsprosessen, noe som antyder at studentene både hadde evnen til og fikk rom til å reflektere over øvelsen de gjennomførte i klasserommet. I tillegg ga prosessen rom for underviseren til å reflektere over øvelsens potensial, hvilket understøttes av litteraturen som viser til at *underviseren* (7) bør dele sine egne erfaringer og fremstå som

en lærende selv. Samtlige suksessfaktorer er eksplisitt eller implisitt illustrert i erfaringsnotat 5, og basert på Andersens beskrivelse var læringsprosessen vellykket.

*Refleksjon* (6) er en sentral suksessfaktor for erfaringsbasert læring, spesielt *evnen til refleksjon*. Erfaringsnotat 1 og 2 viser kontinuerlig refleksjon gjennom praksisoppholdene. Frivold illustrerer i erfaringsnotat 1 hvordan arbeidsoppgaver i praksis samsvarte med teori fra klasserommet, noe som understreker betydningen av refleksjonsevne for å forstå sammenhengen mellom teori og praksis. Tidligere litteratur fremhever også *underviseren* (7) som en kritisk funksjon i suksessfulle erfaringsbaserte læringsprosesser. Vår empiri viser at underviserrollen kan fylles av ulike personer, avhengig av konteksten. I praksisopphold fungerer ofte en kontaktperson i virksomheten som underviser. Erfaringsnotat 1 fremhever denne rollen som avgjørende for studentens utbytte. Tilsvarende viser erfaringsnotat 12 hvordan en kontaktsykepleier ga Andersen tillit og veiledning, noe som bidro til en vellykket læringsprosess. Vi ønsker å poengtere viktigheten av at de personer som fyller underviserrollen er bevisste på hvilken rolle de påtar seg og forstår viktigheten av denne rollen i læringsprosessen.

En siste interessant observasjon fremkommer i erfaringsnotat 7, hvor Örtenblad beskriver sin undervisning om Mintzbergs koordineringsmekanismer gjennom rollespill i klasserommet. Han instruerte studentene i ulike scenarioer og forklarte sine forventninger før gjennomføring av rollespillene. I det første scenarioet illustrerte han Mintzbergs første koordineringsmekanisme, «standardisering av arbeidsprosessen», ved å instruere studentene i hvordan de skulle rengjøre sine egne pulter. Deretter forlot han klasserommet for å demonstrere at lederen ikke alltid må være til stede. Da han kom tilbake, spurte han studentene hvem sitt ansvar det var dersom pultene ikke var rene. Studentene svarte at ansvaret lå hos ham som leder, ettersom det var han som hadde instruert dem. Tilsvarende øvelse ble gjentatt for Mintzbergs fire øvrige koordineringsmekanismer. Örtenblad vekslet altså mellom å forklare teori og å la studentene gjennomføre praktiske oppgaver. Erfaringsnotat 7 viser at suksessfaktorene for erfaringsbasert læring ikke nødvendigvis følger en lineær prosess, men kan være dynamiske og veksle mellom ulike aspekter av læringsprosessen.

Det er ikke nødvendigvis essensielt at alle suksessfaktorer er til stede for at erfaringsbaserte læringsprosesser skal bli vellykket, men tilstedeværelsen av noen suksessfaktorer er nødvendig.

Den foregående diskusjonen viser at det ikke nødvendigvis er essensielt at alle suksessfaktorer er til stede for at erfaringsbaserte læringsprosesser skal bli vellykket. Likevel støtter vår empiri opp om suksessfaktorenes betydning, og vi tolker funnene dit hen at tilstedeværelsen av noen suksessfaktorer er nødvendig. Vi vil poengtere at våre funn tilsier at tilstedeværelse av alle suksessfaktorene ikke nødvendigvis er essensielt for å få til en suksessfull erfaringsbasert læringsprosess. Som tabell 5.2 viser, kunne vi for eksempel ikke identifisere suksessfaktoren *struktur* (3) i erfaringsnotat 12. Likevel trekker vi frem erfaringsnotatet for å vise viktigheten av *underviseren* (7). Tilstedeværelse av enkelte suksessfaktorer er trolig en del av forklaringen på hvorfor enkelte erfaringsbaserte læringsprosesser blir vellykket. I det følgende vil vi presentere eksempler som demonstrerer at tilstedeværelsen av suksessfaktorene ikke nødvendigvis garanterer en vellykket erfaringsbasert læringsprosess. Vi har nemlig funnet at i tilfeller hvor suksessfaktorene er til stede, oppnås likevel ikke de ønskede resultatene. Dette er i tråd med Duhem-Quine tesen – suksess kan ikke attribueres til én enkelt suksessfaktor eller et forhåndsdefinert sett av faktorer. Vi ser at suksess i erfaringsbaserte læringssituasjoner er et resultat av samspillet mellom ulike faktorer, og det kan se ut til at betydningen av hver enkelt faktor varierer avhengig av kontekst og individuelle forutsetninger.

I erfaringsnotat 2 ser vi at flere av suksessfaktorene var til stede. *Informasjon* (2) ble kommunisert tydelig i forkant av praksisoppholdet. I tillegg var *strukturen* (3) klar, i det minste slik studenten oppfattet det før praksisperioden begynte. *Studenten* (8) var motivert og hadde blitt tildelt en kontaktperson (*underviser*, 7) i bedriften som skulle veilede og integrere studenten i arbeidsmiljøet. Imidlertid blir det illustrert i erfaringsnotat 2 at verken bedrift eller kontaktperson oppfylte forpliktelsene sine da praksisoppholdet startet. Studenten var blitt forespeilet å delta i relevante prosjekter for masterstudiet, men ble i stedet satt til oppgaver som korrekturlesing av PowerPoint-presentasjoner, kaffebrygging og kopiering. Til tross for studentens forsøk på å ta dette opp med underviseren og lederen i virksomheten, forble arbeidsoppgavene uendret, og studenten

opplevde seg ekskludert på arbeidsplassen. Karlsen (kapittel 11 i denne boken) fremhever dette som en potensiell ulempe ved praksisplasser; at virksomheter utnytter studenter som rimelig arbeidskraft uten å tilrettelegge for læringsmiljø, opplæring og veiledning. Erfaringsnotat 2 belyser nettopp denne problematikken.

Videre viser samme erfaringsnotat (2) også *underviserens* (7) betydningsfulle rolle og makt i den erfaringsbaserte læringsprosessen. Teorien understreker at underviseren bør tilrettelegge for et godt læringsmiljø, tilby veiledning og gi konstruktive tilbakemeldinger gjennom hele prosessen (Janczak & Finstad-Milion, 2015; Schwarts, u.å.; Thomas & Shane, 2012). Rollen som underviser varierer avhengig av hvor læringsprosessen utspiller seg, det være seg i klasserommet som faglærer eller i en bedrift som kontaktperson. I erfaringsnotat 2 er det kontaktpersonen i praksisbedriften som bekler underviserrollen. Dette eksempelet illustrerer hvor mye makt underviseren har, for eksempel ved at arbeidsoppgavene ble endret uten varsel, noe som negativt påvirket studentens opplevelse og læringsutbytte. Dette understreker at suksessfaktoren *underviseren* (7) er avgjørende, og at underviserens bevissthet om sin egen rolle og innflytelse er kritisk for en vellykket læringsprosess.

Basert på analyse av empirien vår, særlig fra erfaringsnotat 2, argumenterer vi for at en viktig tilleggskomponent under suksessfaktoren *underviseren* (7) er at personen som innehar denne rollen er fullt klar over sin betydning og makt i læringsprosessen. For en faglærer kan ofte rollens ansvar og innhold være innlysende, men når læringsprosessen foregår utenfor campus, er det avgjørende at universitetet tydelig kommuniserer forventningene til kontaktpersoner i bedrifter for å sikre en god læringsprosess.

Angående *studentenes* (8) rolle, understreker teorien viktigheten av at studentene er engasjerte, reflekterte og aktive (Hall et al., 2024; Janczak & Finstad-Milion, 2015; Sweizer & King, 2014; Thomas & Shane, 2012). En suksessfull erfaringsbasert læringsprosess fordrer at studentene tar initiativ og deltar aktivt i aktivitetene. Erfaringsnotat 8, 9 og 10 illustrerer hva som kan skje når studentenes engasjement og refleksjon mangler. I erfaringsnotat 8 beskriver Örtenblad et tidligere vellykket undervisningsopplegg hvor studentene skulle gjennomføre undervisningen selv, kjent som «lærerløs undervisning». Imidlertid har samme opplegg blitt utfordrende å gjennomføre de senere årene. Örtenblad spekulerer i om endrede studentforventninger samt krav til

underviseren og opplegg for erfaringsbasert læring kan være årsak til denne utfordringen.

I erfaringsnotat 9 beskriver Örtenblad et undervisningsopplegg i Finland hvor studentene skulle sende inn refleksjoner etter hver samling. Til tross for at opplegget inkluderte flere suksessfaktorer, som *informasjon* (2), *struktur* (3) og en engasjert *underviser* (7), ble få refleksjoner innsendt, hvilket antyder at *studentene* (8) selv ikke fulgte opp prosessen som forventet. I erfaringsnotat 10 beskrives også et forsøk på metalæring gjennom eksperimentering med gruppesammensetninger, hvorpå studentene viste liten interesse for *refleksjon* (6) i etterkant av eksperimentet. Disse eksemplene viser at studentenes manglende engasjement kan hindre suksessen til erfaringsbaserte læringsprosesser, til tross for tilstedeværelse av andre suksessfaktorer. Likevel viser det seg at erfaringsbaserte læringsprosesser gir muligheter for metalæring gjennom bruk av ulike læringsmetoder, tidsstyring og selvtesting, noe som er et interessant funn.

Kan *timing* være avgjørende for å oppnå en vellykket erfaringsbasert læringsprosess ettersom en erfaringsbasert læringsprosess kan planlegges og gjennomføres på samme måte over flere år, men med varierende resultater fra år til år?

Diskusjonen hittil reiser spørsmål om en annen kritisk faktor, nemlig *timing*, kan være avgjørende for å oppnå en vellykket erfaringsbasert læringsprosess. I flere av erfaringsnotatene blir det beskrevet hvordan en erfaringsbasert læringsprosess kan planlegges og gjennomføres på samme måte over flere år, men med varierende resultater og grad av refleksjon. Dette er en naturlig del av prosessen, ettersom erfaringsbasert læring krever fleksibilitet og tilpasning på grunn av involveringen av ulike aktører som studenter, undervisere og representanter fra bedrifter eller andre organisasjoner.

Likevel argumenterer vi for at *riktig timing* spiller en betydelig rolle, fordi undervisere møter og arbeider med nye studentgrupper hvert semester, og disse studentene befinner seg på ulike stadier i sine liv. For noen studenter kan hendelser i deres liv påvirke deres tid og motivasjon til å være tilstrekkelig engasjerte og aktive i læringsprosessen. Samarbeidspartnere fra ulike virksomheter kan møte situasjoner som tvinger dem til å endre sine prioriteringer, hvilket kan føre til at de ikke evner å være like proaktive,

inkluderende og organiserte som opprinnelig planlagt. Videre kan uforutsette situasjoner oppstå for underviseren, hvilket følgelig også kan påvirke læringsprosessen negativt.

Til slutt er det essensielt å erkjenne at læringsprosessen utspiller seg over tid. Det menneskelige aspektet, som naturligvis er avgjørende for gjennomføringen av en vellykket læringsprosess, må også tas i betraktning. Dette aspektet er dynamisk, ettersom mennesker kontinuerlig utvikler seg og tilpasser seg ulike situasjoner. Denne dynamikken åpner opp for mange muligheter, samtidig som den gjør erfaringsbasert læring sårbar for endringer, som for eksempel endrete sosiale og kulturelle trender, politiske og økonomiske faktorer, læringsstiler og forventninger, demografi, erfaringer fra store hendelser (som for eksempel pandemi, krig eller naturkatastrofer) og teknologisk utvikling. Det er utfordrende å treffe på alle faktorer, og derfor må underviseren evne å tilpasse seg konteksten og forberede studentene på å gjøre det samme. Undervisere møter studentene der de er i sine respektive liv, og studentene møter undervisere der de er i sine karriereløp. I tilfeller der virksomheter er involvert, deltar de også i prosessen med de ressursene de har tilgjengelig på et gitt tidspunkt. Derne kan en erfaringsbasert læringsprosess være planlagt og forsøkt gjennomført i henhold til suksessfaktorene fra teorien, men det er fortsatt noe «annet» som må være til stede for å sikre suksess. Vi hevder at dette «annet» kan tilskrives betydningen av *riktig timing*, og vil derfor inkludere et niende punkt i oversikten over hovedkarakteristika ved suksessfaktorer for erfaringsbasert læring som vist i tabell 5.3. I tillegg vil vi utvide suksessfaktoren *underviseren* (7) med ett punkt: Personen som innehar underviserrollen må være fullt klar over sin betydning og makt, som diskutert tidligere.

**Tabell 5.3** Hovedkarakteristika ved suksessfaktorer for erfaringsbasert læring, inkludert underviserens bevissthet om sin rolle (7C) og timing (9)

Nr.	Suksessfaktor	Hovedkarakteristika
1	Opptak	Kun studenter med en viss forhåndsforståelse innen fagområdet, inkludert metaferdigheter som evnen til å reflektere, bør tas opp.
2	Informasjon	Formål og læringsmål må defineres tydelig og kommuniseres til studentene.
3	Struktur	Det er nødvendig å skape en balanse mellom klare instruksjoner på den ene siden og fleksibilitet og studentautonomi på den andre siden.
4A	Undervisningssituasjonen	Teori må speile erfaringene for å forberede studentene på praksis.
4B		Studentene må få kontinuerlig tilbakemelding på både fag og metaferdigheter.

Nr.	Suksessfaktor	Hovedkjennetegn
5A 5B	Erfaring	Erfaringene bør være så autentiske som mulig. Samarbeid med samfunnspartnere eller kunder om virkelige prosjekter er essensielt.
6	Refleksjon	Tid og rom hvor studentene kan reflektere over de erfaringene de oppnår må tilrettelegges for og inkluderes i planen.
7A 7B 7C	Underviseren	Jo mer engasjert læreren er, desto bedre blir resultatene.  Underviseren må evne å fasilitere for et godt læringsmiljø, evne å dele egne erfaringer samt formidle at vedkommende også er i en læringsprosess.  Personen som innehar underviserrollen må være fullt klar over sin betydning og makt.
8	Studenten	Desto mer engasjert student, og jo mer aktiv studenten er i egen læringsprosess, desto bedre.
9	Timing	Det er kritisk å være klar over timingens betydning på læringsprosessens suksess. Underviseren, studenten og øvrige parter opererer alle i sin kontekst, som kan ubevisst og potensielt ukontrollerbart påvirke læringsprosessen.

I det foregående har vi diskutert og presentert eksempler hvor suksessfaktorene var til stede uten at den erfaringsbaserte læringsprosessen fungerte optimalt. På den annen side har vi funnet at læringsprosessen kan være vellykket selv om en eller flere suksessfaktorer mangler.

Viktigheten av de ulike suksessfaktorene varierer fra situasjon til situasjon.

I erfaringsnotat 12 deler Andersen en opplevelse fra sin tid som sykepleierstudent, hvor hun måtte utføre blodprøvetaking på flere pasienter alene i forbindelse med en akuttsituasjon. Litteraturen understreker viktigheten av å etablere *struktur* (3), samtidig som man gir rom for fleksibilitet og autonomi. En akuttsituasjon kan anses som en arena for fleksibilitet og autonomi, særlig innenfor praksisområdet for sykepleierstudenter. Likevel kan det også argumenteres for at den akutte situasjonen som ble beskrevet i erfaringsnotatet avvek såpass markant fra den opprinnelige planen for studentens arbeidsoppgaver at *strukturen* (3) ble fullstendig endret. I tillegg ble ingen *informasjon* (2), som er en av suksessfaktorene, gitt i

forkant av denne situasjonen. I forbindelse med *undervisningssituasjonen* (4), hevdes det at kontinuerlig tilbakemelding fra underviser eller andre er sentralt. Dette var imidlertid også fraværende. Til tross for manglende tilbakemelding fra underviser, viste situasjonen seg å være en verdifull læringsopplevelse for studenten. Vi påstår derfor at *studentene* (8) spiller en avgjørende rolle i suksessen til erfaringsbaserte læringsprosesser. En engasjert og dyktig student kan dermed bidra til suksess i læringsprosessen selv når ikke alle suksessfaktorer er realisert.

Fravær av suksessfaktorer er ikke nødvendigvis utilstrekkelig for god læring.

I erfaringsnotat 13 deler Andersen sin erfaring fra en periode hvor hun jobbet med personalressurser (HR) samtidig som hun fullførte sin mastergrad i internasjonal business. Hun illustrerer en opplevelse av at det å ha en relevant jobb ga henne en fordel i forståelsen av teorier presentert i klasserommet. Synergien mellom teori og praksis skjedde til tross for at ikke alle suksessfaktorene var til stede. Det var gjennom *refleksjon* (6) hun kunne se de positive effektene av å koble teoretisk læring med praktisk erfaring, hvilket understreker den sentrale betydningen av *refleksjonsevne* hos studenten.

Vi ser altså at den erfaringsbaserte læringsprosessen kan bli en suksess selv om ikke alle suksessfaktorene er til stede. I vår analyse finner vi derfor ikke noe som taler direkte imot suksessfaktorene presentert i tabell 5.1 og 5.3, men som vist i diskusjonen over finner vi eksempler hvor ikke alle suksessfaktorene er til stede og hvor den erfaringsbaserte læringsprosessen likevel ble en suksess. På bakgrunn av dette argumenterer vi for at tilstedeværelse av alle suksessfaktorene i erfaringsbaserte læringsprosesser ikke alltid er nødvendig for å oppnå suksessfulle læringsprosesser. Suksessfaktorene er et godt verktøy å ha for å planlegge og gjennomføre erfaringsbaserte læringsprosesser, men våre funn viser at fravær av suksessfaktorer ikke nødvendigvis er utilstrekkelig for god læring.

I henhold til teorien presentert tidligere i kapittelet, omfatter suksessfaktorer for erfaringsbasert læring åtte hovedpunkter som anses som avgjørende for å oppnå vellykkede læringsprosesser. Ved å analysere både vellykkede og mislykkede erfaringer, både når suksessfaktorene har vært til stede og fraværende, har vi fått innsikt i ulike situasjoner. Basert på vår

diskusjon argumenterer vi imidlertid for at visse suksessfaktorer er mer kritiske enn andre.

Suksessfaktorer som særlig utpeker seg i våre analyser er rollene til *underviseren* (7) og *studenten* (8). Vår analyse understreker betydningen av disse faktorene for å sikre suksess i erfaringsbaserte læringsprosesser. Som vist i erfaringsnotat 2 fremgår det at underviserens innflytelse er betydelig, og vi vil dermed fremheve betydningen av *hvem* som innehar underviserrollen. Dette er særlig avgjørende i praksissituasjoner utenfor campus, og det særlig betydningsfullt at den utpekte underviseren er bevisst ansvarlig som medfølger rollen. Ikke alle er egnet for en slik rolle, og valget av underviser bør derfor gjøres med grundighet, spesielt i forbindelse med praksis i virksomheter.

Videre ser vi fra erfaringsnotat 8, 9 og 10 at *studentenes* (8) engasjement spiller en vesentlig rolle for læringsprosessens suksess. Aktive og reflekterte studenter er helt essensielt for en vellykket prosess, hvilket leder oss til en interessant observasjon om *timingens* (9) betydning i erfaringsbaserte læringsprosesser. Undervisere møter studentgrupper i begrensede tidsperioder, og riktig *timing* (9) kan være avgjørende for læringsprosessens utfall. En erfaringsbasert læringsprosess, spesielt en som strekker seg over et semester, krever motivasjon og aktiv deltakelse fra alle involverte parter. Personlige utfordringer kan imidlertid påvirke engasjementnivået til de involverte, og derfor hevder vi at det er viktig å være bevisst på timingens rolle. Selv om dette kanskje ikke alltid kan forutsettes, er det sentralt å være oppmerksom på denne faktoren slik at nødvendige tilpasninger kan gjøres underveis om mulig.

En ny tilnærming til erfaringsbasert læring kan være å se på suksessfaktorene som dynamiske og inkludere betydningen av timing.

Diskusjonen peker i retning mot at visse suksessfaktorer har større betydning og innflytelse på en vellykket erfaringsbasert læringsprosess enn andre. Dette fører oss til en siste refleksjon om at viktigheten av de ulike suksessfaktorene varierer fra situasjon til situasjon, hvor ulike typer erfaringsbaserte læringsprosesser krever ulik vektlegging av suksessfaktorer. Duhem-Quine-tesen understreker viktigheten av å se på ulike faktorer som et sammenvevd system, og fremhever hvordan kontekstuelle faktorer

kan påvirke hvordan ulike elementer samspiller og kan påvirke resultatet (Morad, 2004, s. 664). For eksempel viser vår empiri at i situasjoner hvor læringsprosessen foregår utenfor campus, blir *underviseren* (8) særlig avgjørende. For prosesser som fremmer metalæring, som beskrevet i erfaringsnotat 10, er det avgjørende å legge vekt på de første suksessfaktorene som *opptak* (1) og *informasjon* (2) samt *studentene* (8) selv (innsats og engasjement). Tilsynelatende er det hensiktsmessig å tolke listen over suksessfaktorer som dynamiske faktorer, hvor vektleggingen av ulike suksessfaktorer varierer avhengig av læringskonteksten.

## Konklusjon

Som undervisere bærer vi ansvaret for å tilby utdanning av høy kvalitet som utstyres studenter med relevant kompetanse. Praksiskunnskap er essensielt for å forbedre læringsutbytte og arbeidslivsrelevans (Heimly & Bertheussen, 2016). Som et resultat har erfaringsbasert læring blitt stadig vanligere som en pedagogisk tilnærming i høyere utdanning (Roberts & Welton, 2022). Begrepet *erfaringsbasert læring* innebærer «å lære fra erfaring, eller å lære ved å gjøre» (Lewis & Williams, 1994, s. 6, vår oversettelse). Tidligere studier har ofte fokusert på helse- og teknologiutdanninger, men gitt tilnærmingens økende popularitet og anvendelse, har vi i dette kapitlet utvidet konteksten til å inkludere erfaringsbaserte læringsprosesser innen handelshøyskoler.

Basert på eksisterende litteratur har vi identifisert og definert åtte suksessfaktorer for erfaringsbasert læring, som vi diskuterte i lys av våre empiriske erfaringer. Vi har argumentert for at suksessfaktorene bør betraktes som dynamiske, ikke som en rigid oppskrift. Ulike situasjoner fordrer ulik vektlegging av suksessfaktorene. Vår empiri viser også at *underviserens* (7) bevissthet om sin makt over prosessen er viktig, og at hvem som fyller underviserrollen avhenger av om den erfaringsbaserte læringsprosessen foregår på campus eller utenfor. *Studentenes* (8) deltakelse trekkes frem som særlig kritisk for prosessens suksess.

Diskusjonen har avdekket en interessant tilleggsfaktor: *timing* (9). Vår forskning indikerer at *timing* ikke har vært adressert i litteraturen om erfaringsbasert læring, selv om vi mener at dette er av særlig betydning. *Timing* vil være både et utfordrende og spennende tema å utforske i relasjon med erfaringsbasert læring, og vi oppfordrer til videre forskning på dette området. Tilstedeværelse av alle suksessfaktorer er nemlig ikke nødvendigvis en

garanti for suksess, og det er mulig å oppnå suksess i en erfaringsbasert læringsprosess selv om ikke alle suksessfaktorene er til stede.

## Forfatterbiografier

**Elfi Fei-Yin Peniche Andersen** er universitetslektor ved Institutt for ledelse og innovasjon ved Universitetet i Agder og er studieprogramleder for HR-studiet ved Handelshøyskolen ved UiA. Hun har en mastergrad i internasjonal business og erfaring som *HR business partner* fra den internasjonale teknologibransjen. Andersen er emneansvarlig for og underviser i sentrale HR-fag som arbeidsmiljø, HMS og konflikthåndtering. I tillegg veileder hun studenter som skriver bachelor- og masteroppgaver om HR-relaterte temaer. Andersen har et sterkt engasjement for å fremme praksisnær læring med formål å utdanne reflekterte, kritiske og ansvarlige studenter. Undervisningen hennes preges følgelig av studentaktive metoder, i tillegg til nært samarbeid med regionens relevante aktører. Hennes forskningsinteresser inkluderer kompetansemobilisering, psykososialt arbeidsmiljø og arbeidsintegreert læring.

**Maria Tønnessen Frivold** er stipendiat ved Institutt for ledelse og innovasjon ved Universitetet i Agder (UiA), Norge. Hun har en mastergrad i innovasjon og kunnskapsutvikling fra samme universitet og en bachelorgrad i business management fra University of Mississippi, USA. Samtidig som hun jobber med sin doktorgradsavhandling, underviser hun på masternivå i fag som innovasjon i offentlig sektor, institusjonell økonomi og innovasjonsteori, samt veileder masteroppgaver. Forskningen hennes tar for seg det store spørsmålet om hvordan innovasjonssystemer må transformeres for å imøtekomme store samfunnsutfordringer. Fokuset er på hvordan den regionale ressursbasen, ulike aktørgrupper og næringskultur påvirker regional næringsutvikling.

**Anders Örtenblad** er professor i arbeidslivsvitenskap ved Institutt for ledelse og innovasjon ved Universitetet i Agder, Norge. Han ser i utgangspunktet på seg selv som atferdsviter og har en doktorgrad i bedriftsøkonomi. Blant hans forskningsinteresser er metaforer og deres bruk for å forstå organisasjonsprosesser og organisasjoner; organisasjonslæring, lærende organisasjon og andre populære ledelsesideer og spesielt hvordan disse kan tilpasses organisasjoner og deres unike forutsetninger; dårlig

ledelse; uetiske rekrutteringsprosesser; lederutdanning og fenomenet som innebærer at begreper i en viss tid skal brukes til alt og ingenting, slik det har vært med «læring», «kunnskap» og «smart». Han har lang erfaring som redaktør, og brenner for viktigheten av «forskning som debatt».

**Jan Ole Rypestøl** er professor i innovasjon og regional næringsutvikling ved Institutt for ledelse og innovasjon ved Handelshøyskolen på Universitet i Agder. Jan Ole har en doktorgrad i *international management* fra UiA, og forsker i hovedsak på temaer innenfor regional utvikling, entreprenørskap og innovasjon. Jan Ole er i dag studieprogramleder for masterprogrammet i innovasjon og kunnskapsutvikling ved UiA, og han har solid erfaring både som underviser og veileder. I tillegg til sin akademiske bakgrunn har Jan Ole også omfattende erfaring fra gründerskap samt fra internasjonal prosjektledelse og rådgivning innen entreprenørskap og innovasjonsfeltet.

**Maren Songe Eriksen** er stipendiat ved Institutt for ledelse og innovasjon ved Universitetet i Agder (UiA), Norge. Hun har en mastergrad i innovasjon og kunnskapsutvikling samt en bachelorgrad i økonomi og administrasjon, begge fra UiA. I avhandlingen forsker hun på regional næringsutvikling, innovasjon og omstilling i norske regioner gjennom teori omkring regionale innovasjonssystemer. Hun er spesielt interessert i hvordan regioner kan omstille seg til å bli mere bærekraftige, og har forsket på hvordan ulike ressurser og aktører i et regionalt innovasjonssystem kan fremme eller hemme bærekraftig omstilling.

## Referanser

- Beard, C. & Wilson, J. P. (2013). *Experiential learning: A handbook for education, training, and coaching* (3. utg.). Kogan Page.
- Berlin, K., Boling, W. & Doss, D. (2019). Easy as PIE: A recipe for approaching the areas of responsibility and competencies for health education specialists. *Pedagogy in Health Promotion*, 5(2), 147–154.
- Giraud-Carrier, F., Fawcett, S. E. & Fawcett, A. M. (2021). SPARRING: A deliberate practice pedagogy for business education. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 19(4), 220–240. <https://doi.org/10.1111/dsji.12248>
- Gjøsæter, Å. & Kyvik, Ø. (2015). Er høyere organisasjons- og ledelsesstudier egnet for utvikling av reflekterte praksisaktører? *Uniped*, 38(1), 40–52. <https://doi.org/10.18261/ISSN1893-8981-2015-01-04>
- Hall, M., Goettle, A., Carson, C., Collicott, J., Dieta, K. & Smith, K. (2020, oktober). *Successful undergraduate-level experiential learning projects: A stakeholder perspective* [Paperpresentasjon]. ACM Annual Conference on Information Technology Education, Omaha, USA. <https://doi.org/10.1145/3368308.3415387>

- Heimly, F. S. & Bertheussen, B. A. (2016). Et forsøk på å integrere praksis i høyere økonomisk utdanning. *Beta. Scandinavian Journal of Business Research*, 30(1), 29–41. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3134-2016-01-02>
- Iwasiw, C. L. & Sleightholm-Cairns, B. (1990). Clinical conferences: The key to successful experiential learning. *Nurse Education Today*, 10(4), 260–265.
- Jamissen, G. (2011). Om erfaringskunnskap og læring: Et essay. *Uniped*, 34(3), 30–40. <https://doi.org/10.18261/ISSN1893-8981-2011-03-03>
- Janczak, S. & Finstad-Milion, K. (2015). French connections: How to succeed in undergraduate experiential learning missions. I V. Taras & M. A. Gonzalez-Perez (Red.), *The Palgrave handbook of experiential learning in international business* (s. 760–775). Palgrave Macmillan UK.
- Jung, C. G. (1921). *Psychological types*. Princeton University Press.
- Kolb, A. & Kolb, D. (2011). Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development. I S. Armstrong & C. Fukami (Red.), *The Sage handbook of management learning, education and development* (s. 42–68). Sage. <https://doi.org/10.4135/9780857021038.n3>
- Kvernbekk, T. (1995). Om erfaringsstyranni og teoriyranni: Et vitenskapsteoretisk perspektiv på forholdet teori – praksis. *Nordisk Pedagogik*, 15(2), 88–96.
- Lewis, L. H. & Williams, C. J. (1994). Experiential learning: Past and present. *New Directions for Adult & Continuing Education*, (62), 5–16. <https://doi.org/10.1002/ace.36719946203>
- Lindoe, P. H. (2003). *Erfaringslæring og evaluering*. Tiden Norsk Forlag.
- Meld. St. 14. (2022–2023). *Utsyn over kompetansebehovet i Norge*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-14-20222023/id2967608/>
- Mitroff, I. (1983). *Stakeholders of the Organizational Mind: Toward a New View of Organizational Policy Making*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Morad, M. (2004). Talking hypothetically: The Duhem-Quine thesis, multiple hypothesis and the demise of hypothetico-deductivism. *Geoforum*, 35(6), 661–668.
- National Society for Experiential Education. (1998). *Standards of practice: Eight principles of good practice for all experiential learning activities* [Paperpresentasjon]. 1998 Annual Meeting, Norfolk, USA. <https://nsee.memberclicks.net/assets/docs/KnowledgeCenter/IntegratingExpEduc/BooksReports/72.%20nsee%20standards%20of%20practice.pdf>
- Nordkvelle, Y. T., Nyhus, L., Røisehagen, A. & Røthe, R. H. (Red.). (2020). *Praksisnær undervisning: I praksis og teori*. Cappelen Damm Akademisk <https://doi.org/10.23865/noasp.94>
- Nygård, G. (2023, 31. mars). *Dette er de mest populære studiene i Norge*. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/utdanning/hoyere-utdanning/statistikk/studenter-i-universitets-og-hogskoleutdanning/artikler/her-er-de-mest-populaere-studiene-i-norge>
- Phipps, L., Osborne, E., Dyer, J. & Ball, A. (2008). *Handbook on agricultural education in public schools* (6. utg.). Thomson Delmar Learning.
- Rem, E. L. & Syrrist, S. (2004). *Kunnskap i organisasjon og ledelse: Aktiviteter som middel til å nå læringsmål: Rapport nr. 2: Aktiviteter*. Høgskolen i Bergen, avdeling for ingeniørutdanning. <http://hdl.handle.net/11250/2481511>
- Roberts, J. & Welton, A. (2022, 2. august). *The 10 commandments of experiential learning*. Inside Higher Ed. <https://www.insidehighered.com/advice/2022/08/03/foundational-best-practices-experiential-learning-opinion>
- Schwartz, M. (u.å.). *Best practices in experiential learning*. The Learning and Teaching Office, McGill University. [https://www.mcgill.ca/elc/files/elc/doc\\_ryerson\\_bestpracticesryerson.pdf](https://www.mcgill.ca/elc/files/elc/doc_ryerson_bestpracticesryerson.pdf)
- Slocum, J. Jr. & Hellriegel, J. W. (1983). A look at how manager's minds work. *Business Horizons*, July/August, 58–68.
- Sweitzer, F. & King, M. (2014). *The successful internship: Personal, professional, and civic development in experiential learning* (4. utg.). Cengage Learning.
- Thomas, J. & Shane, S. (2012). Preparing future professionals in the field of health promotion: Successful experiential education. *American Journal of Health Education*, 43(3), 185–189.

## Appendiks

### Erfaringsnotater

#### **1. En god erfaring med praksisopphold under studiet** ***Maria Tønnessen Frivold***

Jeg har selv fått erfare hvor bra praksis kan fungere sammen med undervisning da jeg selv var student. Ett semester hadde jeg «vanlige» emner samt et praksisopphold (på 15 ECTS) i en stor bedrift på Agder. Arbeidsoppgavene mine i bedriften skulle så langt det var mulig samsvare med temaer fra masterstudiet, men jeg hørte fra andre studenter som også hadde praksisopphold at det ikke var en selvfølge. Jeg kan anse meg selv som «heldig», for det viste seg ved ren tilfeldighet at mine arbeidsoppgaver gikk hånd i hånd med et annet emne det semesteret. Mens innovasjonsmodeller ble presentert teoretisk i klasserommet, fikk jeg samtidig testet modellene ut i praksis. Det gjorde at jeg fikk litteraturen «under huden» og et spesielt forhold til de ulike modellene. Sett i ettertid kan denne erfaringen knyttes tett opp mot Örtenblads TEKS-modell (for beskrivelse av modellen – se Örtenblad, kapittel 12 i denne boken). Det er nå fem år siden denne opplevelsen, men jeg husker både emnet hvor disse modellene ble presentert og praksisoppholdet som om det var i går. En annen ting som må nevnes i forbindelse med praksisopphold under studietiden, er viktigheten av å ha dyktige og inkluderende personer i bedriften som vet hvordan man tar imot studenter. Det å bli sett på som en ressurs som får tillit og autonomi samtidig som hjelpen ikke er langt unna er uvurderlig.

#### **2. En dårlig erfaring med praksisopphold under studiet** ***Maria Tønnessen Frivold***

Denne refleksjonen er basert på fortellinger fra en tidligere medstudent som i 2018 hadde praksisopphold i en virksomhet på Agder i sitt tredje semester på masterstudiet. Praksisoppholdet bestod av 300 timer hvor studenten skulle arbeide i virksomheten og deretter levere en sluttrapport med refleksjoner fra praksisperioden knyttet opp mot litteratur lært på masterstudiet eller i andre sammenhenger. Dette tilsvarte 15 studiepoeng. Av hensyn til virksomheten er det valgt å holde navnet anonymt og vil bli omtalt som

«virksomheten» i dette notatet. Studentens identitet er også valgt å holde anonym og vil bli omtalt som «studenten». Forfatteren av dette notatet hadde selv praksisopphold fra samme universitet i samme tidsperiode, men i en annen virksomhet. På grunn av dette har forfatteren god kjennskap til opptaksprosessen og hvordan det var å være både praktikant og student. Til tross for likhetene mellom forfatteren og studenten, hadde de to svært ulike opplevelser og erfaringer fra de to ulike virksomhetene. Naturlig nok, kan man tenke, men grunnene er (dessverre) ikke like naturlige.

Opptaksprosessen for å ha mulighet for praksisopphold var omfattende, og det var en lærerik erfaring for oss som studenter med tanke på videre jobbsøking etter endt studie. For det første var karakterene avgjørende: Studenter med de beste karakterene hadde bedre sjanse for å komme videre i opptaksprosessen. Sammen med karakterutskrift og CV måtte man også skrive et motivasjonsbrev. Basert på disse tre elementene bestemte en komité hvilke studenter som ble kalt inn til intervju. I første intervjurunde ble hver enkelt student som hadde kommet videre kalt inn til intervju med tre personer fra ledelsen. Her ble motivasjon for praksisopphold og relevant kunnskap viktige temaer. Det var viktig å vite i hvilke typer virksomheter studentene ville være en ressurs basert på deres utdanning og interesser. De som ble kalt inn til andre intervjurunde hadde i hovedsak kommet gjennom nåløyet. Det gjenstod bare å forsikre seg om at studenten og virksomheten var en god match.

Gjennom hele denne prosessen hadde studenten et godt inntrykk av universitetets rolle i praksisordningen, og fikk et godt inntrykk av virksomheten i andre intervjurunde. Da studenten startet praksisoppholdet, derimot, ble realiteten en annen. Inntrykket var at studenten skulle få delta i pågående prosjekter, men fikk heller oppgaver tilsvarende en sekretær. I stedet for å bli inkludert i prosjektmøter, ble studenten ekskludert. Arbeidsoppgavene inkluderte å lage kaffe, ta kopier, rette på PowerPoint-presentasjoner og lignende. Dette var i stor kontrast til de arbeidsoppgavene studenten ble forespeilet av virksomheten i opptaksprosessen. Studenten ga selv beskjed til nærmeste leder i virksomheten, men til ingen nytte. Det resulterte snarere i mer ekskludering.

Underveis i praksisoppholdet ble det arrangert et felles møte mellom studenten, virksomheten og ansvarlig person fra universitetet. Slik var tilfelle for alle studenter som hadde praksisopphold. I forkant av møtet hadde studenten delt sine bekymringer om praksisoppholdet med universitetets representant i håp om at de sammen kunne finne gode løsninger for veien

videre i samarbeid med virksomheten. Dette skulle dessverre vise seg å ikke stemme under det felles møtet. Det ble heller et møte hvor studenten opplevde at både virksomheten og universitetets representant rottet seg sammen mot studenten og fikk personen til å føle seg liten. Arbeidsoppgavene og ekskluderingen vedvarte derfor resten av praksisoppholdet. I innspurten av praksisoppholdet var studenten pålagt å levere inn en sluttrapport med refleksjoner fra praksisperioden. I denne rapporten bestemte studenten seg for å være åpen om sine opplevelser i virksomheten og komme med forslag til forbedringspotensial. I forbindelse med innlevering var studenten også transparent med universitetets representant og forklarte hva rapporten kom til å inneholde. Det ble ikke møtt med stor jubel, selvsagt, men ettersom rapporten var innenfor retningslinjene, ble den godkjent.

Dette notatet tegner et bilde av hvordan studenter kan oppleve praksisopphold. Det er dessverre ikke alltid en god opplevelse, men det finnes også nyttig lærdom fra slike tilfeller. Universiteter blir oppfordret til å få mange studenter ut i praksis underveis i studiet (Meld. St. 16 (2020–2021)), og det finnes noen fallgruver med dette. En slik fallgrube er når en virksomhet rett og slett ikke er egnet til å ta imot studenter. Studenter er i praksisopphold for å få en smakebit på arbeidslivet, men bør også bli sett på som ressurser for virksomheter. Det bør gjøres gode evalueringer av virksomhetene som blir med i slike praksisordninger. Studentene i dette tilfellet måtte gjennom en grundig opptaksprosess for å få en praksisplass. Hvordan prosessen var for inkludering av virksomhetene er ukjent for meg, men det bør være flere faktorer enn av det er en «kjent» virksomhet. En annen viktig faktor jeg mener er kjempeviktig når det kommer til praksisopphold for studenter, er at studenten har en god mentor i virksomheten. En mentor som vet hvordan man inkluderer, som ser at studenter kan bidra inn i prosjekter med sin kompetanse og synspunkter, og som vet hvordan man håndterer tilbakemeldinger. Det er ikke nødvendigvis enkelt for ansatte i virksomheter å påta seg en slik rolle i tillegg til å utføre sine vanlige arbeidsoppgaver, men om virksomheter takker ja til å ta imot studenter, må de også ta vare på og inkludere studentene når de kommer.

### **3. Små drypp kan gi store utslag** **Maria Tønnessen Frivold**

Dette notatet illustrerer at praksis i undervisning ikke nødvendigvis trenger å være så omfattende for å få verdifulle innblikk i næringslivet for studenter.

Dette er basert på mine egne erfaringer som masterstudent. I løpet av masterstudiet i perioden 2017 til 2019 fikk jeg flere møter med bedrifter i ulike fag som la grunnlaget for diskusjon og refleksjon i eksamensoppgaver. Sett bort fra et emne som kun bestod av praksisplass i en bedrift tilsvarende 300 timer og 15 studiepoeng høstsemesteret 2018, var det det flere ganger i løpet av studietiden hvor jeg fikk kontakt med næringslivet. I andre semester ble det i ett emne arrangert et bedriftsbesøk hos Eramet i Kvinesdal. Emnet omhandlet temaer som *lean* og lærende organisasjoner. En av eksamensoppgavene ble å skrive en gruppeinnlevering basert på det som ble observert og diskutert under bedriftsbesøket. Gruppen jeg var med på valgte å ta for seg hvordan bedriften kunne forbedre arbeidet med standardisering, visualisering og kontinuerlig forbedring. På denne måten fikk vi knyttet teori og praksis sammen basert på egne refleksjoner. I et annet emnet samme semester lærte vi om blant annet entreprenørielle økosystem, og vi hadde muligheten i forbindelse med en gruppeinnlevering å intervju en eller flere personer fra en selvvalgt bedrift. Vi måtte selv ta kontakt og ordne intervju. Vår gruppe valgte å ta kontakt med Innoventus Sør og fikk intervjuet en av de ansatte der. Vårt mål med intervjuet og gruppeinnleveringen var å undersøke hvordan og i hvilken grad Innoventus Sør fungerer som en del av et entreprenørielt økosystem. Dette ga oss også mulighet til å knytte teori og praksis sammen og gi oss en dypere forståelse av teorien fra klasserommet.

I tredje semester lærte vi om innovasjonsprosesser og innovasjonsledelse i et emne. Faglærer hadde arrangert et bedriftsbesøk hos Eramet i Kvinesdal hvor vi fikk innblikk i bedriftens innovasjonsstrategi og hvordan innovasjonsarbeidet foregikk der. Igjen fikk vi knytte teori og praksis sammen. Et annet emnet dette semesteret ga et enda dypere innblikk i praksis hvor hele emnet bestod av et samskappingsprosjekt hvor vi studenter samarbeidet og samskapet med næringslivaktører gjennom hele semesteret. I vårt tilfelle arbeidet vi med blant annet med Grimstad kommune om hvordan kommunen kunne organisere seg og jobbe videre med å skape en attraktiv universitetsby i fremtiden. Samskaping var et sentralt tema i emnet, og vi deltok i en samskappingsprosess i sanntid.

Disse eksemplene er ment for å illustrere at små drypp fra praksis kan gi store utslag når det kommer til å knytte teori og praksis sammen. Praksis trenger ikke å være synonymt med et praksisopphold i en bedrift, som beskrevet i andre notater i dette kapitlet. Det kan også være det å observere og snakke med bedrifter som en engangshendelse i et emnet. Om det

da forekommer i flere emner i løpet av et år, resulterer det i flere møteplasser mellom studenter og næringslivet hvor diskusjon og refleksjon kan føre til en dypere forståelse for temaer det læres om i klasserommet.

#### **4. Når utdannelsen er praksis** **Maren Songe Eriksen**

I skrivende stund er jeg snart tre år inn i mitt doktorgradsløp på Universitetet i Agder. Når man blir tatt opp som stipendiat står man vanligvis foran tre til fire år med undervisning og praksis. I løpet av disse årene har jeg tatt og bestått faglige og metodiske fag, og skriver en avhandling som skal bestå av minst tre forskningsartikler og en kappe. Forskningsartiklene baserer seg på studier som skal forberedes, gjennomføres og bearbeides. Dette tar tid, og jeg har arbeidet med forskningsartiklene med å ta fagene. Fagene er typisk lagt opp på en langt mer involverende måte enn på lavere utdanningsnivåer og innebærer dialog, refleksjon og diskusjon i klasserommet, gruppeoppgaver hvor forskningsartikler, metoder og teorier skal evalueres og kritiseres, og en innlevering basert på fagets innhold og stipendiatens egen forskning. Det å tøye grenser for egen refleksjonsevne og holde seg oppdatert på fagfeltet, er heller ikke noe særegent for oss stipendiater. Også mine kolleger, etablerte forskere, må reflektere, diskutere og tenke kritisk rundt egen og andres forskning på daglig basis, samt holde seg oppdatert. Jeg vil dermed påstå at forskerutdannelsen er svært praksisbasert, også på de områdene som man lett kan (feilaktig) anta er preget av konvensjonell tavleundervisning.

Noe av forskerutdannelsens egenart er nettopp denne sammenveivingen av teoretisk utdanning og praksis. For hva er en forskers oppgave? Jo, å utvikle ny kunnskap gjennom vitenskapelige metoder. Sagt med andre ord: å lage teorier som forklarer det vi ser rundt oss (virkeligheten). Når forskerens jobb er å skape vitenskapelig kunnskap og teori, er også dette en handling som gjøres gjennom praksis. Å forske er et verb; en handling. Min oppgave blir dermed å øve meg på, samt å faktisk gjøre, forskning. Jeg kan delta på samme konferanser, gå gjennom samme fagfelleverderingsprosess og publisere i samme vitenskapelige tidsskrift som etablerte forskere. Jeg forsker ikke «på liksom», men utøver yrket på samme vis som ferdigutdannede forskere (med unntak av veiledningen fra en etablert forskerkollega). Dette står i kontrast til andre høyere utdannelse hvor studenter lærer teorier og reflekterer rundt dem, men hvor praksisen

gjærne uteblir frem til de skal ut i jobb etter studiene eller er lagt opp i egne praksisbolker. For meg som stipendiat blir teorier dermed både et mål og et verktøy for måloppnåelse (utvikling av teori), og det jeg gjør (praksisen) blir både utdanning og faktisk utøvelse av yrket. Teoribyggning er praksis, og det er vanskelig å se for seg hvordan en forskerutdanning kan se ut uten noen av disse.

I en norsk kontekst er det også et annet påfallende trekk knyttet til forholdet mellom utdanning og praksis for stipendiater. I motsetning til mine doktorgradskolleger, som gjerne refereres til som ph.d.-studenter, er jeg som (norsk) ph.d.-stipendiat ikke bare ren student å regne. Jeg er ansatt ved universitetet i et lønnet ansettelsesforhold samtidig som jeg er registrert som student. Internasjonale ph.d.-studenter finansieres gjennom en stipendordning (*scholarship*). Jeg kan dermed regnes som en arbeidstaker som utfører arbeidsoppgaver på lik linje med andre ansatte. Stipendiatperioden er derfor også en arbeidserfaring; jeg er en del av et kollegium og en avdeling hvor jeg sammen med mine kolleger bidrar til å utføre avdelingens oppgaver. Når jeg nå nærmer meg slutten på tiden som stipendiat og skal se fremover til nye jobber, skal jeg da føre stipendiatperioden som en arbeidserfaring eller utdanning på CV-en? Det kommer vel an på jobben man søker på, vil kanskje noen si. Personlig finner jeg skillet en smule absurd. Utdanningen og praksisen er så sammenvevde i en forskerutdanning at de nærmeres blir synonyme: utdanningen er praksis; praksis er utdanningen.

## **5. *Bruk av egenopplevd erfaring som case*** ***Elfi Fei-Yin Peniche Andersen***

Ett av temaene i et emne som undervises på HR-studiet ved Handelshøyskolen, UiA, er konflikthåndteringsmetoder. Et av målene mine med samlingen hvor nevnte tema skulle undervises, var å få studentene til å reflektere over hvordan de selv ville håndtere en kompleks konfliktsituasjon.

Jeg startet samlingen med halvannen skoletime forelesning for å gi studentene en grunnleggende, teoretisk forståelse for temaet. Det ble selvsagt åpnet for spørsmål underveis, men mesteparten av tiden gikk til ren forelesning.

Etter lunsj ga jeg studentene en reell case. Jeg hadde skrevet litt over én side med tekst, hvor jeg beskrev en helt reell og kompleks konfliktsituasjon jeg hadde ansvar for å håndtere i en tidligere jobb. Caseteksten inkluderte

mange detaljer og elementer, som var nødvendig for at studentene skulle få et helhetlig bilde av en ganske kompleks situasjon. Navn, avdelinger og andre personidentifiserende informasjon ble selvsagt anonymisert. Jeg startet seansen med å lese høyt gjennom hele casen og ga studentene mulighet til å stille noen oppklarings spørsmål, før jeg delte dem inn i grupper på 3–4 studenter. De fikk også en fysisk kopi av caseteksten. Før vi skulle samles for en felles diskusjon, fikk studentene 45 minutter til å drøfte og diskutere i gruppene hvordan de ville gått fram for å håndtere og moderere konflikten.

Jeg fikk tilbakemelding fra flere av studentene at de syntes øvelsen var svært nyttig. Noe av grunnen var fordi de fikk et bilde på hvor kompleks virkeligheten er – i motsetning til teori, som vi jo vet forenkler og stykker opp virkeligheten. Her fikk de et eksempel på hvordan mange av elementene vi tidligere hadde diskutert enkeltvis hang sammen. I tillegg ble det trukket frem som interessant å få høre og «erfare» på skolebenken hva som potensielt kan møte dem når de skal ut i arbeidslivet. Et siste aspekt som studentene, og jeg selv, satte pris på, var at da de stilte spørsmål eller hadde kommentarer, kunne jeg gi helt ærlige og realistiske svar. Når jeg bruker eksempler fra læreboken må jeg naturligvis basere svarene mine på en del antakelser og tiltenkte muligheter og begrensninger. Da jeg brukte et ekte eksempel, satt jeg med hele bildet og kunne på en mer genuin måte gi svar og kommentere på studentenes innspill.

Jeg har ved flere anledningen gitt studentene caser som de diskuterer i små grupper før vi tar en plenumsrunde. Jeg har lagt merke til at de gangene studentene vet at casen er basert på et helt ekte eksempel, blir diskusjonene mye mer fyldige og engasjerende.

## **6. *Praksis som endret livet***

***Jan Ole Rypestøl***

Mine erfaringer med praksis i undervisningen er mange, og de inkluderer rollen som både student og som underviser. Den historien jeg vil dele med dere nå er historien om hvordan en dag i praksis endret mitt videre liv og min videre karriere.

Høsten 1986 startet jeg på lærerskolen etter to år som salgskonsulent for et kjent internasjonalt selskap. Overgangen til lærerskolen skyldes nok

mest at jeg ønsket meg bort fra et svært resultatorientert selskap, men læreryrket fasinerte meg også mye. Det var en stor overgang å studere, men jeg husker at friheten som student var fantastisk sammenlignet med det «rotteraset» jeg kom fra.

På åttitallet var lærerskolen treårig, og man kunne man velge hvorvidt man ville starte på allmenn utdannelsen som tok to år, eller om man ville starte med å ta tilleggsfagene som da utgjorde det tredje året. Jeg valgte det siste, og tok to halvårige enheter i henholdsvis religion og samfunnsfag. En viktig del av opplæringen på lærerskolen var at studentene skulle ut i praksis og prøve seg som lærere i en reell skolehverdag. Vi ble utplassert i to uker hvert semester, og i denne perioden skulle vi planlegge og gjennomføre undervisning både individuelt og i grupper. Vi hadde en øvingslærer som veiledet og evaluerte prosessen, og som på bakgrunn av dette også uttalte seg om den individuelle egnethet som lærer.

En oktoberdag var jeg i praksis på en barneskole i Kristiansand, og jeg hadde ansvaret for en time i kristendom. Jeg hadde planlagt undervisningen godt, og jeg merket at jeg hadde god kontroll og at jeg fikk god kontakt med elevene. Etter at jeg hadde gjennomgått mitt stoff om Jesu oppvekst som sønn av Josef og Maria, åpnet jeg for spørsmål fra klassen. Klassen hadde mange spørsmål av ulik art, og det utviklet seg etter hvert til en samtale om fundamentale åndelige spørsmål. Jeg opplevde denne samtalen som interessant, men også som svært utfordrende. Elevene kom med spørsmål som berørte komplekse problemstillinger, og fordi de hadde begrenset kognitiv utvikling forventet de enkle svar. Slike enkle svar var jeg ikke i stand til å gi dem, og som ung lærerstudent opplevde jeg derfor situasjonen som svært krevende. Jeg var ærlig med elevene om min utilstrekkelighet, men kjente likevel på en dyp indre uro og bekymring fordi jeg i løpet av denne skoletimen erfarte det utvidede ansvaret som påligger lærere i norsk skole. Lærere skal ikke bare formidle kunnskap, men de er også rollemodeller som bidrar til å påvirke elevenes tanker, meninger og holdninger om viktige og komplekse spørsmål.

Etter denne timen med kristendom for en barneskoleklasse i Kristiansand bestemte jeg meg for å ikke bli lærer i barneskolen likevel. Erfaringen fra praksis førte derfor i dette tilfellet til at jeg endret mitt videre utdanningsløp, og dermed også mitt yrkesaktive liv. I dag tror jeg både elevene og jeg skal være glade for den erfaringen og det valget.

## **7. Renhold/vasking som illustrasjon av organisasjonsstruktur** **Anders Örtenblad**

En fersk, positiv erfaring med å bruke praksis i undervisningen er fra et HR-emne hvor jeg har en liten del av undervisningen. Det dreier seg om et element av organisasjonsteori, og da særlig den delen av organisasjonsstrukturteori som vanligvis kalles koordinering av de ulike oppgavene som et arbeid med å lage et produkt eller en tjeneste er delt inn i, for å sikre at et produkt eller en tjeneste så langt som mulig vil være av høy kvalitet. For å illustrere dette for studentene, på en måte der de har mulighet til å så å si selv oppleve det og for å gjøre det så lettfattelig som mulig, tar jeg renhold/vasking som eksempel, da dette er noe vi kan anta at alle har erfaring med (dessuten har jeg selv jobbet som renholder/vasker i fire år, så det er lett for meg å relatere til). Jeg deler ut et stykke papir til hver elev og får dem til å bli enige om at dette under illustrasjonen er en støvklut.

Gjennom renhold/vasking illustrerer jeg hver av de fem koordineringsmekanismene som Mintzberg (1983) opprinnelig beskrev (det har siden blitt lagt til noen). Først demonstrerer jeg «standardisering av arbeidsprosessen» ved å instruere dem til å sveipe den våte kluten tre ganger fra venstre mot høyre på hver del av overflaten som skal rengjøres, at de snur kluten mellom første og andre gang, og før den tredje gang skyller de kluten. Det forventes at hver student gjør dette på hele bordet der de sitter. Jeg forlater rommet en liten stund, for å vise at lederen/instruktøren ikke trenger å være til stede hele tiden. Når jeg kommer inn på rommet igjen spør jeg hvem sitt ansvar det er hvis det ikke er rent. «Din, det var du som fortalte oss hvordan vi skulle gjøre det», svarer studentene.

For å illustrere «standardisering av resultatet» definerer jeg for dem hva jeg mener med «rent» og «alle bord rene», for eksempel i form at det ikke skal være synlig skitt, og at når en våt finger trekkes over bordet skal den ikke svartes. Jeg legger til at de kan gjøre som de vil, så lenge jobben er gjort, og forlater rommet igjen for en kort stund. Når jeg kommer tilbake stiller jeg det samme spørsmålet igjen, om hvem som har ansvaret hvis det ikke er rent. Nå er svaret at «det har vi, vi måtte selv bestemme hvordan vi skulle organisere arbeidet». Noen kan legge til at definisjonen av «ren» kan tolkes ulikt, for eksempel kan fingeren få bakterier på seg uten at det er synlig – er bordet da rent eller ikke?

På lignende måte illustrerer jeg de andre koordineringsmekanismene. Når jeg skal illustrere begge de to mekanismene som ifølge Mintzberg betyr at strukturen er organisk, forblir jeg i rommet, i ett tilfelle gir jeg klare ordre til hver enkelt og sjekker at de har gjort det de skal («direkte tilsyn») og i det andre tilfellet sier jeg at vi sammen, uten noen spesifikk leder, bestemmer hvordan vi skal få rene alle bordene. Når jeg illustrerer «standardisering av kunnskap», kan jeg ikke gjøre så mye annet enn å si at de alle studerer renhold i minst tre år ved et renholdsuniversitet, og at det er der, den læringen de gjør der, som i bunn og grunn er det som koordinerer deres rengjøringsaktiviteter (man kan være takrengjøringsspesialist, gulvrengjøringsspesialist osv.).

Dette er en relativt enkel øvelse som – etter min erfaring – hjelper studentene med å forstå konsepter som ellers kan virke abstrakte for dem.

## **8. En ordning der undervisningen var forventet å bli ledet av studentene selv, ble ikke likt** **Anders Örtenblad**

En dårlig erfaring fra praksis i undervisningen som jeg gjerne vil dele er de tilfeller jeg de siste årene har arrangert for studentlett, «lærerløs» undervisning, det vil si hvor studentene forventes å gjennomføre undervisningen helt på egen hånd. Som jeg skriver om i kapittel 10 og 12 i denne boken, har jeg svært gode erfaringer fra å ha lagt til rette for slik undervisning i en årrekke rundt årtusenskiftet (ca. ti år før og fem år etter skiftet). Det var da snakk om et emne i ledelse og lederskap hvor studentene ble forventet å lære (om) ledelse ved å praktisere det selv, og ved å reflektere over erfaringene basert på ledelseslitteratur. Innsatsen bestod i å planlegge og gjennomføre ulike undervisningselementer i små grupper for de andre studentene på emnet. Erfaringene bestod både i å lede hverandre (og selvfølgelig seg selv) i den lille gruppen, og å gjennomføre undervisningen selv. Emnet fikk svært positive evalueringer fra studentene.

Men de gangene jeg har prøvd denne typen av undervisningsopplegg de siste ti årene, har den ikke fungert i det hele tatt. Jeg har selvfølgelig tenkt mye på hvorfor det ikke gikk så bra som rundt millenniumskiftet. Tidsperspektivet kan være en medvirkende årsak. Det er godt mulig at studentene ikke har de samme forventningene og ikke fungerer helt på samme måte som studentene for 20–30 år siden. En annen mulig forklaring

er selve konteksten – for at pedagogikken skal fungere vellykket må det nok være en aksept fra studentgruppen for denne typen pedagogikk – og helst ikke bare aksept men en åpenhet for den type pedagogikk dette handlet om. En stor del av ansvaret (eventuelt hele ansvaret) må legges på læreren, som selvsagt har ansvaret for å introdusere studentene til den pedagogiske formen og motivere dem. Muligens kan det også være andre forklaringer, som undervisningskulturen som hvert universitet kan sies å ha, noe som trolig vil ha stor innvirkning på studentenes forventninger. Andre måter å forstå hva som skjedde er velkomne!

## **9. Vansker med å koble til studentenes virkelighet**

### **Anders Örtenblad**

Ved en håndfull ganger som gjesteforeleser ved en høyere utdanningsinstitusjon i Finland brukte jeg erfaringsbasert pedagogikk. Ved hvert besøk hadde jeg tre eller fire dager – noen timer hver dag – til å undervise. Tanken var å få studentene til å lære om ledelsesideer som er veldig populære på et bestemt tidspunkt, et emne som jeg var og fortsatt er veldig interessert i og synes er viktig, på en praksisnær måte. I stedet for å forelese om det, la jeg opp undervisningen slik at studentene i små grupper fikk i oppgave å komme opp med en helt fiktiv privat eller offentlig organisasjon, som de skulle jobbe med underveis i oppgaven. Så delte jeg ut et kompendium, som jeg sa var «post» som hadde kommet til deres organisasjon (den samme posten ble «sendt» til alle de fiktive organisasjonene). «Posten» besto av et antall tynne annonsebrosjyrer for ulike ledelsesideer, som jeg som universitetslærer selv hadde fått (via post). Hver gruppe skulle deretter velge en av ledelsesideene som det var informasjon om i «posten». De fikk så i oppgave å – under min veiledning – selv søke etter litteratur om den valgte ideen. Det kan for eksempel handle om «lærende organisasjon», *business process reengineering*, *lean* eller noe annet. På denne tiden brukte vi universitetets eget bibliotek til kunnskapssøk – det fantes det bøker, tidsskrifter og datamaskiner for databasesøk. Når de hadde lest seg opp på den aktuelle ledelsesideen, fikk de i oppgave å tilpasse ideen slik at den passet fullt ut til deres fiktive organisasjon. Faktorer som om organisasjonen var privat eller offentlig måtte tas i betraktning, samt størrelse og bransje og annet. De måtte til slutt rapportere sine konklusjoner. Poenget i seg selv var å vise at ingen ledelsesidé – og kanskje heller ingen normativ, generell

kunnskap i det hele tatt – kan implementeres uten først så må dens relevans testes i forhold til den konkrete situasjon og deretter må den tilpasset til organisasjonen.

Uken etter, da jeg hadde kommet tilbake til Sverige, sendte studentene meg en kortere tekst der de fortalte hva de hadde lært i løpet av uken. Resultatet var stort sett det samme hver gang – svært få, om noen, hadde lært det de, etter min intensjon med oppgaven, skulle lære av den. Etter noen år ble jeg spurt, av kontaktpersonen ved universitetet, om å gjerne undervise i noe annet, gjerne med en annen tilnærming ... (Jeg har imidlertid fortsatt, etter 20 år, god kontakt med denne personen.)

## **10. Fravær av metalæring**

### **Anders Örtenblad**

For bare noen år siden var jeg involvert i et studieprogram der studentene studerte fire emner parallelt i løpet av semesteret. Tilfeldigvis ble det lagt opp til gruppearbeid i alle fire emnene dette semesteret. Sammen med studieprogramleder – og med studentenes samtykke – arrangerte vi det hele slik at de i løpet av semesteret kunne prøve ut fire ulike prinsipper for gruppeinndelinger. Vi (jeg) resonnererte at studenter alltid ønsker å benytte enhver anledning til å lære noe ekstra, i tillegg til det de lærer under de vanlige emnene.

På ett emne fikk de bestemme grupperingen selv (så lenge ingen ble alene), og på ett emne delte vi dem tilfeldig inn i grupper. I de to andre emnene brukte vi Jungs personlighetstypologi, spesielt dimensjonene «ta inn informasjon» (mer med de fem sansene eller mer med intuisjon) og «vurdere informasjon» (mer med tanke eller mer med følelse) (se f.eks. Jung, 1921; Mitroff, 1983; Slocum & Hellriegel, 1983). På bakgrunn av studentenes resultater fra en selvvrderingstest skapte vi så homogene grupper som mulig på ett av disse to emnene, og på det andre så heterogene grupper vi kunne.

Det ble derfor lagt opp slik at studentene, som en slags metalæring i tillegg til det de var forventet å lære på emnene, skulle oppleve og kunne sammenligne sine erfaringer fra de ulike gruppeinndelingene. Men slik ble det ikke. Vi prøvde, vi innkalte til møte, men studentene reflekterte ikke, det virket ikke som de lærte noe. En grunn var sikkert at vi (jeg) var dårlige til å spesifisere hva de skulle notere og reflektere over.

## **11. *Studentsentrering som ikke fungerte*** ***Anders Örtenblad***

På et emne der «læring» var et sentralt tema lot jeg studentene i små grupper selv planlegge og undervise i hvert av hovedkapitlene i pensumboken. Jeg oppfordret dem til å være både nyskapende – undervisningsmessig – og kritiske til bokens innhold og teser. De fleste gruppene presenterte imidlertid bokens kapitler på en veldig tradisjonell måte, det vil si at de presenterte det som sto i boka. Deretter gjennomførte de en konkurranse der de andre studentene skulle svare på spørsmål ved hjelp av klikkere (gjennom mobiltelefonen). Presentasjonene var gjennomgående ukritiske til bokens innhold. Det fremkom ingen negative synspunkter på dette under emneevalueringen.

Men da jeg på emnet etterpå – med de samme studentene – sørget for et lignende innslag, var protestene enorme. Denne gangen var temaet for emnet lederskap, og jeg hadde laget emnet slik at studentene ikke bare skulle lese om lederskap, men også selv utøve lederskap. Det ble blant annet forventet at de holdt timer for hverandre uten at jeg eller noen annen lærer var til stede. Dette emnet fikk massiv kritikk. En student kommenterte elementet med å la dem arrangere undervisning for hverandre med at «*tror han virkelig at vi lærer noe av å presentere pensumlitteraturen for hverandre, dette måtte vi gjøre allerede på skolen*».

Først nå fant jeg ut hva studentene (i hvert fall den studenten som kommenterte) mente om dette aspektet av undervisningen. Men min intensjon hadde aldri vært at de bare skulle presentere bokinnholdet for hverandre. Jeg ønsket å gi dem muligheten til å prøve ulike former for litteraturundervisning og lære – om læring på det ene emnet og om lederskap på det andre emnet – av det. Det så imidlertid ut til at få ville benytte den muligheten. Selvfølgelig burde jeg ha uttrykt min intensjon tydeligere, men faktum er at jeg nok gjorde det, i hvert fall i det første kurset, hvor læring var et sentralt tema. Kanskje, tenker jeg nå i ettertid, burde jeg ha undervist for disse studentene om ulike undervisningsfilosofier for å gi dem mer innsikt i hvordan jeg tenkte.

## **12. *Når man blir kastet ut i utfordringer i den virkelige verden har man ikke annet valg enn å lære fort*** ***Elfi Fei-Yin Peniche Andersen***

Jeg hadde praksis i hjemmesykepleien i min tredje praksisperiode ved sykepleierutdanningen. Kontaktsykepleieren min spurte meg om jeg hadde

tatt blodprøver før, hvilket jeg svarte nei på. Hun utfordret meg da til å øve, ettersom dette er en praktisk ferdighet sykepleiere bør kunne. Hun rakte ut armen sin og sa: «Her, du kan prøve deg på meg.» Med store øyne spurte jeg henne om jeg virkelig skulle gjøre det, og om ikke hun skulle vise på meg eller en pasient først. Sykepleieren ristet på hodet, sa at hun stolte på meg og at hun ville forklare meg hva jeg skulle gjøre underveis. Dette var i seg selv en praktisk ferdighetsøvelse i en trygg kontekst, ved at hun veiledet meg verbalt gjennom øvelsen i tillegg til at hun ikke var en reell pasient. Det kan nevnes at jeg allerede hadde vært i praksis der noen uker, slik at hun hadde blitt kjent med meg og mitt kompetansenivå. Jeg mestret å ta blodprøven på første forsøk, så hun forklarte meg mulige feil og utfordringer som kan skje ved blodprøvetaking, særlig blant eldre mennesker. «Beskjedne blodårer som hopper vekk når nålen treffer huden, slik at man må leite etter blodåren med nålen i huden» var ett av scenarioene.

Rett etter dette sa kontaktsykepleieren at jeg skulle øve meg på to pasienter som var på dagsenteret tilknyttet hjemmesykepleiebasen. Hun geleidet meg muntlig gjennom den første og ba meg om å gjøre den andre selvstendig, men med henne til stede i bakgrunnen. Begge disse blodprøvetakingene gikk fint, og jeg fikk en positiv tilbakemelding fra henne som styrket min mestringsfølelse.

Noen dager senere skjedde det en akutsituasjon på morgenen som førte til at alle sykepleierne på vakt måtte dra til en pasient. Dette var dagen før legen skulle foreta eventuelle justeringer på Marevan-dosen (et legemiddel som brukes for å forhindre at blodet koagulerer for mye eller danner skadelige blodpropper). Blodprøver av samtlige pasienter som stod på Marevan måtte tas innen kl. 12 for å bli sendt i tide til blodprøvelaboratoriet. En helsefagarbeider tok derfor kontakt med meg og sa at jeg måtte ta «runden» hjem til alle (omtrent ti) pasienter som stod på Marevan. Dette fordi helsefagarbeidere ikke har lov til å ta blodprøver, mens jeg som sykepleierstudent hadde lov. Hjertet banket fort og jeg ble nervøs, men det var en reell utfordring: en viktig oppgave som måtte utføres. Da hadde jeg ikke annet valg enn å brette opp ermene og praktisere hva jeg hadde lært. Jeg opplevde da ett av scenarioene som sykepleieren hadde lært meg: at blodårer som tilsynelatende så klare ut, hoppet bort når nålen stakk huden. Jeg måtte da lære meg, mens jeg holdt på, hvordan det kjentes ut å leite etter en blodåre under huden. Dette skjedde hos flere av pasientene, men det gikk godt med alle.

Hva ble læringsutbyttet av denne situasjonen? Selv om dette er over ti år siden, og selv om jeg endte opp med å ikke bli sykepleier, så er jeg sikker på at jeg hadde mestret å ta en blodprøve den dag i dag. Så effektiv var denne praksiserfaringen.

### **13. Arbeid ved siden studier som egenpraksis** **Elfi Fei-Yin Peniche Andersen**

Gjennom min master i *international business* hadde jeg jobb i HR-avdelingen i et internasjonalt selskap. Jeg opplevde at det var en styrke da jeg kunne koble teorier fra klasserommet til erfaringer i selskapet. I begynnelsen var kunnskapen jeg hadde tilegnet med via jobben implisitt, men etter hvert som jeg diskuterte med medstudenter eller jobbet med medstudenter i gruppeoppgaver, merket jeg en forskjell hvor «vi» som var i relevante jobber helt klart hadde en fordel i forhold til de studentene som ikke hadde relevant arbeidserfaring. Dette kom særlig tydelig fram i øvelser hvor vi fikk teori presentert med påfølgende oppgave om å anvende teorien i caser. Slike øvelser var for oss i arbeid enkle å forstå og utføre, mens studenter uten relevant arbeidserfaring ofte endte opp med å skrive teori om teorien – fremfor å faktisk anvende teorien. I tillegg til at jeg fikk flere «knagger» å hekte teori fra klasserommet på via arbeidserfaring, så ga kombinasjonen av å være i jobb og studie en fordel i jobben. Jeg begynte som «HR Intern» og fikk raskt økt ansvar som jeg leverte på og ble forfremmet til «HR Representative». Før masteroppgaven var levert ble jeg forfremmet igjen til «HR Business Partner», og jeg er nokså sikker på at kunnskapen jeg fikk fra studiene påvirket arbeidsutøvelsen min positivt. Gjennom studiet vokste jeg særlig i business-sjargong, og kunne henge med i møter med ledelsen i tillegg til å komme med egne forslag og løsninger på utfordringer basert på teorier.

## KAPITTEL 6

# Universitetspedagogikk – fra teori til praksis

**Emelie Langemyr Eriksen** Universitetet i Agder

**Jan Ole Rypestøl** Universitetet i Agder

**Abstract:** In 2019, a legal requirement was implemented mandating that anyone applying for promotion or a position involving teaching at a Norwegian university or college had to first complete a basic course in university pedagogy. The aim of this requirement is to strengthen the practical-pedagogical competence of university-level educators. In this chapter, the authors detail how the basic course is organized and conducted at the University of Agder. They then explore four factors regarding the course's impact on teaching: (i) participants' attitudes towards teaching, (ii) preparation for teaching, (iii) execution of teaching, and (iv) evaluation of teaching. The insights gained from this chapter are valuable as they shed light on the learning outcomes of such courses. Thus, the chapter makes an important empirical contribution to the debate on practical-pedagogical competence at Norwegian universities and colleges.

**Keywords:** university pedagogy, teaching methods, learning, practice, evaluation, meta-learning

## Innledning

Det [læringsutbyttet] var ganske revolusjonerende. Jeg ble overrasket over hvor mye jeg fikk ut av kurset. Jeg tror til dels det var fordi vi måtte gjøre mye av tenkingen og arbeidet selv. (Respondent 17)

Etter 2019 har fokuset på universitetspedagogikk fått et kraftig oppsving ved norske universiteter og høyskoler. Dette skyldes først og fremst revideringen som fant sted i forskrift om ansettelse og opprykk fra 2006 (Endr. i forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger, 2018). Frem til 1. august 2024 gav forskriften rom for realkompetansevurdering, mens det etter denne datoen stilles krav om formell opplæring. Det er opp til institusjonene å gi nærmere bestemmelser. Denne revideringen medførte at de fleste universiteter og høyskoler i dag tilbyr et obligatorisk kurs i universitetspedagogikk på minst 200 timer (uniped-kurs), hvor målet er å gi deltakerne oppgradert pedagogisk kunnskap og kompetanse.

Forfatterne av dette kapittelet gjennomførte uniped-kurset ved Universitetet i Agder (UiA). Ifølge UiAs nettsider er målet med kurset å oppgradere deltakernes pedagogiske kompetanse på en slik måte at det fører til endring i praksis. Med praksis menes her både planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen. Da begge forfatterne opplevde å være del av en svært heterogen studentgruppe, både i form av erfaring og faglig bakgrunn, var vi nysgjerrige på hvorvidt kurset faktisk har ført til en form for endret praksis hos deltakerne. Året etter valgte vi derfor å gjøre en studie av praksisendring som et resultat av gjennomført uniped-kurs.

Som leseren forstår, tar dette kapittelet en annen vinkling på begrepet praksis enn det som er dominerende i denne boken. Kapittelet tilbyr et alternativt perspektiv på praksis i det vi undersøker effekten av praksisorientert og studentaktiv læring slik det tilbys i uniped-kursene. Forskningsspørsmålene vi søker svar på i kapittelet er: I hvilken grad fører gjennomføringen av uniped-kurs til endring i holdning til undervisning, planlegging av undervisning, gjennomføring av undervisning eller evaluering av undervisning? Målet med kapittelet er å stimulere til refleksjon og debatt omkring uniped-kursets betydning i arbeidet for å heve kvaliteten på undervisning og veiledning i høyere utdanning.

Vi strukturerer kapittelet i to hoveddeler hvor vi først starter med en kort gjennomgang av formalitetene rundt uniped-kursene generelt, og hvordan UiA organiserte og gjennomførte sine kurs i 2021/2022 spesielt.

Deretter går vi over til å presentere og diskutere funnene i vår gjennomførte undersøkelse. Vi avslutter kapittelet med en kort oppsummering og forslag til videre forskning.

## Uniped-kursets historiske forankring og kontekst

I en verden hvor kunnskap konstant utvikler seg og den akademiske sektoren stadig møter nye utfordringer, står høyere utdanningsinstitusjoner overfor et presserende behov for kontinuerlig forbedring av undervisningskvaliteten. Som et ledd i dette kvalitetsarbeidet foreslo Kunnskapsdepartementet i 2017 krav om pedagogisk kompetanse til alle som søker opprykk eller ansettelse som vitenskapelige ansatte ved norske universiteter og høyskoler (Meld. St. 16 (2016–2017)). Dette forslaget førte til at forskrift om ansettelse og opprykk (2006) ble revidert (Endr. i forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger, 2018). Endringen ble vedtatt ved forskrift i 2018, og med denne endringen måtte landets universiteter og høyskoler utvide sitt universitetspedagogiske tilbud.

Det identifiserte behovet for økt pedagogisk kunnskap og kompetanse blant universitets- og høyskoleansatte er imidlertid ikke nytt. I artikkelen «Kurs i universitetspedagogikk: Et 50-årsperspektiv» beskriver Lycke og Handal (2018) hvordan behovet for å sikre en viss pedagogisk kompetanse blant forelesere i UH-sektoren fikk stadig økende oppmerksomhet utover seksti- og syttitallet. Forfatterne peker på at det økte søkelyset på pedagogisk kompetanse den gangen kom som en følge av en raskt voksende studentmasse. Denne kraftige veksten i studenter medførte også en stor økning i antall universitetslærere, og flere av disse nye lærerne hadde begrenset pedagogisk kompetanse. Utdanningssektoren fikk dermed økt søkelys på universitetspedagogikk.

Til tross for et stadig økende fokus på universitetspedagogikk fra tidlig syttitallet, var det først i 2017 at det forelå et forslag om at dokumentert pedagogisk kompetanse bør være et krav ved ansettelse og opprykk i UH-sektoren (Meld. St. 16 (2016–2017), s. 24). Bakgrunnen for innføringen av kravet var en erkjennelse av at en verden i hurtig endring krever stadig mer av de faglig ansatte på norske universiteter og høyskoler også på det pedagogiske planet. Dette fremheves i Meld. St. 16 (2016–2017, s. 20), *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*: «Like fullt må kvaliteten løftes høyere for å kunne møte behovene i samfunns- og arbeidsliv.»

Meld. St. 16 (2016–2017) førte som nevnt til endringer i forskrift om ansettelse og opprykk (2006), en endring som ble vedtatt den 9. desember 2018 med virkning fra 1. september 2019. I endringen til forskrift om ansettelse og opprykk (2006) § 1-4 punkt 3 uttrykkes kravet om pedagogisk kompetanse på følgende måte:

Søkere skal bedømmes, men ikke rangeres, på om de oppfyller følgende krav:

Gjennomført eget program (minimum 200 timer)/relevante kurs og egen praktiske undervisning, og opparbeidet grunnleggende ferdigheter innen planlegging, gjennomføring, evaluering og utvikling av undervisning og veiledning (grunnleggende kompetanse for undervisning og veiledning på universitets- og høyskolenivå). Ferdighetene skal dokumenteres i form av en systematisk og samlet fremstilling som vurderes ved institusjonene. De som ikke oppfyller kravene ved ansettelsen, skal pålegges å oppfylle dem innen to år etter ansettelsen. Institusjonene kan etter § 1-1. fastsette høyere krav og bestemme at disse skal gjelde i bedømming og rangering av søkere. (Endr. i forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstiltinger, 2018)

## Kort om tidligere forskning

En pedagogisk forutsetning som førte til endringen i forskrift om ansettelse og opprykk (2006) er at trening av grunnleggende ferdigheter innen planlegging, gjennomføring, evaluering og utvikling av undervisning, vil gi bedre undervisere. Dette er den samme forutsetningen som all undervisning i grunnskole og videregående skole bygger på, nemlig at opplæring av lærere fører til økt kvalitet i undervisningen. Tidligere forskning viser imidlertid at det er utfordrende å måle hvorvidt enkeltkurs i pedagogikk gir bedre lærere (Chalmers & Gardiner, 2015). Saroyan og Triggwell (2015) argumenterer på sin side for at det er liten tvil om at opplæring har effekt, men fremhever likevel at det er utfordrende å avsløre hvilke faktorer som har vært avgjørende for å fremkalle endringen.

I Norge finner vi begrenset forskning på dette feltet. Enkelte studier undersøker effekten av enkeltdeler som inngår i mange uniped-kurs (se f.eks. De Lange & Wittek 2023, om effekten av kollegaveiledning), mens andre undersøkelser har hovedfokus på kvalitet og gjennomføring av tilsvarende kurs. Et eksempel i den siste kategorien er Storstad og Smeplass (2022), som undersøker tre forhold knyttet til opplevd kvalitet på et uniped-kurs med oppstart høst 2019 og vår 2020. I undersøkelsen finner de at den viktigste motivasjonen for å delta på kurset var at «man må ta kurset en

eller annen gang uansett», og videre at omkring halvparten av deltakerne mener at det å delta på samlingene oppleves som tidssløseri. I sum indikerer analysene at det aktuelle kurset ikke innfridde forventningene, og en kvalitativ analyse av utsagn fra deltakerne indikerer at misnøyen bunner i en opplevelse av å ikke bli tatt på alvor samt at man i kurset ikke har fått benyttet tid og kompetanse på en hensiktsmessig måte.

Mer relevant for vårt kapittel er imidlertid tidligere norsk forskning som måler hvorvidt deltakere på uniped-kurs har endret praksis som følge av kurset. En studie i denne kategorien er Sandvoll et al. (2017), som analyserer et utvalg innleverte tekster med tema «Min undervisningsfilosofi». Ut fra disse refleksjonstekstene finner Sandvoll et al. at omtrent halvparten av tekstene skildrer endring (forfatterne bruker begrepet omslag) innenfor tre dimensjoner av undervisning. Disse dimensjonene er endring i (1) undervisningspraksis, (2) kunnskap om undervisning og (3) oppfatning av seg selv som underviser.

Et annet forskningsbidrag som søker å si noe om effekten av uniped-kursene er Øhra og Tholin (2018), som analyserer 13 innleverte eksamenstekster hvor temaet var refleksjon over eget læringsutbytte. Forfatternes analyser viser at det aktuelle kurset har bidratt til at deltakerne i noen grad har fått utvidet forståelse (økt kvalifisering), utvidet nettverk og fellesskap (økt sosialisering), samt styrket identitet som undervisere (økt subjektivitet). Øhra og Tholin (2018) argumenterer videre for at det er en sammenheng i effekten av kurset ved at økt kvalifisering bidrar til økt sosialisering som igjen bidrar til økt subjektivitet.

Vi finner at de refererte undersøkelsene til Sandvoll et al. (2017) og Øhra og Tholin (2018) både er interessante og relevante for vår forskning, og at undersøkelsene i noen grad kaster lys over vårt forskningsspørsmål. Vi ser likevel også at den gjengitte forskningen avdekker enkelte mulige metodiske utfordringer. To slike mulige utfordringer er knyttet til tidsdimensjon og kontekst. Med tidsdimensjon mener vi at undersøkelsene er gjennomført mens studiet pågår. Det vil si at deltakerne har fått liten tid til å endre praksis knyttet til planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen, samt også kort tid til å reflektere over egen rolle som undervisere. Videre finner vi også at undersøkelsen har utfordringer knyttet til kontekst fordi datamaterialet er tekster som inngår i en evalueringsprosess. Med et slikt bakteppe er det en viss fare for at tekstene kan være farget av et ønske om å tilfredsstillte sensor og stille seg selv i et godt lys for bedømming. Det er også grunn til å tro at evalueringsteksten kan

bidra til å filtrere bort enkelte negative tilbakemeldinger og ufordelaktige beskrivelser fordi deltakerne kan frykte at dette skal telle negativt i vurderingen. Som vi så valgte Storstad og Smeplass (2022) å hente inn sine data gjennom spørreundersøkelse løsrevet fra evalueringssituasjoner, og forfatterne understreker at den valgte metoden trolig var «avgjørende for å få en nyansert tilbakemelding fra de ansatte» (s. 198).

En undersøkelse om effekt av gjennomført uniped-kurs som er mindre preget av tids- og kontekstbias er undersøkelsen til Litleskare et al. fra 2023. I deres undersøkelse søker forfatterne svar på hvorvidt et kurs i UH-pedagogikk har bidratt til økt pedagogisk kvalitet, og hvorvidt oppfatningen om kvalitet er ulik på tvers av stillingskategorier og organisatoriske enheter. I undersøkelsen finner forfatterne at deltakerne i varierende grad er interessert i å utvikle sin pedagogiske kompetanse, og at meningene er delte om hvorvidt et kurs i UH-pedagogikk er et godt tiltak for å bedre pedagogisk kvalitet. Undersøkelsen viser videre at deltakere med lang undervisningserfaring og høy pedagogisk kompetanse har minst nytte av kurset. En svakhet med undersøkelsen til Litleskare et al. (2023) er likevel mangelen på kvalitative data som kunne bidratt til å kaste lys over funnene og gitt mer rom for å spore kausalitet.

En nyere artikkel som belyser og drøfter verdien av utdanning i UH-pedagogikk er Eriksen og Nordkvelle (2024). I artikkelen undersøker forfatterne hvilken effekt uniped-kurs har på deltakerne, og datagrunnlaget inkluderer skriftlig materiale innsamlet på ulike tidspunkt, samt også intervjudata. Undersøkelsen til Eriksen og Nordkvelle viser langt på vei samme resultat som ble påvist av både Sandvoll et al. (2017) og Øhra og Tholin (2018), nemlig at deltakelsen på kurset bidro positivt til å utvikle synet på seg selv som underviser, at deltakelsen gav positive nettverkseffekter, og at deltakelsen gav økt teoretisk kunnskap og forståelse. Når det gjelder endret atferd, skriver forfatterne at deltakerne «beskrev seg selv som å være i prosess for endringsarbeid, og at de kom fra et sted og er på vei til et nytt» (s. 26). Eriksen og Nordkvelles konklusjon er at undersøkelsen har vist at uniped-kursene har bidratt til at deltakerne har videreutviklet sine kunnskaper, holdninger og ferdigheter innen undervisning.

Med basis i tidligere forskning ser vi at det er grunn til å tro at uniped-kursene ved norske universiteter og høyskoler har en funksjon, og at opplæring i UH-pedagogikk gir positive effekter i form av økt pedagogisk kunnskap, utvidede nettverk og positivt endret oppfatning av hvem man er som underviser. Forskningen gir likevel mer uklare svar på hvorvidt

kursene fører til endring for studentene innen de områdene som identifiseres som grunnleggende kompetanse for undervisning og veiledning på universitets- og høyskolenivå.

## **En undersøkelse om effekten av uniped-kurset ved Universitetet i Agder**

I denne delen av kapittelet løfter vi forskningsspørsmålet vårt ut i praksisfeltet ved å presentere en empirisk studie som søker svar på følgende forskningsspørsmål: I hvilken grad, og på hvilken måte, har deltakelsen på uniped-kurset ved Universitetet i Agder 2021–2022 ført til endringer i studentenes (1) holdninger til undervisning, (2) forberedelse til undervisning, (3) gjennomføring av undervisning, og/eller (4) evaluering av undervisning?

Før vi presenterer og drøfter funnene fra undersøkelsen gir vi imidlertid en kort beskrivelse av uniped-kurset slik det ble tilbudt ved UiA i 2021–2022, samt også en kort redegjørelse for metodiske forhold knyttet til undersøkelsen.

### **Uniped-kurset ved Universitetet i Agder**

Universitetet i Agder tilbyr sine ansatte et kursopplegg med et omfang på 200 timer. Kurset er i dag organisert under universitetets fellesadministrasjon, som er universitetets senter for utdanning, utvikling og forskning på det universitetspedagogiske området. På nettsiden til UiA leser vi at kurset i universitetspedagogikk skal bidra til å utvikle, supplere og justere den pedagogiske kompetansen som allerede finnes blant ansatte ved universitetet, og at deltakerne skal tilegne seg kunnskaper og nye ferdigheter om planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning og veiledning av studenter.

Uniped-kurset ved UiA er fundert på transformativ læringsteori som ble introdusert av Jack Mezirow på syttitallet (Mezirow, 1978). Transformativ læring antar at voksne har akkumulert en rekke erfaringer som kan være en rik ressurs for læring. Læringsteorien legger vekt på autonomi og selvstyrt læring, og anerkjenner betydningen av kontekst, erfaring og kritisk refleksjon. Mezirow hevdet at transformativ læring skjer gjennom kritisk refleksjon, det vil si når individer aktivt utfordrer og kritisk vurderer sine egne antagelser. Denne prosessen kan føre til et

perspektivskifte som kan endre måten en person tenker, føler og handler i verden (Mezirow, 1978, 1991).

Innholdet i uniped-kurset ved UiA ble strukturert i åtte ulike moduler om læringsteori, presentasjonsteknikk, IKT, gruppedynamikk, læringsmiljø og etikk, veiledning, læring og kunnskapssyn samt undervisningspraksis.

## Metode og metodiske utfordringer

Våren 2023 sendte vi ut en spørreundersøkelse til samtlige studenter som gjennomførte den norske versjonen av uniped-kurset ved UiA i 2021–2022. Studentene fordelte seg på to ulike avholdte kurs, og totalt var det registrert 49 studenter på de to kursene. Vi mottok totalt 37 svar, og svarene var omtrent likt fordelt på de to ulike kursene. Samlet utgjør dette en svarprosent på 76 prosent.

Av de som svarte på spørreundersøkelsen er 62 prosent kvinner og 38 prosent menn. Denne fordelingen skiller seg ikke signifikant fra kjønnsfordelingen til de som mottok undersøkelsen. I tillegg til spørreundersøkelsen bygger analysen og diskusjonen også på to dybdeintervjuer av personer som stod sentralt i gjennomføringen av uniped-kursene ved UiA, samt egne erfaringer fra gjennomføring av kursene. En slik datatriangulering som inkluderer egne erfaringer, kvalitative dybdeintervjuer samt kvantitative og kvalitative data samlet inn gjennom en spørreundersøkelse gir et rikt og nyansert datagrunnlag som egner seg godt til å kaste lys over spørsmålene vi reiser. Vi argumenterer for at det å inkludere forfatterens egne erfaringer i analysene er en styrke. Dette fordi en autoetnografisk tilnærming kan tilføre en verdifull introspektiv dimensjon til analysene (Ellis et al., 2011). Vi er likevel også klar over at det å bringe inn egne erfaringer i forskningen kan gi bias slik som for eksempel en mulig overdimensjonering av den introspektive dimensjonen. For å minimere denne risikoen skiller vi i analysen mellom funn som baseres på egne erfaringer, og svarene fra de øvrige kursdeltakerne og/eller intervjuobjektene.

Med utgangspunkt i teorier om transformativ læringsteori antok vi at læringsutbyttet ved å delta på uniped-kurset ved UiA ville kunne variere etter hvor mye, og hva slags, erfaring studentene hadde med undervisning fra tidligere. Dette er også i tråd med hva Storstad og Smeplass (2022) finner i sin undersøkelse. Det ble derfor naturlig å innlede spørreundersøkelsen med et spørsmål som omhandlet nettopp erfaring. Svarene vi fikk viser at samtlige respondenter hadde en eller annen form for erfaring før de

startet på uniped-kurset, rangert fra «noe» til «mye» erfaring. Vi utfordret dem også på å utdype nærmere hva deres erfaring bestod i. Resultatet viste at blant de som markerer «noe erfaring» var gjennomsnittlig erfaringsbakgrunn to år, mens blant de som oppgav «mye erfaring» var gjennomsnittlig erfaringsgrunnlag seks–syv år.

Videre antok vi også at det vil være forskjell i læringsutbyttet avhengig av om læringssituasjonen er indre eller ytre motivert. Deci og Ryan (2000) beskriver for eksempel hvordan ytre og indre motivasjon påvirker læringsprosesser, og understreker betydningen av selvbestemmelse for å oppnå dypere engasjement og læring. Uniped-kurset er obligatorisk for alle som vil ha en fremtidig karriere som faglig ansatt på et universitet, og det var derfor enkelt å anta at de fleste kursdeltakerne var drevet av en ytrestyrt motivasjon. Dette stemte godt med de svarene vi mottok angående motivasjonen for å delta på kurset. Hele 28 av 37 respondenter svarte at de tok kurset fordi det var pålagt/obligatorisk for opprykk og fast ansettelse. De resterende ni respondentene svarte at de var motivert av muligheten for kompetanseheving innenfor et viktig fagfelt. Fordelingen her er i tråd med tidligere undersøkelser (se f.eks. Storstad & Smepllass, 2022).

Analysene ble gjennomført som en kombinasjon av enkel deskriptiv statistikk og tematisk kvalitativ analyse av utsagn. Den deskriptive statistikken inkluderer enkel frekvensanalyse med en uavhengig t-test for å måle signifikans, mens evalueringene og refleksjonene fra studentene ble sortert og systematisert i tråd med de fire forskningsspørsmålene.

Å måle endring er en utfordrende og tidkrevende øvelse, og en viktig begrensning i denne undersøkelsen er at den bygger på egenvurdering. Det betyr at det er deltakernes subjektive oppfatning av læring som inngår i analysene. Egenvurdering er imidlertid brukt i tilsvarende undersøkelser av andre forfattere (se f.eks. Sandvoll et al., 2017; Saroyan & Tigwell, 2015; Øhra & Tholin, 2018). I undersøkelser av denne typen velges egenvurdering fordi andre alternativer blir for tids- og kostnads-krevende.

## Funn

### Holdninger til undervisning

Det første forskningsspørsmålet vi ønsker svar på i undersøkelsen er i hvilken grad, og eventuelt på hvilken måte, deltakelsen på uniped-kurset ved UiA har ført til endringer i respondentenes *holdninger* til undervisning. I sum svarer 16 respondenter at kurset har medført endringer i holdninger

til undervisning, mens 14 respondenter svarer nei til det samme spørsmålet. Totalt svarer 7 «vet ikke» på dette spørsmålet. Av de som oppgir at kurset har ført til endringer, fremhever respondentene ulike forhold. Flere respondenter rapporterer at kurset har påvirket hvordan de ser på sin egen rolle som underviser. Dette underbygges av sitater som:

Jeg er blitt mye mer bevisst på studentaktive læringsformer. At studentene selv skal være den aktive part og at jeg kun er en fasilitator for læring. (Respondent nr. 12)

Ser undervisningssituasjonen, min egen rolle og studentenes rolle på en annen måte. (Respondent nr. 14)

Jeg har flyttet fokus fra meg som lærer som må «prestere» og kunne «alt», til å fokusere på studenters læring. (Respondent nr. 24)

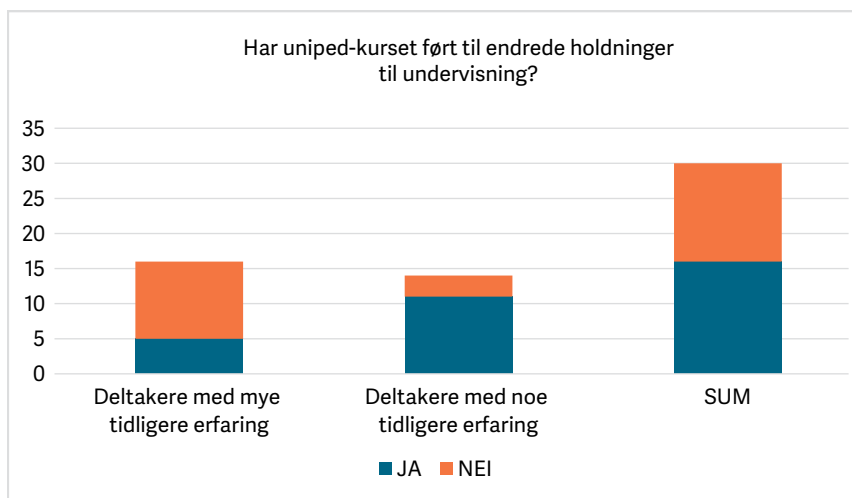
Noen fremhever også at uniped-kurset har endret deres holdning til undervisning i den forstand at undervisningen for dem har fått økt fokus i forhold til forskning. Respondent nr. 49 uttrykker dette på følgende måte:

Endret holdning i form av at mye av det vi blir målt på i academia er knyttet til publisering, mens her føles det som undervisningskvaliteten var i fokus. Kvalitet på undervisningen vi leverer skulle hatt en mer likeverdig posisjon, da det er superviktig for studentene at de får undervisning med høy kvalitet. (Respondent nr. 36)

Av de som oppgir at kurset ikke har ført til endrede holdninger, oppgir en stor overvekt at kurset likevel har vært både nyttig, interessant og har gitt tilgang til nye verktøy og verdifulle innspill til andre forhold omkring undervisningen. Kun to respondenter oppgir her at kurset ikke har vært nyttig på noen måte.

Dersom vi skiller mellom de som oppgir å ha «noe» og de som oppgir å ha «mye» undervisningserfaring før de startet på kurset, og samtidig også ekskluderer de som har svart «vet ikke» fra utvalget, ventet vi å finne en forskjell mellom disse gruppene. Dette fordi undervisere med lite erfaring har størst utviklingspotensial, mens undervisere med mye erfaring gjennom lengre tid har kunnet justere sin undervisning etter tilbakemeldinger. Figur 6.1. viser at våre antagelser stemte med det respondentene svarte. Svarene viste en signifikant forskjell mellom gruppene ( $P$ -verdi på 0,0083). Uniped-kurset ved UiA hadde med andre ord større effekt på undervisere med noe erfaring enn de med mye erfaring. Likevel er det også verdt å

merke seg at kurset har ført til endrede holdninger til undervisning for hele 31 prosent av de erfarne underviserne.



**Figur 6.1** Antall deltakere som har endret sine holdninger til undervisning.

Tallene fra våre kursdeltakere er i stor grad i overensstemmelse med våre egne erfaringer etter at vi har gjennomført kurset og fortsatt med undervisning og veiledning av egne studenter. Vi har begge kategorisert oss i kategorien «noe erfaring», men det er nyanseforskjeller i svarene våre. Mens en av oss svarer et klart ja på spørsmålet om hvorvidt kurset har ført til endrede holdninger til undervisningen, er den andre mer usikker. Begge er imidlertid enige i at kurset har bidratt positivt til å utvikle oss i rollen som foreleser. En av oss oppgir i våre egne refleksjonsnotater at kurset har bidratt til å flytte oppmerksomheten bort fra egen prestasjon og mer over på studentenes læringsutbytte. Sentralt i denne transformasjonen var positive tilbakemeldinger fra kollegaer i kollegaveiledningsdelen. Disse gode tilbakemeldingene bidro til å bygge selvtillit som igjen stimulerte til å legge mer vekt på studentenes læringsutbytte etter kurset. Dette med at kurset har gitt økt selvtillit deles av flere kursdeltakere. Respondent 3 og respondent 26 sier det på denne måten:

Jeg fikk mer selvtillit rundt måten jeg tenker og jobber med undervisning.

Kurset har muligens gitt meg noe mer selvtillit i forhold til egen undervisning. Kurset har vist at det jeg allerede gjør ikke er så galt.

## Forberedelse til undervisning

I sum svarer 15 respondenter bekreftende på at deltakelsen på uniped-kurset i 2021/2022 har ført til endringer i hvordan de forbereder undervisningen, mens 15 respondenter svarer benektende på det samme spørsmålet. Totalt svarer 7 personer «vet ikke» på spørsmålet.

Når vi ber de som oppgir at kurset har ført til endringer i hvordan de planlegger undervisningen om å kommentere på hvilken måte dette slår ut i praksis, deler svarene seg i to hovedgrupper. Kommentarene i den første gruppen handler om mer bruk av varierte læringsmåter i undervisningen, mens den andre gruppen legger mer vekt på læringsmål og sammenhengen mellom læringsmål, aktiviteter og vurderingsformer:

Jeg vektlegger (i enda høyere grad) studentaktive læringsformer og er mer åpen for å eksperimentere med fagets oppsett. (Respondent nr. 7)

Ja, mer studentaktiv undervisning, uten tvil. (Respondent nr. 17)

Jeg legger i større grad opp til studentaktiv læring, med nøye planlegging av oppgaver, oppsummering og kobling til teori i etterkant. (Respondent 24)

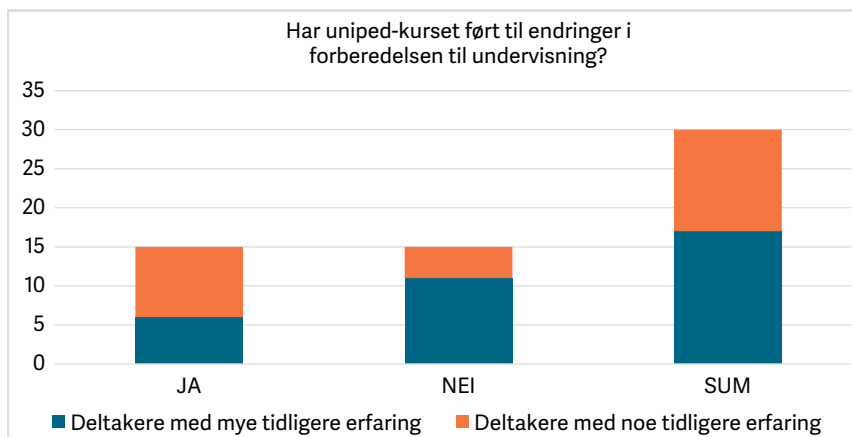
Større fokus på *constructive alignment*. Tydeligere og mer bevisst forhold til kobling mellom læringsmål, læringsaktiviteter og vurderingsformer. (Respondent nr. 12)

Har etter kurset tatt i bruk verktøy for å sikre at studentene får passe mengde totalbelastning ift. antall studiepoeng de skal ha. (Respondent nr. 32)

Blant de som oppgir at de ikke har endret praksis knyttet til forberedelse til undervisning som følge av deltakelsen på uniped-kurset, er utfyllende kommentarer naturlig nok få og korte. To av deltakerne oppgir at de hadde et gjennomtenkt forhold til planlegging før de startet på kurset, og at de derfor ikke har endret praksis, mens de øvrige i denne kategorien enten oppgir «ingen endring» eller lar kommentarfeltet stå tomt.

Dersom vi også her skiller mellom de som oppgir «noe» erfaring og de som oppgir «mye» erfaring, ser vi også her at andelen som har foretatt endringer i planleggingen av undervisning som følge av deltakelsen på uniped-kurset er langt høyere blant de med «noe» erfaring sammenlignet med dem som oppgir at de har «mye» erfaring. Også her holder vi utenfor de som svarer «vet ikke». I sum viser da svarene at 35 prosent av de som har

«nye» erfaring før oppstart oppgir endring i forberedelse av undervisning mens 69 prosent av respondentene som oppgir «noe» undervisningserfaring før oppstarten av uniped-kurset svarer det samme. Forskjellen mellom de to gruppene er signifikant på et 10 prosent nivå og illustreres i figur 6.2.



**Figur 6.2** Antall deltakere som har endret planleggingen av undervisningen.

Siden vi oppga å ha «noe» erfaring med undervisning, er det naturlig at vår erfaring med planlegging av undervisning også er relativt begrenset. Det er likevel kanskje slik at tiden for planlegging er omvendt proporsjonal med erfaringskurven, men for vår del var det i hovedsak *innholdet* i planleggingsprosessen som ble endret. Etter kurset brukte vi mer tid på å bestemme hensiktsmessig undervisningsmåte til hvert deltema, og vi ble mer bevisste på bruk av studentaktive læringsmåter og refleksjon. Videre førte også kurset til økt bevissthet omkring formalia som studentenes samlede belastning og hvilken forpliktelse vi som forelesere har til studentene gjennom de definerte læringsmålene. Dette er i overensstemmelse med flere av kommentarene fra våre kolleger.

## Endret undervisningspraksis

Når det gjelder spørsmålet om hvorvidt uniped-kurset har bidratt til endret undervisningspraksis, svarer 18 respondenter av 37 ja på dette, mens 12 studenter svarer nei. Totalt svarer 7 respondenter «vet ikke».

Blant de som oppgir at kurset har bidratt til å endre undervisningspraksis trekker mange frem økt bruk av studentaktiv læring og mer variert bruk av teknologi i undervisningen. Dette underbygges av sitater som:

Mindre ren forelesning, mer gruppearbeid, hjemmeoppgaver, case og aktivisering av studentene. (Respondent nr. 12)

Jeg tenker mer over PP og bilder for eksempel. (Respondent nr. 2)

Prøver å være oppmerksom på å flette inn ulike typer av studentaktiviteter i undervisningen. Jeg bruker mer *blended learning*, podkast, *team-based learning* og lignende. (Respondent nr. 7)

Bruk av IKT-ressurser som Jamboard har jeg brukt etter uniped. (Respondent nr.10)

Ja, flere verktøy er tatt i bruk. (Respondent nr. 16)

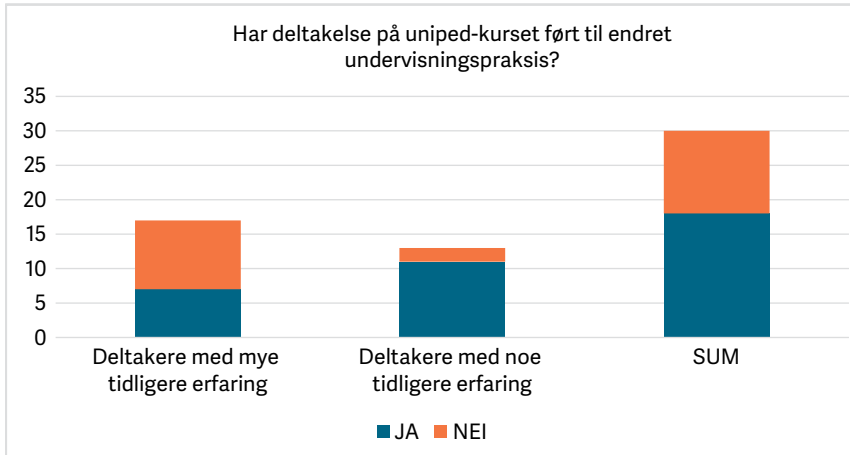
Videre er det også noen respondenter som trekker frem at modulen som omhandler presentasjonsteknikk har gitt endring i undervisningspraksis:

Fikk tips fra skuespiller som har gjort at jeg har endret noe på min undervisningspraksis. (Respondent nr. 20)

(i) Jeg er mer oppmerksom på å sette «stemningen» i rommet, særlig i begynnelse og avslutningen av en undervisningsøkt. (ii) Jeg er mer oppmerksom på min nonverbale kommunikasjon. (iii) jeg vektlegger i enda større grad å kommunisere strukturen/ og opplegget for hver enkelt time, tydelig hva, hvordan og hvorfor. (iv) Jeg «tillater» meg i større grad å frigjøre meg fra PP- improvisere underveis og tenke sammen og/ eller gi eksempler. (Respondent nr. 24)

Når det gjelder modulen om presentasjonsteknikk, er det verd å nevne at det var delte holdninger til læringsutbyttet her. Denne modulen inneholdt åtte ferdiginnspilte videoer hvor en skuespiller ga veiledning om viktige temaer som stemmebruk, kroppsspråk, oppbygging og så videre. Temaene i seg selv ble opplevd som spennende av respondentene, men flere ga uttrykk for at videoene hadde en sterk underliggende «salgs-samtale»-profil. Innholdsmessig var det mange tips og råd om viktige temaer, men det overordnede budskapet var at man skulle «fange tilhøreren» og «selge» budskapet sitt. Kursdeltakerne som kommenterte dette, oppgir at de i perioder følte seg mer kategorisert som selgere enn som undervisere.

Dersom vi også under dette forskningsspørsmålet deler opp svarene i de to gruppene «noe» erfaring og «mye» erfaring og holder utenfor de som svarer «vet ikke», ser vi, ikke overraskende, at vi også under dette spørsmålet finner signifikante forskjeller mellom gruppene ( $P = 0,0692$ ). Dette vises i figur 6.3.



**Figur 6.3** Antall deltakere som har endret undervisningspraksis

Dersom vi sammenligner våre egne erfaringer fra kurset med respondentenes tilbakemeldinger, opplever vi også under dette spørsmålet at det er stor samstemthet. Vi endret begge undervisningspraksis som følge av deltakelsen på kurset, og for vårt vedkommende var den viktigste forskjellen mer oppmerksomhet på studentaktiv læring. Uniped-kurset la spesielt vekt på to argumenter for hvorfor studentaktiv læring er viktig. For det første viser forskning at studentenes læringsutbytte øker gjennom aktiv bruk av denne undervisningsformen (se f.eks. Deslauriers et al., 2019), og for det andre har vi som undervisere også en plikt til å forsøke å sette studentene i stand til å møte den praktiske virkeligheten. Dette budskapet er selvfølgelig ikke nytt, men det ga oss likevel et viktig perspektiv inn i diskusjonen om ulike tilnærminger til læring. I hvilken grad er vi oppmerksomme på at studentene bør utfordres til å delta i diskusjoner, til å reflektere høyt, og til å løse utfordringer sammen med andre? Dette er temaer som fikk økt aktualitet etter kurset, og som for noen, har medført endring i undervisningspraksis.

## Evaluering av undervisningen

I den siste delen av undersøkelsen ønsket vi svar på om uniped-kurset i 2021/2022 har ført til endringer i egen evalueringspraksis. I sum viser undersøkelsen at uniped-kurset kun har hatt begrenset påvirkning på dette. Totalt svarer kun 4 deltakere ja på spørsmålet, mens 23 svarer nei og 10 svarer at de ikke vet. Flere av respondentene peker på at de vil foreta endring i evalueringspraksis senere, men at dette krever tid, da for eksempel emnebeskrivelsene må endres i god tid i forveien:

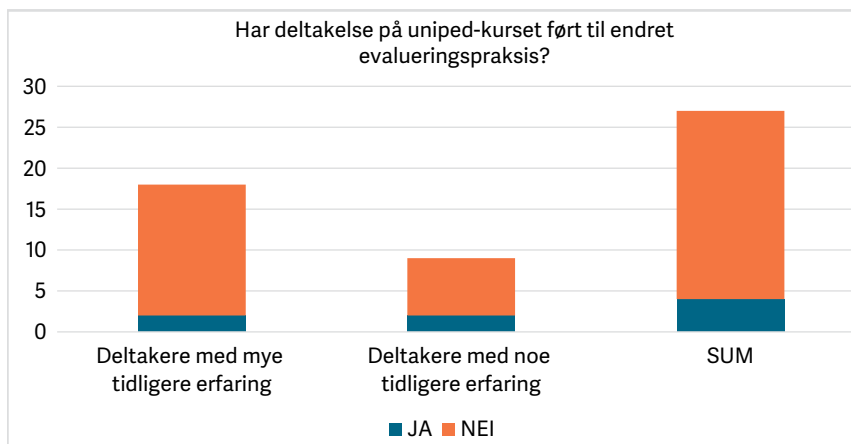
Men, jeg har planer om endring. Jeg ønsker å avvikle hjemmeeksamen i et av emnene jeg underviser. (Respondent 24)

Nei, men tenker å gjøre det så snart det blir tid. (Respondent 22)

Til tross for at enkelte tenker å gjøre endringer på lengre sikt, svarer en klar majoritet av respondentene kun «nei» på dette spørsmålet, uten å kommentere ytterligere. Som vi ser i figur 6.4 er det liten forskjell mellom deltakere med mye eller lite tidligere erfaring ( $P$ -verdi = 0,9022).

Som emneansvarlige må vi gjennomføre mange emneevalueringer med studenter. Disse resultatene kan ofte oppleves som unyttige for oss som er faglærere ettersom de etterspør selvsagte og generelle ting uten å komme frem til kjernen. Det kan være vanskelig for oss faglærere å forstå hva studentene egentlig mener. (Respondent 2)

Eksamensform i mine emner er ikke endret. (Respondent 36)



**Figur 6.4** Antall deltakere som har endret evalueringspraksis som følge av deltakelse på uniped-kurset.

Også under dette forskningsspørsmålet er det samsvar mellom hva vi som kapitteforfattere opplever og det våre kolleger oppgir i undersøkelsen. Ingen av oss har foretatt endringer i evalueringsform som følge av deltakelsen på uniped-kurset. Personlig opplevde vi at evalueringspraksis fikk relativt lite plass i kurset, noe som kan bidra til å forklare den begrensede effekten på deltakerne under dette punktet.

## Drøfting og refleksjon

I sum viser undersøkelsen at uniped-kurset 2021/2022 har ført til endringer i holdninger, planlegging, gjennomføring og/eller evaluering av undervisningen for hele 95 prosent av deltakerne. Kun to deltakere uttrykker at deltakelsen på kurset ikke har ført til noen endring. Disse to oppgir at kurset ikke har tilført noe nytt fordi de har lang erfaring og mye pedagogisk utdanning i sekken før de startet på kurset.

Mens summen av kursdeltakere i stor grad uttrykte skepsis til kurset i starten, ble denne skepsisen gradvis redusert utover i kurset. Skepsisen i starten var særlig knyttet til at deltakelsen var ytre motivert – vi *må* gjennomføre dette kurset enten vi har tid eller ikke. Etter hvert som kurset skred frem ble samtalene i pausen mindre sentrert rundt dette, og mer konsentrert rundt ulike læringsstrategier og vårt ansvar som undervisere. Denne progresjonen registrerte forfatterne i begge kursene.

Et sentralt spørsmål i et kapittel om uniped-kursets betydning for deltakerne er hva som skaper de registrerte endringene. Hva er det ved kurset som gjør at 95 prosent av deltakerne endrer en eller flere av de undersøkte parameterne det første året etter gjennomføringen? Vi har ingen sikre svar her, men vi tillater oss likevel å reflektere litt over dette.

For det første tenker vi at en viktig årsak er knyttet til økt oppmerksomhet. Fra forskning vet vi at økt oppmerksomhet omkring et tema fører til økt bevissthet om nettopp dette temaet og i noen tilfeller også endring. Placebo-effekten er godt kjent eksempel på dette (Beecher, 1955). Underveis i kurset ble vi oppfordret til å reflektere grundig over egen rolle som forelesere. Viktige verktøy her var innlevering av skriftlige oppgaver og kursledernes fasilitering av plenumsdiskusjoner og gruppediskusjoner. Vi tenker med andre ord at et kurs i universitetspedagogikk på 200 timer ikke bare bør, men også vil, skape endring hos mange av deltakerne kun ut fra økt oppmerksomhet.

Vi mener likevel at det er andre, og viktigere, forhold som skaper det vi opplever som de gode resultatene i dette kurset. *En* årsak mener vi er knyttet til et element av metalæring. Med begrepet metalæring mener vi i denne sammenhengen at vi som deltakere på kurset gradvis tok ansvaret for å utvikle hverandre. Eksempler på tiltak som stimulerte til denne typen læring var kollegaveiledningen hvor vi som deltakere fikk innblikk i, og lærte fra, undervisningssituasjoner som kunne være veldig annerledes

enn vår egen. Dette er i tråd med Lave og Wengers (1991) teori om *situated learning* som understreker betydningen av læring gjennom deltakelse i praksisfellesskap. Et eksempel på dette finner vi hos en deltaker som underviser i økonomisk-administrative fag. Vedkommende fikk gjennom kollegaveiledningsdelen delta i to undervisningssituasjoner som var svært ulik sin egen. Det ene var en simuleringssituasjon på sykepleievitenskap, og det andre var en programmeringsforelesning for IT-studenter. Disse to opplærings-situasjonene gav verdifulle innspill til alternative måter å undervise på innenfor egen fagdisiplin. Deltakeren oppgir videre at de tre kollegaene i denne bestemte veiledningsgruppen opprettholdt kontakten lenge etter at kollegaveiledningen var over, og at de regelmessig delte erfaringer med hverandre gjennom det påfølgende året. I sum uttrykte studentene ved uniped-kurset ved UiA stor tilfredshet med den heterogene deltakersammensetningen fordi forskjelligheten gir helt nye innspill:

Ja, jeg fikk innblikk i en større del av universitetet på grunn av alle deltakerne fra forskjellige fakulteter og institutter. Jeg ble kjent med ansatte på kryss og tvers. Dette satte jeg stor pris på. Jeg har kontakt med flere av dem fremdeles. (Respondent 2)

Det var særlig nyttig å se andre benytte forskjellig pedagogiske grep og lære av andres talenter og gode tips og triks. (Respondent 12)

Veldig bra at det var tverrfaglig – fra ulike fakultet. Vi lærte så mye av hverandre og ble alle inspirerte. Tror alle ble overrasket over hvor mye de fikk ut av kurset. (Respondent 17)

Unipedkurset gav et «kick», det var veldig positivt med samspillet med medstudenter på kurset, som gav mye tilbake til meg og inspirasjon til å undervise. (Respondent 20)

Et siste punkt vi ønsker å trekke frem som en mulig forklaring på at hovedmålsettingen ved uniped-kurset i 2021/2022 i stor grad ble oppfylt, er kursets pedagogiske forankring i transformativ læringsteori (Mezirow, 1991, 1998). Noe enkelt oppsummert setter denne teorien søkelys på hvordan voksne kan gjennomgå en læringsprosess som fører til dyptgripende endringer i deres perspektiver og atferd gjennom kritisk refleksjon over egne antagelser og praksiser. I alle deler av kurset var refleksjon en viktig del, og gjennom refleksjon og diskusjoner med et bredt utvalg kolleger fra ulike studieretninger fikk modifiserte og alternative tanker gode vekstvilkår.

Respondent 16 oppgir at «det viktigste med kurset var diskusjon, ideutveksling og starten på samarbeid med nye kollegaer».

## Kritikk

Selv om tilbakemeldingene i hovedsak løfter opp forhold som har vært positive med kurset, er selvfølgelig også virkeligheten mer nyansert. Enkelte studenter er uenig med majoriteten og peker på at kurset var for mye forelesningsfokusert:

Jeg har savnet annet enn forelesninger på kurset. Det var mye forelesning og lite egen erfaring med ulike studentaktiviteter vi selv kan anvende i egen undervisning. Kurset er for meg for teoretisk og lite konkret og anvendbart. (Respondent 17)

Et annet forhold som kommer frem, er at enkelte deltakere var kritiske til obligatorisk oppmøte og at foreleserne i noen grad avvik fra sitt eget budskap når de utelukkende brukte tavleundervisning til å formidle hvor viktig studentaktiv læring er:

Krav om 100 % oppmøte var også veldig krevende og unødvendig. (Respondent 23)

Kvaliteten på uniped var veldig varierende. Mye av opplegget bare preg av gjør som vi sier ikke som vi gjør etc. (Respondent 27)

Til sist nevner vi også at en del kursdeltakere hadde relativt mye erfaring og også en del teoretisk skolering innenfor pedagogiske emner. Som vi har sett var utbyttet for disse vesentlig mindre enn for dem med «noe» tidligere erfaring. Respondent 34 oppgir for eksempel at «uniped-kurset var dessverre spill av tid. Jeg har tatt 60 studiepoeng med PPU, og uniped-kurset var derfor spill av tid».

Den siste kritikken som fremkommer om spill av tid er i stor grad i tråd med hva andre undersøkelser finner. Storstad og Smeplass (2022) peker for eksempel på at «når forventningen om et kurs med didaktisk innhold ikke innfris, så skaper det misnøye, en følelse av manglende relevans og misbruk av tid». Færre tidligere undersøkelser peker imidlertid på for mye tavleundervisning som kritikk. Dette er spesifikt for denne undersøkelsen, men ikke mindre en adekvat innvendig når kurset oppgir å bygge på transformativ læringsteori.

## Avslutning

I dette kapittelet har vi gjengitt og drøftet resultatene fra en undersøkelse knyttet til uniped-kurset ved Universitetet i Agder. Funnene viser at kurset har ført til endringer for 95 prosent av deltakerne ett år etter kursgjennomføringen. Vi registrerer endringer innenfor tre hovedområder: holdninger til undervisning, planlegging av undervisning og gjennomføring av undervisning. Ifølge UiAs nettside er målet med kurset å utvikle, supplere og justere den pedagogiske kompetansen som allerede finnes blant ansatte ved universitetet, samt at deltakerne skal tilegne seg kunnskaper og nye ferdigheter om planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning og veiledning av studenter. Denne undersøkelsen viser at målene i stor grad er oppnådd. I kapittelet peker vi på tre forhold som utmerker seg som positive verktøy for å oppnå disse målene. For det første tenker vi at noe av resultatene kommer som følge av at kurset automatisk gir økt oppmerksomhet på temaet, og for det andre at positive effekter også oppnås fordi kurset gir muligheter for metalæring gjennom tverrfaglighet. Vi mener likevel at den viktigste årsaken til det gode resultatet muligens er kursets pedagogiske forankring i transformativ læringsteori. Gjennom denne pedagogiske tilnærmingen gir kurset rom for refleksjon over egne antagelser og tidligere erfaringer, samt også rom for økt selvstyrt læring.

Vi håper at innsiktene dette kapittelet tilbyr kan anspre, både oss selv og leserne, til refleksjon. Kan vi lære noe av uniped-kurset ved UiA for egen undervisning? Én mulig læring vi kan trekke ut fra undersøkelsen kan være at vi i større grad bør søke å implementere de samme prinsippene i egen undervisning. Studentene er unge voksne som bærer med seg erfaringer inn i studenttilværelsen. Bør vi gi større rom for metalæring og kritisk refleksjon over egne antagelser og tidligere erfaringer, og bør vi også legge mer til rette for erfaringsutveksling og læring på tvers av studieretninger? Vi utfordrer våre kollegaer ved eget universitet og andre universiteter og høyskoler til å utforske dette temaet videre.

## Forfatterbiografier

**Jan Ole Rypestøl** er professor i innovasjon og regional næringsutvikling ved Institutt for ledelse og innovasjon ved Handelshøyskolen på Universitetet i Agder. Jan Ole har en doktorgrad i *international management* fra UiA, og forsker i hovedsak på temaer innenfor regional utvikling,

entreprenørskap og innovasjon. Jan Ole er i dag studieprogramleder for masterprogrammet i innovasjon og kunnskapsutvikling ved UiA, og han har solid erfaring både som underviser og veileder. I tillegg til sin akademiske bakgrunn har Jan Ole også omfattende erfaring fra gründerskap samt fra internasjonal prosjektledelse og rådgivning innen entreprenørskap og innovasjonsfeltet.

**Emelie Langemyr Eriksen** er forsker ved Institutt for arbeidsliv og innovasjon ved Universitetet i Agder og forskningsinstituttet NORCE. På UiA har hun tatt en mastergrad i innovasjon og kunnskapsutvikling og en ph.d. innenfor økonomisk geografi. Forskningen hennes har konsentrert seg om regional næringsutvikling, omstilling og innovasjon, da spesifikt på regionale innovasjonssystemer og hvordan slike systemer må endres for å støtte opp under industriell endring. Hun er særlig interessert i hvordan aktører og deres handlinger, samt næringskultur, påvirker regionale omstillingsprosesser. Emelie har også undervist i fagene «Innovasjon i offentlig sektor», «Lokalisering og næringsutvikling» og «Samfunnsvitenskapelig metode» på masternivå ved UiA.

## Referanser

- Beecher, H. K. (1955). The powerful placebo. *Journal of the American Medical Association*, 159(17), 1602–1606.
- Chalmers, D. & Gardiner, D. (2015). An evaluation framework for identifying the effectiveness and impact of academic teacher development programmes. *Studies in Educational Evaluation*, 46, 81–91. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.02.002>
- De Lange, T. & Wittek, L. (Red.). (2023). *Faculty peer group mentoring in higher education: Developing collegiality through organised supportive collaboration*. Springer Nature.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Deslauriers, L., McCarty, L. S., Miller, K., Callaghan, K. & Kestin, G. (2019). Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged in the classroom. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(39), 19251–19257.
- Ellis, C., Adams, T. E. & Bocher, A. P. (2011). Autoethnography: An overview. *Historical Social Research / Historische Sozialforschung*, 36(4), 273–290.
- Endr. i forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger. (2018). *Forskrift om endring i forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger* (FOR-2018-09-12-1322). Lovdata. <https://lovdata.no/LTI/forskrift/2018-09-12-1322>
- Eriksen, S. & Nordkvelle, Y. T. (2024). Hvordan kan vi dokumentere økt didaktisk forståelse og pedagogisk utvikling blant undervisere i høyere utdanning? *Høgre utbildning*, 14(2), 15–29. <https://doi.org/10.23865/hu.v14.3730>
- Forskrift om ansettelse og opprykk. (2006). *Forskrift om ansettelse og opprykk i undervisnings- og forskerstillinger* (FOR-2006-02-09-129) [Opphevet]. Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-02-09-129>

- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Litleskare, S., Sigurjonsson, T., Nilsen, D. A. & Vedøy, I. B. (2023). Én form passer ikke alle – høyskoleansattes motiver for og erfaring med kurs i høyskolepedagogikk. *Uniped*, 46(2), 72–85.
- Lycke, K. H. & Handal, G. (2018). Kurs i universitetspedagogikk: Et 50-årsperspektiv. *Uniped*, 41(3), 189–205. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-03-02>
- Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. *Adult Education*, 28(2), 100–110.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimension of adult learning*. Jossey-Bass.
- Sandvoll, R., Dørum, K. & Solberg, M. (2017). Vitenskapelig ansattes refleksjoner om utvikling av egen undervisning. *Uniped*, 40(4), 284–298.
- Saroyan, A. & Trigwell, K. (2015). Higher education teachers' professional learning: Process and outcome. *Studies in Educational Evaluation*, 46, 92–101. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.03.008>
- Storstad, O. & Smepllass, E. (2022). Opplevelser av kurs i obligatorisk universitetspedagogikk. *Uniped*, 45(3), 195–206.
- Øhra, M. & Tholin, K. R. (2018). Refleksjoner fra deltakere ved et kurs i UH-pedagogikk. *Uniped*, 41(3), 275–288.

## KAPITTEL 7

# Mot en ny praksis: et utviklingsprosjekt i refleksiv praksislæring

**Torunn S. Olsen** Universitetet i Agder

**Gro Johansen** Universitetet i Agder

**Abstract:** "More practice!" is a mantra we hear within our own university, from our students, and echoed in national policy. We have taken these signals seriously and introduced a new course where the aim is in-field practice, implemented despite a tight constriction of only 60 ECTS at our disposal. A project financed by our own university, drawing inspiration from a Danish university regarding "reflexive practice learning", paved our way to new course. Our ambition has been much more than just helping students secure their place in the labour market. In addition, we aspired to improve educational outcomes by developing the students' abilities to think critically, increase their understanding of how theory and practice interact, and give them a reality check before entering the labour market. The project engaged all the teachers in the study programme and led to a major revision of the programme itself. Introducing a practice-oriented course siphons off teaching hours from other subjects, however. The project raised numerous questions, like how to assure and assess quality when many of the dependent variables lie outside of the university's control.

**Keywords:** reflexive practice learning, in-field practice, reflection, critical thinking

## Innledning

Handelshøyskolen ved UiA tilbyr et årsstudium i HR (*human resources*). Studentene i årsstudiet går sammen med bachelorstudenter fra økonomi og administrasjon, markedsføring og ledelse, sosiologi og pedagogikk. Bachelorstudentene har valgt HR som sin spesialisering. Til sammen utgjør klassen ca. 60 studenter. Det er få fasisvar innen HR, samtidig som det forventes at utøverne forstår fagets kompleksitet og tar reflekterte beslutninger og intervensjoner. Et mål i HR-undervisningen er derfor å få studentene til å se sammenhenger mellom mennesker og system, forstå prosesser og sin egen rolle i disse prosessene, samt forstå rekkevidden av beslutningene, både på kort og lang sikt.

En tilbakemelding vi har mottatt de siste fem til ti årene, både i studierådsmøter, programevalueringer og fra to kartlegginger gjennomført i studieprogrammet,<sup>1</sup> er at studentene savner praksisopphold i en virksomhet. Dette ønsket er uavhengig av studentenes tidligere arbeidserfaring. Studentgruppen består både av personer med flere års erfaring fra arbeidslivet som gjerne vil omskolere seg, og personer med begrenset arbeidserfaring fra sommer- og deltidsjobber. Ønskene til våre studenter er i tråd med nasjonale styringssignaler slik de er beskrevet i kapittel 2 i denne boken (Olsen), hvor det argumenteres for at praksis vil gjøre studiene mer arbeidslivsrelevante, samt at kvaliteten på utdanningen og studentenes læring vil bli bedre. Helseth et al. (2019, s. 12), som har oppsummert den internasjonale litteraturen, viser til tre hovedbegrunnelser for praksis: Praksis gir studentene (1) generiske ferdigheter; (2) profesjonsspesifikke ferdigheter og sosialisering inn i profesjonen; og (3) en generell tilpasning eller forberedelse til det å være i arbeidslivet, uavhengig av type yrke. Vi kan legge til at et praksisemne i studiet kan øke studentens motivasjon til å søke på, og gjennomføre, studiet.

Vi har lyttet til våre studenter og innført et eget praksisemne i HR-studiet, til tross for at programmet kun gir 60 studiepoeng. I dette kapittelet skal vi gjøre rede for hva vi ønsket å oppnå, hvilke valg vi tok og hvordan *mer* praksis ble implementert. Vi ser også på om vi klarte å innfri våre ambisjoner, samt deler erfaringer på godt og vondt. I vår avsluttende refleksjon over prosjektet reiser vi en rekke spørsmål i lys av våre erfaringer.

1 Både i 2019 og 2021 ble det gjennomført undersøkelser for å kartlegge fremtidige ønsker og behov blant arbeidsgivere og studenter: *Notat om den fremtidige HR- og arbeidslivsutdannelsen ved Handelshøyskolen, UiA*, levert 1.4.2019 og Kartleggingsrapport. *Kartlegging av interesse for et helhetlig bachelor- eller masterprogram innen HR og arbeidsliv*, skrevet av Elin Jönsson og levert 2.9.2021.

## PRUK-utlysningen

I kapittel 2 (Olsen) ble det nevnt at Universitetet i Agder (UiA) er et av universitetene i Norge som har gått lengst i å programfeste økt praksis. Under overskriften strategiske satsinger for utdanning i UiAs strategi for 2021–2024 er å «sikre at våre studieprogram har høy grad av variert studentaktiv og praksisorientert læring» ett av fem kulepunkter. Med henvisning til den nylig vedtatte strategien, lyste UiA ut interne prosjektmidler våren 2021 via Program for utdanningskvalitet (PRUK). Selv om økt praksis ikke var del av strategien til Handelshøyskolen, lot vi oss inspirere av de nasjonale styringssignalene og UiAs strategi.

Vi valgte å betrakte prosjektet som et utviklingsprosjekt, dels på grunn av manglende eksempler til etterfølgelse og dels for å utforske hva som var mulig å få til innen en ramme på 60 studiepoeng. Videre ønsket vi å innrette utviklingsprosjektet mot hele programmet, ikke kun et enkeltfag, noe som ville kreve medvirkning og samarbeid av de vitenskapelige ansatte på tvers av emner.

I søknaden tydeliggjorde vi at HR-programmet allerede anvender en rekke undervisningselementer som er praksisorienterte, eksempelvis casearbeid, rollespill, gjesteforelesere og bedriftsbesøk, men at vi ønsket å ta praksiskonseptet noe videre. Ifølge Gjørseter (2013) er det klare begrensninger ved bruk av både caser og gjesteforelesere i undervisningen. Mens caser ofte ikke får frem den kompleksiteten som omgir organisatoriske kontekster, gir gjesteforelesere ofte en litt for glansbildeaktig gjengivelse av utfordringer og problemstillinger. «Presentasjonene formidler gjerne like mye et håp om hvordan ting skulle fungert som at de gir et autentisk bilde av den egentlige tilstanden i organisasjonen» (Gjørseter, 2013, s. 45).

I prosjektsøknaden var ambisjonsnivået høyt. Vi argumenterte med at dersom vi lyktes ville vi ikke bare heve kvaliteten på utdanningstilbudet, vi ville også bidra til studentenes dannelse og gjøre dem mer forberedt på arbeidslivet. I tillegg ville dynamikken mellom UiA som utdanningsinstitusjon og arbeidslivet styrkes. En rekke konkrete forventninger til hva studentene kunne komme til å erfare ble så listet opp:

- Økt evne til kritisk tenking og selvrefleksjon hos studentene
- Økt forståelse blant studentene for sammenhengen mellom teori og praksis, samt økt interesse for teori
- Flere studenter får anledning til å prøve ut mer praksisorientert læring ved å gjennomføre prosjekter som bedriften kan dra nytte av

- For enkelte studenter kan praksisarbeidet lette overgangen til arbeidslivet ved at de blir mer relevante arbeidssøkere
- For enkelte studenter kan samhandlingen med arbeidslivet bli en realitetsorientering

## Et utviklingsprosjekt i reflektiv praksislæring

Som nevnt innledningsvis er HR et fagområde hvor det er få fasitsvar, men hvor det forventes at utøverne forstår fagets kompleksitet og tar reflekterte beslutninger og intervensjoner. Denne forståelsen ligger tett opp til hva som definerer en profesjonell slik Bjerre (2016, s. 38–39) beskriver det: «En profesjonell har autoritet til å løse flertydige og omskiftelige oppgaver innenfor et avgrenset samfunnsområde. Det vil si at den profesjonelle er i stand til å vurdere hvilken type problemløsning som er den riktige» (vår oversettelse).

Siden HR kan sies å inneholde mange av de samme dimensjonene som en profesjon, har vi latt oss inspirere av et utdanningsmiljø i Danmark som særlig har fokus på refleksjon og praksis. Ved Professionshøjskolen UCN<sup>2</sup> i Nord-Jylland ble reflektiv praksislæring retningsgivende for samtlige utdanninger i 2015. Siden praksis er profesjonsutdanningenes styrke, var vi interessert i å utforske om det er elementer fra reflektiv praksislæring som kan ha overføringsverdi til HR-studiet. Når det er sagt, er det også klare forskjeller mellom HR-studiet og profesjonsutdanninger med tanke på trening av konkrete ferdigheter og aktiviteter, eksempelvis setting av sprøyter eller medisintutregning i sykepleierutdanningen. En annen viktig forskjell er at HR-kandidater vil komme til å arbeide i virksomheter som er svært heterogene.

### Reflektiv praksislæring

Pjengaard (2016) definerer reflektiv praksislæring som det å kombinere teoretisk viten med praktisk erfaring (s. 14), og som en dynamisk tilgang til læring hvor studenter tas med i læringsaktiviteter som er tett på praksis. Slik skal studenter oppleve å se seg selv i profesjonen, forstå profesjonens kompleksitet og tilegne seg relevant profesjonskompetanse (s. 6). Videre peker Pjengaard på at det er en dobbelthet i læringsforståelsen: På den ene

---

2 UCN er forkortelsen for University College of Northern Denmark.

siden betones det individualistiske i læringen (det refleksive), og på den andre siden betones den mer fellesskapende tilgang til læringen (praksislæringen) (s. 19). Den refleksive prosessen foregår imidlertid både alene og sammen med andre, på utdanningsstedet og i praksis, og er en prosess hvor man er ettertenksom og overveiende rundt egen profesjonsutøvelse og læring (Næsby, 2016, s. 43).

Bjerre (2016, s. 37) peker på at for at praksislæring er reflektiv, forutsetter det at studentene utvikler refleksjonskategorier i møte med en profesjonsvitenskap basert på utdannelsens teori. Det vil si at for å være reflektiv må en student ha tilegnet seg en faglig viten som befinner seg på et annet abstraksjonsnivå enn det som utfolder seg i praksis. Av den grunn er teoretisk faglighet en forutsetning for å kunne være reflektiv overfor egne erfaringer.

Poenget er at studenten ikke bare skal bruke viten om hva man skal gjøre, men også ha en viten som studenten kan praktisere og reflektere på grunnlag av. Man blir ikke direkte sosialisert inn i en profesjonell praksis uten å ha tilegnet seg en viss utdanningsmessig kapital. (Bjerre, 2016, s. 39, vår oversettelse)

Bjerre (2016, s. 40) foreslår å organisere reflektiv praksislæring som en suksessiv prosess i tre faser som forbinder viten og praksis. Den første fasen, den refleksjonsforberedende fasen, bør komme tidlig i utdannelsen med det formål å utvikle refleksive ferdigheter for å kunne endre studenters forståelser og oversette hverdagsbegreper til vitenskapelige begreper. Denne første fasen skal gi studentene et faglig grunnlag å møte praksis med. I den andre fasen, den erfaringsreflekterende fasen, handler det om å utvikle håndverksmessig kompetanse og andre aktivitetsformer, ved å ta i bruk viten, teknikker og refleksjon. I den tredje og siste fasen, den syntesereflekterende fasen, skal studenten utvikle evnen til å etablere syntesedannende forståelser som gjør bruk av både evidensbasert og teoretisk viten og erfaringsbasert erkjennelse.

Pjenggaard (2016, s. 12–13) beskriver reflektiv praksislæring som en metamodel som det teoretiske grunnlaget er hentet fra fem kjente, men ulike, læringsteoretiske posisjoner.<sup>3</sup> Riktignok presiserer Pjenggaard at ved

3 Kognisjonspsykologi, atferdspsykologi, psykodynamisk psykologi, sosiokulturell psykologi og eksistenspsykologi.

UCN er det trekanten mellom eksistensiell psykologi, kognisjonspsykologi og sosiokulturell psykologi som er mest bærende (s. 33).

Refleksiv praksislæring er læring i og av praksissituasjoner som stiller krav til deltakerne om en integrativ tankegang som involverer refleksiv flerperspektivitet eller skiftende refleksive posisjoner. Den lærende får gjennom det øye på sin egen og andres analytiske nyanseringer og differensieringer i forståelsen av praksis. Refleksiv praksislæring er en samlebetegnelse som er til stede når praksis belyses, beskrives og forstås gjennom en eller flere systematiske teoretiske briller, og når teorier sammen-tenkes og foredles gjennom innsikter i praksis. (Pjengaard, 2016, s. 34, vår oversettelse)

Det vil gå for langt i dette kapittelet å prøve å redegjøre for hvordan de ulike teoretiske perspektivene danner grunnlaget for refleksiv praksislæring. Det er heller ikke en omforent forståelse ved UCN om hvordan refleksiv praksislæring skal forstås og anvendes, men felles for tekstene fra UCN er viktigheten av refleksjon.

## Refleksjon

Ifølge Kirkegaard (2016, s. 82) er refleksjonens rolle i profesjonsutdanningene å sikre at studentene er mottakelige for fornyelse. Videre viser han til at stigende kompleksitet i praksis nødvendiggjør en refleksiv dimensjon for å kunne utvikle og se om noe kunne være annerledes eller bedre i praksis. Jo mer kompleks en praksis blir, jo større er behovet for refleksjon for å kunne foreta hensiktsmessige handlinger og kommunikasjon.

Næsby (2016, s. 45) skiller mellom refleksjon (å tenke over noe) og refleksivitet (å bearbeide informasjon og kommunisere det), men mye kan tyde på at begrepet refleksjon også anvendes i Næsby's betydning av refleksivitet. Dette blir klart når man ser på hvordan ulike forfattere har kategorisert ulike nivå av refleksjon. Lindseth (2020, s. 97–98), som skriver om refleksiv praksisforskning, anvender tre nivå når han beskriver refleksjon. Næsby (2016, s. 45–46) viser til fire refleksjonsnivå med tanke på skriving av bacheloroppgaver ved UCN, mens Kirkegaard (2016, s. 84) opererer med fem nivå.

Felles for kategoriseringen er at man begynner på det laveste nivået av refleksjon. Kirkegaard (2016) anser dette til å være en ren beskrivelse av hva som skjer i praksis, mens Lindseth kaller sitt laveste nivå for *konkret refleksjon*, som i stor grad handler om å reflektere over vår forforståelse av et fenomen:

Når vi har erfart noe viktig [...] kan vi ikke bare se inn i oss selv og hente erfaringen ut som om den skulle foreligge fullt ferdig inne i oss selv; vi må fortelle den frem, vi må gjøre den konkret, for at vi selv skal kunne merke hvorvidt fortellingen stemmer med erfaringen. Dermed vil vi oftest se at vi må fortelle frem erfaringen på nytt. Den første fortellingen var ikke feilaktig, men vår indre evidens sa oss at vi burde forbedre den. Til sist synes vi at fortellingen er god nok, selv om den ikke er perfekt og neppe kan bli det heller. Dermed kan vi gå over til neste trinn. (Lindseth, 2020, s. 97, vår oversettelse)

Næsby (2016) laveste nivå ligner noe på Lindseths, og handler om den første fasen som leder til handling. I Næsby tilfelle handler det om å starte å skrive en bacheloroppgave hvor det gjøres avveininger og valg som krever fortolkninger, som riktignok kan være enkle og for enkelte studenter uklare for dem selv.

Etter hvert som man stiger oppover i skalaen blir tolkning viktigere. Kirkegaard (2016) viser til at trinn to er en begynnende forklaring på hendelsene i praksis, mens Næsby (2016) og Lindseth (2020) begge viser til tolkning av innsamlet materiale. Lindseth betegner denne fasen som *kritisk refleksjon*, og beskriver den med at forskeren tar et skritt tilbake og betrakter sin fremfortalte erfaring. På trinn to tar man stilling til hva som er viktig å belyse i en teoretisk refleksjon. *Teoretisk refleksjon* er det neste og siste trinnet hos Lindseth. Her bringes de temaer som den kritiske refleksjonen har løftet frem i dialog med relevante teoretiske perspektiver (Lindseth, 2020, s. 97–98). Mens det Lindseth sammenfatter i ett trinn, har Kirkegaard (2016, s. 84) delt i to trinn: Tredje trinn er en begynnende teoretisering som krever at studenten leser eller har kjennskap til teorier eller forskning på området eller blir introdusert til dette i undervisningen, mens fjerde trinn er hvor konfrontasjonen mellom teori og praksis skjer. I sistnevnte vil forskjellige antakelser bli utfordret. Det Kirkegaard beskriver som fjerde trinn utgjør det tredje trinnet hos Næsby. I Næsby (2016, s. 45–46) tredje trinn skal innsamlet data underkastes en kritisk vurdering, hvor man blir mer bevisst på egne antakelser, metoder, rutiner og fortolkninger, samt hvordan teoretiske konstruksjoner kan begrense tolkningsrommet. Både Næsby og Kirkegaard har som høyeste nivå at refleksjonen handler om å kunne være kritisk og justere egne handlinger eller ha et kritisk forhold til praksis. Man løfter blikket til et metanivå og restrukturerer antakelsene, eksempelvis hvordan en praksis kan gjøres bedre eller mer hensiktsmessig på bakgrunn av viten (Kirkegaard, 2016, s. 84).

Pjenggaard (2016, s. 19) relaterer refleksiv praksislæring til Mezirows transformativ læring, som ligner på de øverste trinnene hos Næsby og

Kirkegaard. Ifølge Pjenggaard er målet for både transformativ læring og refleksiv praksislæring at «personen gjennom refleksjon gjør seg bevisst de antakelser som ligger til grunn for egne handlinger, og at personen dels kan handle på bakgrunn av denne bevissthet, dels kan oppnå en høyere forståelse av seg selv og sin omverden» (Pjenggaard, 2016, s. 19, vår oversettelse).

Når Gjøsæter (2013) omtaler dybdelæring viser også han til mange av de samme elementene, samt til Mezirow: «Et sentralt element i dybdelæring er refleksjonsprosesser som bidrar til å assimilere nye teorier og konsepter inn i kognitive strukturer slik at de genererer transformativ læring i form av nye måter å tenke og handle på» (Mezirow, 1991, referert i Gjøsæter, 2013, s. 42–43). Videre sier Gjøsæter (2013, s. 44) at dybdelæring forutsetter at studentene har opparbeidet seg praktisk erfaringskunnskap som tilført teoretisk kunnskap kan relateres til, samtidig som man evner å stille kritiske spørsmål til underforståtte sannheter som styrer måter vi forstår det vi har opplevd. Dette ligner veldig på de øverste trinnene i refleksjonsskjemaene nevnt over, og viser at begrepene refleksiv praksislæring, transformativ læring og dybdelæring henger svært tett sammen. Til grunn for alle tre er refleksjon på et høyt nivå det sentrale.

## Organisering av utviklingsprosjektet

Med refleksiv praksislæring som det sentrale begrepet ble utviklingsprosjektet igangsatt høsten 2021. Hovedmålet var å fremme utdanningskvalitet gjennom mer studentaktiv og praksisorientert læring, men et viktig tilleggs mål var å utvikle studentenes generiske ferdigheter, herunder kritisk refleksjon, kommunikasjonsevner, samarbeidsevner og samfunnsbevissthet, noe NOU 2020: 3 omtaler som kvaliteter som ligger til grunn for «dugelige og reflekterte samfunnsborgere», og som er viktige dimensjoner i dannelse (s. 7).

Utviklingsprosjektet var styrt av en prosjektgruppe bestående av de vitenskapelige ansatte som var berørt av prosjektet, to arbeidsgiverrepresentanter fra henholdsvis privat og offentlig sektor, og to studenter.<sup>4</sup> Valget om å inkludere studentene må forstås ut fra Lea et al. (2003) som peker på at skal undervisning virkelig være studentsentrert, vil det kreve at studentene også deltar aktivt i utformingen av selve undervisningen, ikke bare i sin egen læringsprosess.

4 Representanten fra privat sektor kom fra NHO Agder, mens representanten for offentlig sektor kom fra KS-nettverket i Aust-Agder. Studentrepresentantene kom fra to ulike kull, henholdsvis kullet fra 2019/2020 og 2020/2021.

Beskjeden om innvilget prosjektstøtte kom like før sommerferien 2021. Det var en rekke spørsmål som måtte avklares i prosjektgruppa, noe høsten 2021 ble brukt til. Det ble relativt tidlig bestemt at det var ønskelig med et eget praksisemne, noe som innebar at studieplanen måtte endres. I den anledning ble samtlige emner i programmet gjennomgått, og et revidert studieprogram ble vedtatt i fakultetsstyret våren 2022 med virkning fra samme høst. Våren 2022 gikk også til andre forberedelser, blant annet kompetanseutvikling blant de ansatte. Professor Emeritus Mads Hermansen (dr.ped.) holdt to seminar hvor målet var å utforske begrepet refleksiv praksislæring.

Vi betraktet det første året med den nye studieplanen som et pilotår hvor vi høstet erfaringer og diskuterte behov for justeringer. Selv om PRUK-prosjektet formelt sett er «ferdig», fortsetter utviklingsarbeidet i skrivende stund, to år etter ny studieplan.

## Prosjektets tiltak

Tidligere pekte vi på at utviklingsprosjektet omfattet hele programmet, men det er et unntak. I høstsemesteret tilbys et jussemne som undervises av et annet miljø, og som ble holdt utenfor prosjektet.

Som antydning over er det største enkelttiltaket innen prosjektet et nytt praksisemne. Når det er sagt, er det imidlertid viktig å understreke at det er langt mer til utviklingsprosjektet enn dette ene tiltaket. I høstsemesteret er det fokus på å utvikle studentenes refleksjon over egen læring. Målet er ikke bare å gjøre studentene mer bevisste på egen læring, men også å gi underviserne en tilbakemelding på hva i undervisningen studentene opplever som læringsfremmende. Refleksjonsoppgavene spenner over tre emner og har noe ulikt format. Felles for to av emnene er at *The Critical Incident Questionnaire* (CIQ) (Brookfields, 1995) er tatt i bruk. I begge disse emnene blir studentene på slutten av tre forelesninger med ulikt undervisningsopplegg bedt om å svare på fem spørsmål.<sup>5</sup> I ett av disse emnene fikk studentene i tillegg et refleksjonsspørsmål til eksamen: «Reflekter over hvordan arbeidet med å skrive essayet i del 1 (over) bidro til emnets læringsmål.» Riktignok teller det faglige essayet betydelig mer enn refleksjonsoppgaven ved karaktersetning, men refleksjonsoppgaven er ment å få studentene til aktivt å vurdere sin egen læring opp mot emnets læringsmål.

5 Skjemaet inneholdt følgende spørsmål: (1) Når var du mest engasjert/aktiv? (indre aktiv/aktiv i hodet ditt) (2) Når var du mest distansert/passiv? (falt ut/fulgte ikke med) (3) Hva overrasket deg mest i undervisningen i dag? (4) Når mener du at du fikk mest utbytte av undervisningen? (hva er det som foregikk i undervisningsrommet?) (5) Annet du vil kommentere?

I tillegg til det ovennevnte ble det i høstsemesteret tilrettelagt for mer studentaktiv og praksisorientert undervisning i to emner ved at studentene måtte samle inn data fra virksomheter<sup>6</sup> og presentere funnene til klassen. I ett av disse emnene fikk studentene i etterkant av presentasjonene en refleksjonsoppgave om deres eget bidrag til gruppearbeidet og hva de selv eventuelt kunne ha gjort for at resultatet hadde blitt bedre.

I vårsemesteret ble det «ryddet plass» til et nytt emne på 7,5 studiepoeng, ORG231-G *Praksis i HR* (heretter omtalt som praksisemnet). Dette var et nokså stort løft for programmet. Før vi kom så langt var det flere hovedutfordringer som ble drøftet. Det første vi måtte adressere, var hva formålet med praksisemnet skulle være. HR er et fagområde i skjæringsfeltet mellom en disiplin- og profesjonsutdanning, noe som aktualiserte spørsmålet om hva som skulle vektlegges i emnets læringsmål: Profesjonsspesifikke ferdigheter og/eller mer generiske ferdigheter som kritisk tenking? Siden det er et stort mangfold både med tanke på type virksomheter studentene skal ha sitt praksisopphold i og hvordan HR utføres av disse virksomhetene, ble det vanskelig å forhåndsdefinere profesjonsspesifikke ferdigheter, noe som innebar at de generiske ferdighetene ble vektlagt mest. Læringsmålene, slik de ble definert for det første praksisemnet, er gjengitt i tekstsoks 1.

**Tekstsoks 1** Læringsmål ORG231-G *Praksis i HR*

**Læringsmål ORG231-G *Praksis i HR***

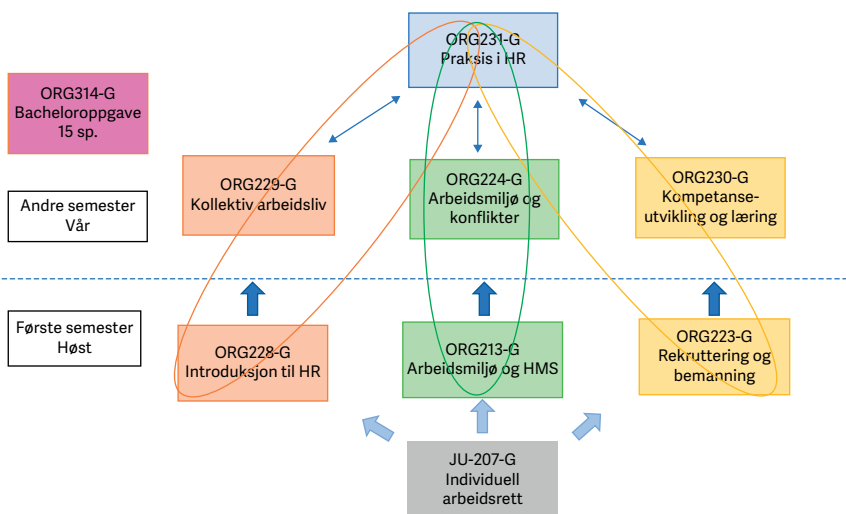
- Ha erfaringsbasert kunnskap om hvordan HR-arbeid kan organiseres og utøves.
- Kunne reflektere over relevante HR-relaterte problemstillinger som studenten har møtt under praksisoppholdet og som kan danne grunnlag for å videreutvikle egne ferdigheter og holdninger.
- Kunne reflektere over relevante deler av pensum på HR-programmet og knytte dette til erfaringer under praksisoppholdet.
- Ha innsikt i sin egen læringsprosess ved å skriftlig reflektere over teori med bakgrunn i empiri og vice versa.

Den andre utfordringen var knyttet til omfang og plassering i tid. Siden programmet kun har 60 studiepoeng til rådighet, ble avveiningen om hvor mye

<sup>6</sup> I emnet ORG223-G *Rekruttering og bemanning* gjennomførte studentene et mini-prosjekt som gikk ut på å undersøke rekrutteringspraksis i selvvalgte virksomheter. Det innebar å utarbeide intervju spørsmål og gjennomføre intervjuer med ledere/HR-medarbeidere, etterfulgt av utarbeidelse av en prosjektrapport hvor empirien skulle holdes opp mot aktuell teori.

mer praksis vi kunne tillate på bekostning av mer teoretiske emner, drøftet. Vårt utgangspunkt var at studentene trenger en basiskunnskap for at praksisoppholdet skal ha verdi. En innføring i fagets begreper og grunnleggende teori ble ansett som viktig for at studentene ville kunne klare å gjenkjenne og sortere hva de kom til å observere i praksis. Av disse grunner ble praksisemnet plassert i vårsemesteret og avgrenset til 7,5 studiepoeng. Sistnevnte innebar imidlertid at emnet ikke ble designet som et *stand-alone*-emne med egen teori, men heller som et supplement til de øvrige emnene. I praksisemnet skulle studentene primært bruke sin tid på praksisoppholdet, samt reflektere over møtet mellom teori og praksis. Figur 1 illustrer hvordan praksisemnet ble plassert i studieprogrammet. Under streken ser man introduksjonsemnene som tilbys på høsten, mens over streken ser vi våremnene som er påbygningsemner. Emner med like farger utgjør en helhet.

I samarbeid med NHO Agder og KS Agder ble private og offentlige virksomheter rekruttert av de vitenskapelige ansatte. På bakgrunn av et kort skjema sendt til både virksomhetene og studentene ble interessene kartlagt og studentene fordelt til virksomhetene. Det var tenkt at studentene ville ha behov for å ha en annen å diskutere erfaringene fra praksisfeltet med, og av den grunn ble studentene utplassert i grupper på to til tre. Ved praksisstart ble det inngått en skriftlig avtale mellom universitetet, virksomheten og studentene. I pilotåret ble studentene utplassert en fast dag i uken i sju uker (ca. 52 timer), mens dette ble utvidet til 60 timer med noe større fleksibilitet i det andre året.



Figur 7.1 Studieprogrammet HR i norsk arbeidsliv.

Før praksisperioden startet ble det gitt en forelesning om refleksjon, samt det ble organisert en midtveis- og en sluttsamling på campus hvor studentene delte erfaringer med hverandre. Siden studentene ble utplassert i svært ulike virksomheter, noen med store og veletablerte HR-avdelinger, andre med kun én HR-ansvarlig, ville studentenes erfaringsgrunnlag variere sterkt. I løpet av praksisperioden ble alle studentene oppfordret til å skrive loggbok. I tillegg måtte alle studentgruppene levere et arbeidskrav, en oppgave som redegjorde for praksisoppholdet, hvor de skulle knytte sine erfaringer opp mot teori. Eksamen ble designet slik at den ikke skulle favorisere enkelte studenter avhengig av praksissted. Eksamensoppgaven ble derfor en individuell meta-analyse basert på gruppeoppgaven (arbeidskravet) og egne erfaringer. Studentene skulle redegjøre for hva de hadde lært om sammenhengen mellom teori og praksis, hvilken kompetanse de hadde tilegnet seg faglig, og på hvilken måte deltakelse i emnet økte bevisstheten om egne faglige styrker og svakheter. Tanken var at øvelsene i å reflektere fra høstsemesteret skulle komme studentene til gode i vårsemesteret.

Vi har nå redegjort for hovedelementene i utviklingsprosjektet. I det følgende skal vi se nærmere på om vi lykkes med det vi ønsket å oppnå.

## Hvordan vite om vi har lykket?

Som nevnt tidligere er arbeidet med *mer praksis* i undervisningen en pågående utviklingsprosess, selv om det formelle PRUK-prosjektet er avsluttet. Men hvordan skal vi vite om det vi har gjort så langt er «vellykket» eller i det minste går i riktig retning? Spørsmålet er enkelt å stille – og noe mer komplisert å svare på.

Spørsmålet reiser nye spørsmål. Hva er det vi skal ta utgangspunkt i når vi skal evaluere? Målene vi satt for utviklingsprosjektet eller læringsmålene til hvert enkelt emne? I dette kapitlet velger vi å ta et overordnet blikk ved å se på utviklingsprosjektet i sin helhet. Som nevnt hadde vi en rekke forventninger til prosjektet, hvor enkelte er lettere å måle enn andre.

Vi kan allerede nå slå fast at flere studenter fikk anledning til å prøve ut mer praksisorientert læring via praksisemnet. I pilotåret samarbeidet vi med 12 virksomheter hvor 33 studenter ble utplassert. På grunn av økende interesse fra studentene året etter, ble antall virksomheter økt til 20, som tok imot 39 studenter.

De øvrige målene vi satt for studentene er imidlertid vanskeligere å måle. Vi kan riktignok spørre studentene om samhandlingen med arbeidslivet ble en realitetsorientering for dem og om de har fått økt interesse for teori, samt bedre forståelse av sammenhengen mellom teori og praksis, men det vil være vanskeligere å måle om praksisarbeidet lettet overgangen til arbeidslivet, samt om studentenes evne til kritisk tenking og selvrefleksjon har økt.

Andre forskere har anvendt studenters selvevaluering som metode når de har søkt svar på effekten av praksis på egen læring. Heimly og Bertheussen (2016) har anvendt et spørreskjema til studentene i deres evaluering av praktisk bedriftsutvikling våren 2015<sup>7</sup> (Heimly & Bertheussen, 2016), mens Thon og Berg (2020) har anvendt refleksjonsnotatene og evalueringsskjemaene til studentene i sin studie av praksis i bachelorutdanningen ved Høyskolen i Kristiania<sup>8</sup> (Thon & Berg, 2020). I likhet med disse forskerne, ser vi også at studentenes selvevaluering er en metode vi må benytte i vårt forsøk på å evaluere utviklingsprosjektet.

Med dette utgangspunktet er det primært to forhold vi ønsker å se nærmere på. Det første er hva som fungerte bra og ikke bra i *organiseringen* av sentrale elementer i utviklingsprosjektet (input), og hvilke *resultater* vår innsats og tiltak ga (output).

## Organisering

Når det gjelder organiseringen vil vi avgrense blikket mot praksisemnet fordi det er dette tiltaket i utviklingsprosjektet som det ble stilt flest forventninger til. Vi vil se nærmere på kvaliteten på forventningsavklaringene, om praksisoppholdet var godt organisert i tid og rom, og om studentene mottok tilstrekkelig veiledning. For å svare på disse spørsmålene har vi data fra studentenes og arbeidsgivernes sluttevalueringer av emnet, i tillegg til observasjoner og refleksjoner fra de vitenskapelige ansatte.

7 Selvevalueringen var i forhold til emnets læringsmål (emnet har gitt meg kompetanse til å ...) med svaralternativ langs en fempunktsskala (helt enig til helt uenig). I tillegg inneholdt spørreundersøkelsen åpne spørsmål om hvordan studentene opplevde samarbeidet med praksisbedriften og om de var tilfredse med emnet. Det var også holdt åpne intervjuer med to av lederne i praksisbedriften. Kartleggingen omhandlet 17 studenter.

8 Erfaringer og evalueringer fra studentene som har gjennomført praksisemnet er basert på 78 mappebesvarelser i 2018 og 97 besvarelser i 2019.

## Forventningsavklaring

Det er viktig at de sentrale aktørene har en forståelse for hva som ventes av dem. I pilotprosjektet informerte vi virksomhetene om våre forventninger til dem da de ble rekruttert, samt de mottok ytterligere informasjon i desember, da de fikk vite hvilke studenter de ville motta. Studentene mottok informasjon om emnet i et informasjonsmøte på høsten.

Fra studentenes og arbeidsgivernes evaluering av det første året fikk vi tilbakemelding på at informasjonen kunne ha vært bedre, spesielt med tanke på oppgaven studentene skulle skrive under praksisoppholdet (arbeidskravet). Enkelte studenter meldte tilbake at de hadde så mye fokus på oppgaveskrivingen, at det å delta og observere på arbeidsplassen kom i bakgrunnen. I det andre året ble derfor kravet om oppgaveskriving underveis fjernet. I stedet ble studentene oppmuntret til å bruke mer tid på observasjon og gjennomføre oppgaver gitt av vertsbedriften.

Flertallet av arbeidsgiverne meldte at de hadde mottatt tilstrekkelig informasjon (9 av 12), men enkelte opplevde at det ikke var gitt informasjon om hva studentene ønsket å ta med seg fra praksisperioden. Denne tilbakemeldingen, sammen med tilbakemeldingene fra studentene, førte til at universitetet presiserte i evalueringsmøtet med virksomhetene at formålet med praksisperioden ikke var å løse en konkret oppgave, men heller å la studentene observere og eventuelt ta del i HR-arbeid. Det å være en del av HR-miljøet og observere hvordan oppgaver løses skal være det primære, som igjen kan gi studentene et grunnlag for å reflektere. Det andre arbeidsgiverne savnet var mer informasjon om hvilken basiskunnskap studentene kommer med, det vil si hvordan studieprogrammet som helhet er bygd opp og hva som inngår i de øvrige emnene tematisk og teoretisk.

Til tross for ovennevnte bemerkninger, var arbeidsgiverne alt i alt godt fornøyd med opplegget. De opplevde at de mottok motiverte og engasjerte studenter som var godt forberedt, og som gjennomførte de oppgavene de ble satt til på en god måte.

## Praksisoppholdet

Ifølge NOKUTs kartlegging av kvalitet i praksis har praksisperiodens lengde, antall og plassering i studieløpet betydning for studentenes læringsutbytte (Helseth et al., 2019, s. iii). Kartleggingen viser at praksisopphold må være av tilstrekkelig lengde for at studentene skal opparbeide seg kompetanse og selvtillit til å utføre selvstendig arbeid og tilstrekkelig repetisjon i å utøve

profesjonsspesifikke ferdigheter, samt flere praksisperioder gir mulighet for progresjon og for å oppleve ulike typer praksisarenaer. I læringsutbyttet i emnet vi tilbyr har vi tonet ned profesjonsspesifikke ferdigheter og selvstendig arbeid. Av den grunn kan det tenkes at praksisperioden ikke trenger å være like lang som i profesjonsutdanningene. Praksisperioden bør imidlertid være lang nok til at studentene får et erfaringsgrunnlag til å reflektere over.

Med en tidsramme på to semestre, anså vi det som vanskelig å få til mer enn en periode med praksis. Så langt har verken studentene eller arbeidsgiverne ytret et ønske om flere perioder. Det aktørene imidlertid er samstemte om er at praksisoppholdet bør vare lenger (flere timer), men de var ikke samstemte om hvordan praksisoppholdet skulle plasseres i tid. I utgangspunktet var tilbudet en dag i uken på en fast dag. Flertallet blant studentene ønsket mer sammenhengende tid i virksomheten, og noen ønsket til og med fulle sammenhengende uker, mens arbeidsgiverne var mer delte i dette spørsmålet. 58 prosent av arbeidsgiverne ønsket å beholde en dag i uken, men kunne være mer fleksibel på ukedag, mens 42 prosent ønsket en mer komprimert ordning hvor studentene kunne komme flere dager i uken over færre uker. De som ønsket det opprinnelige opplegget viste til at de ikke hadde kapasitet til å ha studenter i virksomheten mer enn en dag i uken, mens de som ønsket en mer komprimert løsning argumenterte med at det ville gi studentene mer kontinuitet og innsikt i oppgavene.

På bakgrunn av disse tilbakemeldingene ble tilbudet revidert. Året etter ble praksisoppholdet utvidet fra 52 til 60 timer, og det ble tilrettelagt for et hurtigspor som gjorde det mulig for arbeidsgiver å avtale to dager i uken med studentene, noe som vil korte ned antall uker studentene er i praksis.

## Størrelsen på studentgruppen

Studentene ble fordelt til praksisvirksomhetene i grupper på to til tre studenter. Vi ønsket ikke at studentene skulle være alene. Vi anså det som viktig at studentene hadde andre i samme situasjon som de kunne dele erfaringene og tankene med. Lindseth (2020, s. 97) omtaler dette som konkret refleksjon, det vil si den første refleksjonen som inntreffer når studentene må sette ord på noe de har erfart – de må fortelle den frem – gjøre den konkret.

I evalueringen av pilotåret pekte flere studenter på at de kunne med hell ha vært færre (ikke tre, men to studenter i gruppa). Studentene var

bekymret for at de ble utestengt fra enkelte aktiviteter fordi de var for mange. Spørsmålet om gruppestørrelse ble derfor tatt opp med arbeidsgiverne. Også i dette spørsmålet var arbeidsgiverne delte. Fem av tolv mente det ikke hadde noen betydning, mens fem mente det var av betydning. Sistnevnte viste til at det hadde vært enklere å finne aktiviteter studentene kunne være med på med færre studenter, eksempelvis rekruttering og intervjusituasjoner.

Ut fra ovennevnte signaler ble det åpnet opp for mer fleksibilitet i år 2. Virksomhetene kunne komme med flere innspill om hvor mange studenter de ønsket å ta imot. Mens noen virksomheter valgte å opprettholde to til tre studenter, var det flere virksomheter som begrenset det til to.

For øvrig var både studentene og virksomhetene fornøyde med at universitetet tok seg av plasseringen av studentene til virksomhet.

## Veiledning

I HR-programmet har vi med en heterogen studentgruppe å gjøre. Enkelte har mange års arbeidserfaring, mens andre kun har hatt deltidsjobber ved siden av studiene. Det er tilsvarende med kunnskapsnivået. Enkelte har en mastergrad fra tidligere studier, noen har en profesjonsutdanning, mens andre igjen kommer fra bachelorprogrammet til Handelshøyskolen. Det er derfor en pedagogisk utfordring å finne det «riktige» undervisningsopplegget som er utfordrende og motiverende for de «sterke» studentene, samtidig som de «svake» studentene opplever mestring og får et utbytte. Utfordringen kan bli spesielt stor når man skal begi seg ut på nye områder, eksempelvis et praksisopphold. I motsetning til å lese og fordype seg i pensum, som i mange tradisjonelle disiplinemer, skal man under praksisoppholdet observere, reflektere, analysere og selv koble sine nye erfaringer opp mot teori. For enkelte kan det bli overveldende.

Ifølge Damsgaard (2019, s. 103) blir det vanskelig for studenten å dra nytte av undervisningen dersom utfordringene blir for store. For store utfordringer kan skape en følelse av mangel på mestring, som gjør det vanskelig å forløse eget læringspotensial (Witteck, 2004, referert i Damsgaard, 2019, s. 103), og av den grunn er støttende stillas (*scaffolding*) viktig for studenten for å kunne bevege seg fra sitt opprinnelige nivå og til et nytt kompetansenivå (Bruner, 1990, referert i Damsgaard, 2019, s. 103). Videre viser Damsgaard (2019) til at stillaset kan bestå av både lærere og kompetente

medstudenter, og kan gradvis fjernes etter hvert som studenten utvikler ny kunnskap og nye ferdigheter (s. 103).

Thon og Berg (2020) peker også på viktigheten av «stillasbygging» som pedagogisk metode med tanke på studentenes praksislæring. Forfatterne har erfaring fra praksisemner ved Høyskolen Kristiania, og er tydelige på at studenter trenger veiledning til å utvikle egne læringsmål, ambisjoner, strategier og tiltak, samt vurdering av egen utvikling og fremdrift. Thon og Berg (2020) er også av den oppfatning at praksisaktiviteter er noe annet enn klasseromsaktiviteter og krever mer selvstendighet og aktiv deltakelse i egen læringsprosess av studentene og understreker viktigheten av veiledning.

Støtte og veiledning er likevel en forutsetning for studentenes opplevelse av praksis som verdifullt for læring. [...] Studentenes evne til selvstendighet i å planlegge, reflektere, og søke veiledning vil derfor være sentralt i den konteksten praksis foregår. Den uerfarne studenten vil kunne overse mulighetene de ulike praksisfelleskapene gir for læring. (Thon & Berg, 2020, tredje avsnitt under overskriften 4.2, «Forutsetninger for studentens læring»)

En utfordring kan imidlertid være manglende kompetanse til å veilede både blant de vitenskapelige ansatte og kontaktpersonene i virksomhetene som tar imot studentene. Dahl og Alsvåg (2013, s. 41) peker nettopp på denne pedagogiske utfordringen, samt at tiden til disposisjon ikke strekker til: «Selv om den knappe tiden er merkbar, vil betydningen av å legge til rette for refleksjon være noe vi ikke kommer utenom dersom vi vil utdanne reflekterte praktikere. Studentene trenger støtte i spørsmål, undringer og nye forslag» (Dahl & Alsvåg, 2013, s. 43). Forfatterne mener at mye kan gjøres før praksisoppholdet begynner, blant annet ved å be studentene reflektere over hvilken situasjon de skal inn i, hvilke utfordringer som kan møte dem og be dem tenke mulige handlingsalternativer før de handler. Denne refleksjonen kan, ifølge Dahl og Alsvåg (2013), bidra til å fremme kritisk refleksjon og nytenking under praksisoppholdet.

Ser vi tilbake på de to første årene i vårt prosjekt, er veiledningen studentene har mottatt før og under praksisoppholdet det klart svakeste punktet. Riktignok ble det gitt en tre timers obligatorisk forelesning i refleksjon, men det ble ikke gitt veiledning på individ- eller gruppenivå av de vitenskapelig ansatte. Heller ikke når det gjaldt kontaktpersonene i virksomhetene ble veiledningen systematisert på noe vis fra UiA, verken med tanke

på hvor mye eller type veiledning studentene burde motta. Med tanke på praksisemnet er dette noe vi skal jobbe videre med å utvikle. Til tross for denne mangelen, har vi likevel oppnådd en del i utviklingsprosjektet.

## Resultater

Forventningene til prosjektet har omfattet en rekke forhold, blant annet at studentenes evne til refleksjon og kritisk tenking skulle bedres, at studentene skulle få en bedre forståelse for sammenhengen mellom teori og praksis, samt forstå yrket/profesjonen i en større sammenheng.

Tidligere i kapitlet viste vi at refleksjon kan forstås på mange ulike nivå. Dahl og Alsvåg (2013, s. 35) har sett på en rekke ulike modeller for refleksjonsnivå og syntetisert dem ned til tre hovednivå som de anvender i sin vurdering av sykepleierstudentenes refleksjonsevne i praksis. Kort fortalt: *Den ikke-reflekterte studenten* kan gjenkjenne følelser og tanker om seg selv, men bruker ikke tidligere kunnskaper og erfaringer til å erverve ny kunnskap. *Den reflekterte studenten* vil imidlertid assosiere erfaringer med tidligere kunnskaper og erfaringer, og søke sammenhenger mellom erfaring og kunnskap. Nye erfaringer vurderes opp mot kjente, mens *den kritisk reflekterte studenten* vil vurdere innholdet i ny og gammel kunnskap, vurdere forutinntatte antakelser, utfordre sannheter og få et nytt perspektiv på erfaringen, som kan resultere i endret handling eller nye ideer skapes.

Fra de to første årene har vi tre sett med data fra studentene som kan bidra til å belyse disse spørsmålene. Det første settet er refleksjonsskjemaene over egen læring som studentene fylte ut ved starten av studieprogrammet i høstsemesteret.<sup>9</sup> Det andre settet er et obligatorisk arbeidskrav knyttet til bacheloroppgaven hvor studentene er bedt om å dele med kommende studenter hva de kan forvente å lære i HR-spesialiseringen, mens det siste datasettet er eksamensoppgaven i praksisemnet.

## Data fra refleksjonsskjemaene i høstsemesteret

Som tidligere nevnt, anvendte vi *The Critical Incident Questionnaire* (Brookfields, 1995) i høstsemesteret. Med bakgrunn i hva studentene svarte tidlig på høsten, vil mange falle inn i kategorien *den ikke-reflekterte*. Riktignok var det en viss variasjon i hva studentene svarte i 2022 og 2023.

<sup>9</sup> Høsten 2023 har vi svar fra 31 studenter, mens høsten 2024 har vi svar fra 41 studenter.

På spørsmålet «Når var du mest engasjert/aktiv? (indre aktiv / aktiv i hodet ditt)», svarte relativt mange med et tidspunkt, eksempelvis før eller etter lunsj. Dette gjaldt spesielt for 2023-studentene. Studentene i pilotåret svarte i større grad at de var mest engasjert når de jobbet med summeoppgaver initiert av foreleser. Hverandrevurdering av hjemmeoppgaven scoret også høyt i pilotåret, mens det fikk lite uttelling i år 2. Felles for begge årene var at en god del studenter opplevde seg mest engasjerte eller aktive når teorien de hørte eller leste om kunne relateres til praktiske eksempler, enten fra eget erfaringsgrunnlag eller lytte til foreleserens.

På spørsmålet om «Når mener du at du fikk mest utbytte av undervisningen?» var svarene nokså sammenfallende med svarene over. Studentene fikk mest utbytte da de opplevde seg mest engasjerte. Det vil si ved aktiviteter hvor de først måtte tenke selv, så dele tankene i små grupper, for så å løfte det frem til plenum. Mens det første årskullet fikk relativt stort utbytte av hverandrevurdering, var ikke dette like fremtredende i det andre årskullet. Det andre kullet viste heller til at de fikk mest utbytte av undervisningen når de forsto nytteverdien/relevansen. Her er noen eksempler fra refleksjonsskjemaene som viser en viss refleksjons-evne om egen læring, men ingen kan sies å være på nivået med *den kritisk reflekterende*:

Jeg får mest utbytte når vi snakker og diskuterer meninger og temaer innad i klassen. Det hjelper meg med å få en god forståelse av temaene som blir tatt opp og hjelper meg med å tenke og finne mine meninger.

Når vi diskuterer. Er ikke alltid så aktiv selv, men lærer veldig mye av å høre om andres erfaringer, for å kunne knytte det opp mot pensum.

Det var fint å samarbeide sammen og gi tilbakemeldinger til hverandre, det var ganske nyttig og lærte mye av det.

Fra det første refleksjonsskjemaet tidlig i høstsemesteret, var flertallet av studentene nokså ordfattige da de skulle beskrive når og hva de lærte av. Studentene ble bedt om å svare på de samme refleksjonsskjemaene tre ganger i løpet av semesteret. Tanken var at studentene skulle øve seg på å bli mer reflekterende over sin egen læringsprosess. Muligens kunne vi ha fulgt denne prosessen bedre opp. Responsen var best i første runde, hvor ovennevnte svar er hentet fra, mens i de øvrige rundene gikk svarprosenten ned og svarene ble mer og mer mekaniske. Trolig er det foreleserne som

hadde mest glede av refleksjonsskjemaene fordi vi fikk en tilbakemelding på hva studentene opplevde som bra og mindre bra i undervisningen.

Mens studentene skulle øve seg på å reflektere over egen læring i høstsemesteret, var det sammenhengen mellom teori og praksis som var hovedfokuset for refleksjonen i vårsemesteret. Ved inngangen til praksisemnet i januar fikk studentene en forelesning i refleksjon hvor formålet var å gjøre studentene mer forberedt på å kunne reflektere over praksis i møte med teori. Fra vårsemesteret har vi to studenttekster som kan belyse studentenes refleksjonsevne med tanke på sistnevnte. Den første er arbeidskravet til bacheloroppgaven ved Handelshøyskolen våren 2024 som ble levert i midten av mars, hvor 25 av 31 samtykket til at oppgaven kunne anvendes til forskningsformål. I dette utvalget finner vi ikke årsstudiumstudenter og sosiologi- og pedagogikkstudenter. Det andre datasettet er studentenes eksamensoppgave i praksisemnet, som i sin helhet er en refleksjonsoppgave hvor studentene spesifikt ble bedt om å reflektere over sammenhengen mellom teori og praksis. I dette utvalget finner vi alle årsstudiumstudentene, sosiologi- og pedagogikkstudentene, samt bachelorstudentene fra Handelshøyskolen som har valgt praksisemnet som valgemne.

## Data fra arbeidskravet i vårsemesteret

Ordlyden til arbeidskravet til bacheloroppgaven var «Del med kommende studenter hva de kan forvente å lære i HR-spesialiseringen». Innenfor denne rammen kunne studentene fritt velge hva de ville vektlegge. Av de 25 svarene vi kan referere til, er det mange som viser at de har fått en forståelse av nytteverdien av praksis for å bedre forstå teorien, samtidig som teorien er viktig som grunnlag for å forstå praksis. Her er noen eksempler på studenttekster som illustrerer dette:

Når teorien blir knyttet så tett opp imot praksis som på dette studiet føler jeg at teorien blir mer relevant og gir mer mening. Når jeg opplever læringen som relevant for videre karrierevalg bidrar dette til at jeg får et økt engasjement rundt emnene og motivasjonen til å tilegne meg ny kunnskap vokser.

Jeg synes at det første semesteret til tider var litt tungt med mye teori som jeg tenkte at jeg ikke kom til å få bruk for, men da jeg kom ut i praksis fikk jeg virkelig se verdien av at jeg hadde fulgt med og lært mye i første semester. For eksempel [her viser studenten til en konkret modell]. Da vi kom ut i praksis så fikk vi se hvordan denne modellen ble tatt i bruk i praksis og at den er et svært viktig element for

norske virksomheter. Å kunne knytte praksis til teori på denne måten har gjort at jeg i større grad ser verdien av teorien vi lærer, og dette gjør meg svært motivert i de teoretiske fagene også.

Under praksisperioden fikk jeg for første gang se koblingen mellom teoriene vi lærte på skolen og hvordan det fungerte i arbeidslivet. Dette har vært en lærerik og øyeåpnende opplevelse, og det har bidratt til å forstå sammenhenger og anvende kunnskapen på en praktisk måte. Studier er én ting, men å jobbe innenfor sitt fagfelt gir en unik innsikt og forståelse som ikke kan erstattes.

Fagene har vært relevante og nyttige, og jeg har forstått underveis nødvendigheten av å ha denne kunnskapen og teorien i bunn, for å forstå mer av arbeidslivets store oppgaver. Spesielt tydelig ble det når jeg var i praksisperioden min. Jeg erfarte at nesten all teori vi hadde gjennomgått ble brukt i arbeidslivet, for det er mye mer komplekst enn i teorbøkene.

### Flere av studentene var også konkrete om praksisemnet:

Det som har vært mest givende for min del er praksisperioden i en bedrift. Det å kunne være en medvirker, samtidig lære fra ulike HR-oppgaver, gir en verdifull *hands-on*-erfaring som styrker forståelsen og ferdighetene innen feltet. Dette har vært den desidert beste delen av HR-spesialiseringen.

Dette faget fungerer som en bro mellom teori og virkelighet, og gir studentene en unik mulighet til å erfare sammenhenger og avvik mellom det de har lært teoretisk og hvordan det utspiller seg i praksis. Denne tilnærmingen gir rom for betydelig refleksjon og personlig vekst innen HR-feltet. I dette faget har vi også hatt erfarings-samlinger hvor alle har delt om sitt praksisforhold. Det har vært veldig spennende å høre hvor ulikt HR praktiseres fra bedrift til bedrift.

Faget som har gitt meg størst utbytte er «HR i praksis». Selv har jeg følelsen av at flere brikker falt på plass gjennom å se sammenhengen mellom teori og praksis. Ingen HR-avdeling opererer i 100 % harmoni med det teoretiske rammeverket, så man vil oppleve at det finnes dissonans mellom hva man lærer i klasserommet og hvordan ting blir gjort i virkeligheten.

### Også andre viste til at teori og praksis ikke alltid stemte overens, samt at den praktiske verden ofte var mer kompleks enn den teoretiske:

Gjennom en kombinasjon av teoretisk og praktisk læring blir vi studenter grundig rustet til å møte kompleksiteten i dagens arbeidsliv som HR-medarbeidere.

Studentene vil få muligheten til å anvende teoretisk kunnskap i virkelige HR-situasjoner, og dermed styrke sine evner til å takle komplekse HR -utfordringer.

Ved å kombinere teoretisk kunnskap med praktisk erfaring vil studentene være i stand til å håndtere de varierte utfordringene som oppstår innen HR-praksis.

### Andre igjen satt ord på hva studiet hadde betydd for deres egen selvutvikling og realitetsorientering:

Jeg føler jeg stiller sterkere til arbeidslivet, uansett hvilket arbeidsliv det blir. Jeg føler jeg har lært masse faglig, men også om meg selv.

Jeg personlig har blitt tryggere på meg selv, hvem jeg er, og verdier jeg står for i arbeidslivet.

Når det gjelder praktiske ferdigheter, har HR-spesialiseringen tilført meg en annen omfang sammenlignet med tidligere studier. Med en mindre klassestørrelse har vi hatt flere presentasjoner, diskusjoner, gruppeoppgaver og rollespill. Dette har styrket mine kommunikasjonsevner, konflikthåndteringsevner og evnen til å knytte teori til praksis. Det har også bidratt til å utvikle ansvarsfølelse og rollebevissthet.

Opplevelsen jeg har hatt gjennom HR-studiet har endret mine karriereambisjoner. Jeg ønsker nå å gå i en HR-retning når det gjelder yrkesvalg i stedet for xxxx.

Hvordan HR-studentene beskriver og reflekterer over sitt studieprogram stemmer godt overens med det Brooks og Youngson (2016, referert i Helseth et al., 2019, s. 14) beskriver, nemlig at studenter som har hatt praksis har mer tillit til sine ferdigheter og evner og en bedre forståelse av hva de ønsker å jobbe med etter fullført studieløp.

Fra tekstene til arbeidskravene kan vi se at studentene viser en mer utviklet refleksjonsevne enn det mange viste i høstsemesteret. Mange studenter setter mer ord på hva de tenker og forklarer hva de mener noe dypere. Mange viser også til sammenhenger, eksempelvis at det er en sammenheng mellom teori og praksis, og at begge deler er nyttige for egen læring. Enkelte er også reflekterende om hvordan teori og praksis ikke nødvendigvis stemmer overens og hvor komplekst fagområdet og arbeidslivet er. Dette viser at flere av studentene er konkret reflekterende og at enkelte er i bevegelse mot å bli kritisk reflekterende.

## Data fra eksamensoppgaven i vårsemesteret

Eksamensoppgaven i praksisemnet er en individuell refleksjonsoppgave hvor studentene ble bedt om å reflektere over følgende: (1) Hvilke praktiske erfaringer har studenten fått? (2) Hvilken teori kan knyttes opp mot praksisen? (3) Observerte/erfarte studenten at praksis og teori samsvarer/har forskjeller? Utdyp og drøft. (4) Hvilken kompetanse har studenten tilegnet seg? (5) På hvilken måte har deltakelse i emnet bidratt til økt bevissthet om sine faglige styrker og svakheter?

Våren 2023 var det 31 studenter som leverte eksamensoppgaven, mens det var 39 studenter våren 2024. Eksamensbesvarelsene samsvarer bra med hva studentene uttrykte i arbeidskravet til bacheloroppgaven, selv om utvalget er noe annerledes sammensatt. At det var overraskende god sammenheng mellom teori og praksis, men også avvik, kom til uttrykk. Eksamensbesvarelsene viste også at studentene forstod at utøvelsen av en HR-rolle er mer kompleks enn de hadde sett for seg, og at feltet er svært bredt, samt flere ga uttrykk for at praksisemnet hadde betydning for videre karrierevalg.

Jeg har nok en større forståelse for at jeg har en tendens til å bli veldig komfortabel i det jeg kan, og ikke utforske nye områder eller metoder. Dette vil jeg være mer bevisst på i fremtiden og arbeide med for å forbedre meg.

Jeg synes det har vært godt å oppleve at jeg kjenner igjen og har kunnskap om mye av det de ansatte i bedriften gjør i sitt arbeid. Det gir en bekreftelse på at jeg har kompetanse likevel, og det bidrar til mestringstro. I samtale med andre studenter har jeg fått inntrykk av at flere har fått bekreftelse på at vi alle kanskje kan mer enn vi tror, selv om vi fortsatt har mye å lære. Dette tenker jeg er viktig og betydningsfull erfaring å få med seg ut i arbeidslivet.

## Et vellykket utviklingsprosjekt?

Har vi lyktes med å nå målene vi satte oss for utviklingsprosjektet? Har studentene tilegnet seg kompetanse slik at de er bedre i stand til å se seg selv i profesjonen, forstå profesjonens kompleksitet og tilegne seg relevant profesjonskompetanse, slik Pjenggaard (2106) beskriver målet med refleksiv praksislæring?

Fra høstsemesteret til vårsemesteret ser vi en utvikling hos studentene når de skal uttrykke hva de tenker og hva de har lært. Ordene er rikere og

forklaringene dypere. Vi mener å se at refleksjonsevnen over egen læring og kompetanse er utvidet, ved at studentene har blitt mer bevisst egen læring og fått økt innsikt i sine faglige styrker og svakheter. Praksiserfaringen har bidratt til mer kritisk tenking om teorien. Samtidig har studentene fått en større forståelse for HRs rolle i virksomheten og i samfunnet og ser slik sett profesjonen/yrket i en større sammenheng.

Fra å være ikke-reflekterende, har langt flere blitt konkret reflekterende, mens noen viser tegn til kritisk refleksjon. Vi kan imidlertid ikke konkludere med at alle studentene har nådd det høyeste refleksjonsnivået slik det er beskrevet av Kirkegaard (2016, s. 84), nemlig at studentene har restrukturert sine antakelser og viser en selvstendighet i form av abstrakt tenking, justering av egne handlinger eller er kritiske til praksis. Likevel vil vi si at prosjektet har lyktes med å få til en endring i retning av mer reflekterende studenter og at denne endringen kan tilskrives det pedagogiske opplegget hvor praksis har stått sentralt.

Det er god grunn til å spørre hvem som har lært mest: Studentene eller de faglig ansatte? Utviklingsprosjektet satte i gang en endringsprosess hvor samtlige vitenskapelige ansatte i studieprogrammet ble involvert og hvor hele programmet undergikk en revisjon. Seminarene for de vitenskapelig ansatte førte til en forsterket interesse for pedagogikk og bidro til et større eierskap til PRUK-prosjektet. Prosjektet ga oss tid i arbeidsplanen, noe som førte til at vi kunne prioritere å snakke sammen, drøfte hva ulike begrep betyr, lære sammen og få et felles språk for det vi holder på med. Slik sett har utviklingsprosjektet blitt et «fellesprosjekt» som har virket samlende på det faglige miljøet.

Samarbeidet med virksomhetene har også gitt oss en større innsikt i og forståelse for hva som rører seg i praksisfeltet og hva virksomhetene er opptatt av. Gjennom praksissamarbeidet har vi kommet virksomhetene noe mer under huden, noe som gjør det mulig for oss å treffe bedre i undervisningen med tanke på hva som er relevant kunnskap for virksomhetene.

Ikke bare har vi lært mye fra virksomhetene som følge av praksissamarbeidet, i tillegg har studieprogrammet blitt mer synlig blant arbeidsgivere i regionen. Fornøyde arbeidsgivere og studenter er god markedsføring og omdømmebygging for programmet og universitetet, som trolig øker studentenes jobbmuligheter når arbeidsgiverne kjenner til utdanningstilbudet og dens kvaliteter. Fornøyde studenter, på sin side, er gode ambassadører som fremsnakker studieprogrammet, noe som kan gi flere søkere på lengre sikt.

Totalt sett kan vi si at utviklingsprosjektet har bidratt til mange positive elementer for studentene, for det faglige miljøet og for studieprogrammet som helhet. Når det er sagt, gjenstår det en rekke forbedringspunkter samt prosjektet har aktualisert flere problemstillinger som det faglige miljøet må jobbe videre med.

## Refleksjoner i ettertid

Det er betimelig å spørre om vi har vært for ambisiøse i prosjektet. Er det rimelig å forvente at studenter kan løftes opp til refleksjonsnivået som kjennetegner refleksiv praksislæring i løpet av ett år? Muligens er tidsvinduet vi har til disposisjon for kort til at studentene modnes tilstrekkelig. Profesjonsutdanninger, hvor begrepet refleksiv praksislæring er hentet fra, strekker seg over tre til fem år, noe som gir studentene anledning til å være i praksis i flere perioder med tilhørende veiledning og tilbakemelding. Kunne vi ha fått enda bedre resultater med noenlunde samme pedagogiske opplegg, men strukket over lengre tid? Dette spørsmålet må stå ubesvart.

Tilsvarende er det grunn til å spørre om innføring av et praksisemne er den beste måten å øke studieprogrammets arbeidslivsrelevans på. Spørsmålet er relevant med tanke på de knappe ressursene som er til rådighet ved korte utdannelser. Et praksisemne bør tilføre programmet noe mer enn det man kan klare å oppnå ved campusundervisning. Muligens er 7,5 studiepoeng i det knappeste laget, hvor man risikerer at studentene kun oppnår et overfladisk inntrykk av yrket, ikke den dybdeforståelsen som er ønskelig. Som det ble pekt på i kapittel 2 (Olsen) er det mange ulike forståelser av hva det vil si at en utdanning er arbeidslivsrelevant, eller hvilke tiltak som trengs for å utvikle god tilknytning mellom høyere utdanning og arbeidslivet (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga, 2020, s. 8). I korte utdanninger er det ikke gitt at et praksisopphold er riktig ressursbruk dersom man kan klare å skape gode praksisorienterte undervisningssituasjoner på campus.

Våre erfaringer fra utviklingsprosjektet reiser også et spørsmål knyttet til kvalitetssikring. Helseth et al. (2019, s. iii) anvender begrepet praksislotteriet for å beskrive den store variasjonen i hva som møter studentene i praksis og hvordan de vurderes, og tar til orde for bedre kvalitetssikring. Men hva bør kvalitetssikres bedre? Er det det pedagogiske opplegget (input) eller er det studentenes læring (output)? Spørsmålet er relevant med tanke på hvor man skal sette inn ressurser. Som Knudsen og Haastrup

(2016, s. 95, vår oversettelse) peker på: «Ved kun å fokusere på studentens læring overser man at virksomheter, praksissteder og veiledere er aktive deltakere og didaktikere.»

Utviklingsprosjektet har vist at praksisemnet krever en kompetanseheving blant de ansatte, både med tanke på begrepsforståelse og teorigrunnlag, og ikke minst med tanke på veiledningskompetanse. Refleksjonsbegrepet er mangfoldig og krever at de ansatte må være tydeligere overfor studentene med tanke på hvordan begrepet kan forstås og anvendes. I stedet for å bare be studentene reflektere, må studentene instrueres bedre i hva refleksjonen skal fokusere på og hvordan de kan komme i gang. Vi har også vist til at de vitenskapelige ansatte trenger mer kompetanse i veiledning. Tiltak innrettet mot å øke de vitenskapelige ansattes kompetanse, samt utforming av det pedagogiske opplegget på campus, er noe det faglige miljøet ved universitetet kan ha kontroll over. Noe mer utfordrende kan det være å øke veilederkompetansen i virksomhetene hvor studentene har sitt praksisopphold. I dag skjer utplasseringen på virksomhetenes premisser uten at kontaktpersonene i virksomhetene mottar veiledning fra universitetet. Hva som møter studentene i virksomhetene vil derfor variere og få betydning for studentenes læring. Dette er en side ved praksisoppholdet universitetet har mindre kontroll over. Trolig har vi mer å lære av hvordan profesjonsutdanningene samarbeider med sine praksissteder om veiledning og kvalitetssikring. Målet bør ikke være å kopiere profesjonsutdanningene, men heller ta inspirasjon fra dem – slik vi ble inspirert av begrepet refleksiv praksislæring.

## Forfatterbiografier

**Torunn S. Olsen** er førstelektor og studieprogramleder for HR-programmet (2014–2018, 2020–2024) ved Institutt for arbeidsliv og innovasjon, Handelshøyskolen ved Universitetet i Agder. Olsen ble årets underviser ved UiA i 2018 og mottok anerkjennelsen merittert underviser i 2021. Olsen har en mastergrad i arbeidslivsrelasjoner (industrial relations) fra London School of Economics. De senere årene har Olsens forskning dreid fra fag til forskning på egen undervisning. Ved Handelshøyskolen har hun vært aktivt involvert i to utviklingsprosjekter rettet mot undervisning. Hun har publisert flere artikler i anerkjente tidsskrift, blant annet om formativ tilbakemelding.

**Gro Johansen** er universitetslektor ved Institutt for arbeidsliv og innovasjon på Handelshøyskolen ved Universitetet i Agder fra 2020. Hun har mastergrad i ledelse fra City University i London. Johansen begynte på

UiA etter nesten 20 års arbeid med inkluderende arbeidsliv, først som rådgiver i Oslo og Aust-Agder, og senere som avdelingsdirektør for NAV Arbeidslivssenter i Aust-Agder. Hun underviser i HR og ledelse, og er opp-tatt av praksisnær undervisning som forbereder studentene på en fremtidig profesjonsutøvelse. Hun er tidligere adjunkt med språkfagene italiensk, norsk og engelsk, og har lang undervisningserfaring og mye praktisk erfaring fra HR og ledelse.

## Referanser

- Bjerre, J. (2016). Refleksiv praksislæring mellom mesterlære og formel utdanning. *CEPRA-Striben*, (20), 36–41. <https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n20.195>
- Brookfields, S. D. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. Jossey-Bass.
- Dahl, H. & Alsvåg, H. (2013). Å fremme stunders evne til refleksjons – en pedagogisk utfordring. *Uniped*, 36(3) 32–45. <http://dx.doi.org/10.3402/uniped.v36i3.22724>
- Damsgaard, H. L. (Red.). (2019). *Studiekvalitet. Studenters erfaring med og opplevelse av kvalitet i høyere utdanning*. Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/10.9788215031354-2019>
- Gjosæter, Å. (2013). Praktisk erfaringskunnskap som aktivum for læreprosesser og læringsutbytte i organisasjons- og ledelsesstudier. *Uniped*, 36(2), 38–49. <http://dx.doi.org/10.3402/uniped.v36i2.21511>
- Heimly, F. S. & Bertheussen, B. A. (2016). Et forsøk på å integrere praksis i høyere økonomisk utdanning. *Beta*, 30(1), 29–41. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3134-2016-01-02>
- Helsesteth I. A., Lid, S. E., Kristiansen, E., Fetscher, E., Karlsen, H. J., Skeidsvoll, K. J. & Wiggen, S. (2019). *Kvalitet i praksis – utfordringer og muligheter. Samlerapport basert på kartleggingsfasen av prosjektet Operasjon praksis 2018–2020 (NOKUT-rapport 16/2019)*. [www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/kvalitet-i-praksis-utfordringer-og-muligheter\\_16-2019.pdf](http://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/kvalitet-i-praksis-utfordringer-og-muligheter_16-2019.pdf)
- Kirkegaard, P. O. (2016). Refleksjon i professionsuddannelserne. *CEPRA-Striben*, (20), 80–87. <https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n20.199>
- Knudsen, L. E. & Hastrup, L. (2016). Teori og praksis i refleksiv praksislæring. *CEPRA-Striben*, (20), 88–95. <https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n20.200>
- Lea, S. J., Stephenson, D. & Troy, J. (2003). Higher education students' attitudes to student-centred learning: Beyond 'educational bulimia'? *Studies in Higher Education*, 28(3), 321–334. <https://doi.org/10.1080/030757070309293>
- Lindseth, A. (2020). Dosenten i et FoU-perspektiv. Refleksiv praksisforskning som en vei mot dosentkompetanse. I C. C. Bachke & M. Hermansen (Red.), *Å satse på dosenter. Et utviklingsarbeid* (kapittel 4, s. 75–101). Cappelen Damm Aksademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.109.ch4>
- Nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga. (2020). *Evaluering av arbeidslivsrelevans i disiplinutdanninger. Del av prosjektet Operasjon praksis 2018–2020 (NOKUT-rapport 4-2020)*. [www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2020/evaluering-av-arbeidslivsrelevans-i-disiplinutdanninger\\_4-2020.pdf](http://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2020/evaluering-av-arbeidslivsrelevans-i-disiplinutdanninger_4-2020.pdf)
- NOU 2020: 3. (2020). *Ny lov om universiteter og høyskoler*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-3/id2690294/>
- Næsby, T. (2016). Refleksiv praksislæring og refleksiv metodologi. Hvordan ser vi, at den pædagog-studerende reflekterer? *CEPRA-Striben*, (20), 42–51.
- Pjenggaard, S. (2016). Forord og refleksiv praksislæring i relation til den klassiske læringspsykologi Del I–III. *CEPRA-Striben*, (20), 1–35.
- Thon, A. & Berg, T. R. (2020, 4.–5. mai). Læring gjennom praksis i teoretisk utdanning [Paperpresentasjon]. Læringsfestivalen 2020, NTNU Trondheim.



# Utforming og valg av elementer



## KAPITTEL 8

# Innføring av praksis i prosjektledelsesutdanningen: Kan seriøse spill bygge bro mellom teori og praksis?

**Magnus Mikael Hellström** Universitetet i Agder

**Knut Erik Bonnier** Universitetet i Agder

**Aima Khan** Universitetet i Agder

**Dominique Jaccard** University of Applied Sciences of Western Switzerland

**Abstract:** We explore the dynamic landscape of practice-oriented teaching in higher education, focusing on effectively integrating educational games (serious games) to impart management and economic concepts. The effects of and reasons for using games and simulations in management teaching is relatively well known, but the varied impact and use of different types of games is less explored. Therefore, this chapter contributes with a comparative analysis of various game types, including role-based play, simulations, system dynamics, and decision tree logic-based games. It elucidates their unique pedagogical strengths and applications across various management disciplines. By examining the diverse spectrum of educational games, educators can strategically select and employ these tools to engage students, foster critical thinking, and cultivate practical skills in management education.

**Keywords:** educational games, management education, business education, practice, active learning, simulation

Sitering: Hellström, M. M., Bonnier, K. E., Khan, A. & Jaccard, D. (2025). Innføring av praksis i prosjektledelsesutdanningen: Kan seriøse spill bygge bro mellom teori og praksis? I A. Örtenblad & J. O. Rypestøl (Red.), *Praksisorientert og studentaktiv læring. Arbeidslivsrelevans og akademiske verdier i høyere utdanning*. (Kap. 8, s. 189–221). Cappelen Damm Forskning. <https://doi.org/10.23865/cdf.244.ch8>

Lisens: CC-BY 4.0

## Innledning

Økonomi- og ledelsesstudier spiller en betydningsfull rolle i næringslivet, og gir blant annet kunnskap innen forretningsanalyse, verdikjedestyring, risikostyring og innovasjonsledelse. Med tanke på fagets yrkesrettede og praktiske karakter er det imidlertid en sentral utfordring å sikre at læringsmetodene er praksisorienterte og relevante, slik at de bidrar til personlig og profesjonell vekst etter endt utdanning. I tillegg oppfatter studentene ofte faget (spesielt ledelse) som abstrakt, blant annet på grunn av læringsutbyttebeskrivelser som tradisjonelt prioriterer passiv forståelse fremfor aktiv kunnskapsanvendelse. Med tanke på de betydelige endringene i næringslivet som følge av digitaliseringen, mener vi at lederutdanningen må bli enda mer tilpassningsdyktig for å opprettholde sitt yrkesrettede og praktiske fokus.

Undervisningsmetodene i høyere utdanning har tradisjonelt sett hovedsakelig vært forelesninger, og vurderingsformen har vært individuelle skriftlige eller muntlige eksamener ved slutten av kurset (det vil si summativ vurdering). Formative vurderingsformer har vært mindre brukt. Det er et tydelig behov for mer variasjon i undervisnings- og vurderingsformer i disse kursene for å stimulere til mer studentaktiv læring og motivasjon. Studentaktiv læring passer generelt bedre til ledelsesfagets praktiske aspekter og problemløsende karakter.

Nordkvelle et al. (2020) sammenlignet tre simuleringer innen tre vidt forskjellige fagfelt (sykepleie, organisasjon og juss) og konkluderte med at studentene opplever at slike simuleringer bygger bro mellom teori og praksis hvis de brukes på riktig måte. Dette kapittelet setter søkelys på et beslektet konsept, seriøse spill, som også er en måte å møte de ovennevnte nye kravene på. Seriøse spill defineres vanligvis som spill for læring og opplæring (spill med et seriøst formål). Det ser ut til å være gode grunner til å bruke seriøse spill i høyere utdanning, og det har blitt publisert flere litteraturstudier om temaet i løpet av det siste tiåret (Boyle et al., 2016; Calderón & Ruiz, 2015; Connolly et al., 2012). Bruk av seriøse spill kan gi flere positive effekter, for eksempel tilegnelse av kunnskap, innholdsforståelse og muligens affektive og motiverende resultater (Boyle et al., 2016; Connolly et al., 2012). Seriøse spill gjør det også mulig å bruke formative vurderingsmetoder.

Den eksisterende forskningen er full av gode eksperimentelle beskrivelser av fordelene med ulike typer spill (f.eks. Rumeser & Emsely, 2018). Det

ser imidlertid ut til å mangle objektive gjennomganger av programvarene innenfor spesifikke fagområder med hensyn til deres egnethet for ulike aspekter ved læring (inkludert praksisbasert og praksisorientert undervisning). Vi har derfor valgt følgende forskningsspørsmål: *Kan seriøse spill bygge bro mellom teori og praksis?*

Målet vårt er derfor å identifisere og forstå forskjellene mellom ulike typer seriøse spill ved å foreta en komparativ (multippel) caseanalyse av fire spill innen prosjektledelse. Prosjektledelse er valgt som tema på grunn av dets praktiske relevans og anvendte og instrumentelle natur.

Resten av kapittelet er organisert på følgende måte: Først gir vi litt bakgrunn ved å diskutere velkjente læringsteorier. Vi utvikler også et konseptuelt rammeverk og en modell for å analysere casespillene. Deretter gir vi detaljerte redegjørelser for utvalgte seriøse spill, som sammenlignes og diskuteres i praksisbasert undervisning. Avslutningsvis skisserer vi bidrag til teorien og implikasjoner for lærere.

## Konseptuelt rammeverk

### Om behovet for aktiv læring og praksisorientert undervisning

Ifølge den amerikanske psykologen Benjamin Bloom (Bloom et al., 1956) finnes det ulike nivåer av pedagogisk læring, der den tradisjonelle forelesningsformen bare når de laveste nivåene: kunnskap og forståelse av innlært kunnskap. Studentaktive læringsformer gjør det derimot mulig for studentene å nå høyere nivåer: bruk, analyse, syntese og vurdering (Bloom et al., 1956). Senere har det blitt foreslått at nivåene, som omtales som «Blooms taksonomi», bør betegnes som verb (huske, forstå, anvende, analysere, evaluere, skape) i stedet for substantiver, noe som ytterligere understreker sammenhengen mellom aktivitet og læring (Anderson et al., 2001).

I sin metastudie fant Prince (2004) generell støtte for alle former for aktiv læring, inkludert aktiverende elementer i forelesninger, samarbeidslæring, interaktiv læring og problembasert læring (PBL). PBL kan ses som en pedagogisk idé der læring skjer med utgangspunkt i virkelighetsnære problemer. I PBL arbeider studentene i grupper med å løse problemet for å tilegne seg fagets kunnskapsbase (se for eksempel Pettersen, 2017). Den viktigste effekten av PBL er en mer positiv holdning blant studentene og

dypere læring. Samtidig påpekes det imidlertid at PBL er en så mangefasettert læringsmetode at det er vanskelig å vurdere alle årsaker og effekter (Prince, 2004). Læringsformen vi har valgt, er beslektet med PBL, nemlig prosjektbasert læring ved hjelp av seriøse spill. Ved å bruke seriøse spill kan vi tilby en realistisk, men kontrollert læringskontekst.

I dette kapitlet refererer vi til praksis som de yrkesrettede aspektene ved faget, der vi anvender kunnskapen i reelle eller realistiske situasjoner. Her kan det refereres til Aristoteles' tre kunnskapsformer: episteme (vitenskapelig kunnskap), techne (håndverkskunnskap) og fronesis (etisk dømmekraft). Episteme forstås her som teorier lært fra bøker og forelesninger, techne som bruk av verktøy og metoder (som Gantt-diagrammer og arbeidsfordelingsstrukturer), og fronesis er evnen til å håndtere verdiladede, komplekse og motstridende problemstillinger i prosjekter.

I begynnelsen fokuserte ledelsesundervisningen på techne, som beskrev hvordan praktiserende forretningsmenn og produksjonsingeniører bygde opp bedriftene sine. På 1950-tallet syntes det imidlertid å ha vært en generell oppfordring til å gå bort fra den yrkesorienterte undervisningen i bedriftsøkonomi til fordel for en mer teoretisk orientert undervisning. Denne tendensen kom til uttrykk i Gordon-Howell-rapporten (Gordon & Howell, 1959) fra Ford Foundation, som reiste kritikk mot datidens ledelsesundervisning og la grunnlaget for en forskningsbasert økonomiutdanning som har dominert først og fremst handelshøyskoler i USA. Rapportens intensjoner var som sådan noble, og den argumenterte for at høyere utdanning skulle gjøre studentene til problemløser og etiske tenkere. Selv om den utvilsomt hadde noen gode effekter og hevet det vitenskapelige nivået innen ledelse, hevdes det i dag at søkelyset på episteme har gått for langt (Hambrick, 2007; Tourish, 2019). I dette delikate skjæringspunktet mellom teori og praksisfokus kan seriøse spill spille en rolle.

Seriøse spill har også potensial til å tilføre læringsprosessen et element av fronesis. Med fronesis mener vi her et element av refleksjon som oppstår etter og mulig underveis i spillet. Her kan det trekkes en parallell til både Kolbs (1984) teori om erfaringsbasert læring (ELT, *experiential learning*), Argyris og Schöns (1978) handlingsteori og ideen om enkelt- og dobbeltkretslæring (*double-loop learning*), og Schöns (1983) skille mellom refleksjon over (etter) og i (under) praksis.

Ifølge ELT oppstår effektiv erfaringslæring når den lærende beveger seg gjennom fire stadier i en læringscyklus: konkret erfaring (*experiencing*), reflekterende observasjon (*reflecting*), abstrakt konseptualisering (*thinking*)

og aktiv eksperimentering (*acting*). Å bevege seg fra ett stadium til det neste tilsvarende en spesifikk læringsstil: divergerende, assimilerende, konvergerende og imøtekommende (Kolb, 1984). Når det gjelder ELT, kan seriøse spill gi direkte mulighet for konkrete erfaringer og aktiv eksperimentering. Seriøse spill kan også støtte reflekterende observasjon og abstrakt konseptualisering. Elementer av refleksjon kan legges til undervisningssituasjonen i tråd med Schöns (1983) idé om å reflektere i handling (for eksempel gjennom spørsmål eller hendelser som er innebygd i spillene) og å reflektere over handling (for eksempel gjennom en oppgave etter spillet). I kombinasjon med aktiv eksperimentering kan sistnevnte også utløse en overgang fra enkeltkrets- til dobbeltkretslæring. Dobbeltkretslæring er en type læring som stiller spørsmål ved målet med beslutningsprosessen og innebærer en endring i de underliggende mentale modellene som styrer prosessen. I motsetning til dette forsøker enkeltkretslæring å forbedre prosessen for å nå det fastsatte målet uten å stille spørsmål ved det eller metodene for å nå det (Argyris & Schön, 1978).

## Definisjon av spill, simuleringer og seriøse spill

Selv om vi vanligvis forstår hverandre når vi bruker begrepet spill i en samtale, blir det vanskeligere å definere hva et spill er. Mange forfattere og forskere har foreslått sine egne definisjoner, for eksempel: «Et spill er et system der spillerne engasjerer seg i en kunstig konflikt, definert av regler, som resulterer i et kvantifiserbart resultat» (Teknibas & Zimmerman, 2003, s. 60, vår oversettelse) eller «et spill er en aktivitet mellom to eller flere uavhengige beslutningstakere som søker å oppnå sine mål i en eller annen begrensende kontekst» (Abt, 1987, s. 6, vår oversettelse). I forbindelse med pedagogiske spill mener vi at Jesse Schells (2015, s 47, vår oversettelse) definisjon er nyttig: «Et spill er en problemløsende aktivitet som man nærmer seg med en leken holdning.» Å bruke spill i undervisningssammenheng vil dermed si å konfrontere studentene med en problemløsende aktivitet, slik det ofte gjøres i undervisningssammenheng, men å inkludere lekende aspekter i denne aktiviteten i en form som gjør studentene til spillere.

Simuleringer er forenklete representasjoner av virkeligheten. De kan brukes til å forutsi hvordan virkeligheten vil reagere, eller til opplæringsformål ved å tilby en plausibel versjon av virkeligheten. I læringssammenheng kan simuleringer fungere som den aktive opplevelsen i den erfaringsbaserte læringssyklusen.

Det finnes ulike typer simuleringer og modeller. Det er viktig å velge den som passer best for å nå målene og oppfylle behovene for realisme. Simuleringer kan være basert på matematiske modeller for å simulere kompliserte deterministiske systemer (for eksempel fly eller blodsirkulasjon). Disse modellene kan forutsi hvordan virkeligheten vil oppføre seg, for eksempel hvordan flyet vil reagere på en bestemt handling. Når virkeligheten ikke er deterministisk og kan reduseres til ligninger, kan simuleringene også være basert på modeller med «forhåndsbestemte baner», for eksempel dialoger med en pasient. Slike forhåndskodede, deterministiske baner er ikke prediktive – de vil for eksempel ikke kunne forutsi hvordan en pasient faktisk vil svare i virkeligheten, men kan frembringe komplekse refleksjoner hos spillerne.

Simuleringer kan kategoriseres i to kategorier (Chiniara, 2013). Den første kategorien er organiske simuleringer, som omfatter rollespill eller simulerte pasienter. Den andre kategorien er uorganiske simuleringer, som omfatter programvaresimuleringer, utstillingsdukker eller virtuell virkelighet.

Seriøse spill (SS) har flere definisjoner som innlemmer ideen om å bruke spill prinsipper for å oppnå seriøse mål. I dette kapitlet bruker vi Loh et al.s definisjon: «Seriøse spill er digitale spill og simuleringverktøy som ikke er laget for underholdningsbruk, men som har som hovedformål å forbedre spilldeltakernes ferdigheter og prestasjoner gjennom opplæring og instruksjon» (Loh et al., 2015, s. 8, vår oversettelse). Hovedforskjellen mellom seriøse spill og simuleringer ligger i tilstedeværelsen av gameplay (i førstnevnte) og at seriøse spill er utviklet for en eller annen form for spesifikk ferdighetsutvikling (i motsetning til en simulering eller et simuleringsspill) (Narayanasamy et al., 2006). Her behandler vi simuleringer og seriøse spill som en sammenhengende gruppe av pedagogiske verktøy for å fremme aktiv læring. Vi vil imidlertid trekke frem både fellestrekk og forskjeller.

## **Seriøse spill i høyere utdanning**

Forskning på implementering av spill har vist at til tross for ulike former for vurdering, ser det ut til å være en generell trend at både studenters læring og holdninger i ingeniørfag forbedres av spillbaserte aktiviteter (Bodnar et al., 2016). To nyere oversikter har funnet at spill og seriøse spill kan ha flere positive effekter, blant annet kunnskapstilegnelse/innholdsforståelse og affektiv og økt motivasjon (Boyle et al., 2016; Connolly et al., 2012).

Simulering er den mest etablerte formen for læring basert på seriøse spill basert læring (Connolly et al., 2012), og forskning spesifikt innenfor prosjekttemaer har vist at simulatorer som en pedagogisk innovasjon forbedrer studentenes læring og prestasjoner (Davidovitch et al., 2006). Videre påpekes det at seriøse spill har et stort potensial som en generell mekanisme for å spre vitenskapelig kunnskap utenfor klasserommet (Metler & Pinto, 2015).

Hvorvidt et spill kan ansees som lærerikt er avhengig av en rekke faktorer, og det er ingen selvfølge at studentene deler oppfatningen av hva som er lærerikt. Giessen (2015) understreker betydningen av spillets valg og tekniske modenhet. I denne studien har vi valgt caser (spill) som har vært i bruk en stund, og som dermed kan antas å ha oppnådd en viss aksept blant studenter og lærere. Forskere peker dessuten på viktigheten av simuleringdesignet som en del av studentens læringsopplevelse (Connolly et al., 2016). Prince (2004) er inne på det samme, og sier at i tillegg til meningsfulle læringsaktiviteter må læringsdesignet også utformes slik at det engasjerer studentene i metarefleksjon over læringsprosessen, fagstoffet og metodene. For eksempel kan metoder som dialogisk undervisning være godt integrert i et læringsdesign basert på spill (Arnseth et al., 2018).

## Bruk av seriøse spill i prosjektledelsesutdanningen

Prosjektlederutdanningen (PM, *project management*) har som mål å overføre kunnskap om verktøy og metoder for prosjektledelse. Det er imidlertid også viktig å utvikle evnen til å anvende disse verktøyene og velge de riktige verktøyene for en spesifikk kontekst. I tillegg er myke ferdigheter anerkjent som et kritisk element for prosjektsuksess. I forbindelse med prosjektledelse forstås myke ferdigheter som sosiale og subjektive evner til å håndtere mennesker. Harde ferdigheter refererer til objektivisme og vitenskapelige/ingeniørmessige evner (Martin, 2000). Av disse grunnene er rent teoretisk opplæring i PM utilstrekkelig, og seriøse spill anses som en mulighet til å støtte utviklingen av praktisk kompetanse og myke ferdigheter.

Med sine teoretiske og praktiske aspekter og myke og harde ferdigheter ser det ut til at PM-utdanning egner seg godt for aktiv læring gjennom simuleringer og seriøse spill. I løpet av de siste tjue årene har det blitt publisert flere studier om utvikling og bruk av simuleringer og seriøse spill (for en oversikt, se for eksempel Rumeser & Emsley, 2018). Tidligere forskning har vist at bruk av simuleringer i PM forbedrer studentenes læring og prestasjoner (Davidovitch et al., 2006).

I en fersk systematisk oversikt har Rumeser og Emsley (2018) kartlagt funksjonene og innholdet i dagens seriøse spill for prosjektledelse: type prosjekt som simuleres, kunnskapsområder som dekkes av det seriøse spillet, prosjektfaser som simuleres, eller spillmedium. Denne systematiske gjennomgangen gir en oversikt over eksisterende seriøse spill for prosjektledelse og foreslår retninger for fremtidig utvikling. En annen nyere gjennomgang ble gjort av Calderón og Ruiz (2015), som studerte bruken av ISO21500-standarden i opplæring i programvare-PM.

Seriøse spill har noen fordeler sammenlignet med tradisjonelle undervisningsmetoder, men hvordan står de seg i forhold til reell praksis? Tabell 8.1 sammenligner de tre tilnærmingene til undervisning og læring og gir en oversikt over fordeler og ulemper.

Sammenligningen er mer mangefasettert enn tabellen indikerer. Det er vanskelig å hevde generelt at én tilnærming er bedre til et bestemt formål. Til syvende og sist avhenger resultatene av en bestemt tilnærming av mange faktorer, særlig lærerens og studentens personlige preferanser, spillet som brukes eller måten læreren gir forelesningen på. Derfor bør man sette søkelys på å finne den rette kombinasjonen av tilnærminger avhengig av de pedagogiske målene i undervisningssituasjonen.

**Tabell 8.1** En skjematisk sammenligning mellom ulike undervisningsmetoder

Kjennetegn, funksjoner	Tradisjonell	Spill og simuleringsbasert læring	Praksis/internship
Teoretisk forståelse	Høy Generell teori	Middels Generell situasjon	Lav Spesifikk situasjon
Kontekstuell læring	Lav Kontekstfri	Middels Generell gruppe kontekster	Høy Kontekstspesifikk
Praktisk kompetanse	Lav Bare teoretisk oppgave	Middels Risikofri situasjon	Høy Førstehåndserfaring
Myke/ mellommenneskelige ferdigheter	Lav	Middels Avhengig av rollespill- elementene	Høy Avhengig av type praksis og kontekst ellers

Kjennetegn, funksjoner	Tradisjonell	Spill og simuleringsbasert læring	Praksis/internship
Kunnskapsretensjon	Anses som lav Svært avhengig av personlig læringsstil	Anses som høy Svært avhengig av personlig læringsstil	Anses som høy Svært avhengig av personlig læringsstil
Kritisk tenkning	Lav Mangler handling og kontekst	Middels hvis kombinert med refleksjon Mangler dimensjoner fra virkeligheten	Middels/høy Mangler etablerte mekanismer for refleksjon
Kostnad og tidsbruk	Høy	Middels	Lav

## Rammeverk for analyse

For å legge til rette for en informativ og balansert sammenligning av de fire case-spillene, utvikler vi et rammeverk som fanger opp noen av de viktigste kjennetegnene ved seriøse spill. Rammeverket er basert på tidligere forskning av forfatterne (Jaccard et al., 2022; Hellström et al., 2023) og bruker også begreper og ideer fra Palaganas et al. (2014), som presenterte bruken av simuleringer i opplæringsprogrammer som en kombinasjon av tre dimensjoner: (1) *formål*, som tilsvarende årsakene til at simuleringen brukes, (2) *modaliteter*, som tilsvarende simuleringen og dens egenskaper, og (3) *metoder*, som tilsvarende undervisnings- og læringsmetoder som brukes under og rundt simuleringen. Rammeverket vil bli brukt til å beskrive og analysere seriøse spill ut fra de fire perspektivene: modaliteter (og generell beskrivelse), kunnskaps- og ferdighetsutvikling (eller selve formålet med undervisningsaktiviteten), pedagogikk (eller undervisnings-/læringsmetoder), effekt (den observerte effekten av å bruke simuleringen) og modaliteter, som vist i tabell 8.2. Dette fokuset stemmer godt overens med funnene til Nordkvelle et al. (2020), som postulerte fire betingelser for en simulering av høy kvalitet: lærerens intensjoner, studentenes forberedelsesnivå, simuleringens utforming og hvordan simuleringen er plassert innenfor de ordinære undervisningsmetodene: Jo mer studentene blir kjent med

simuleringer og spill i løpet av studietiden, jo bedre blir deres evne til å engasjere seg i simuleringer generelt.

**Tabell 8.2** Et rammeverk for analyse og sammenligning av ulike spill og spilltyper

Perspektiv	Nøkkelsspørsmål som beskriver hvert perspektiv
Modalitet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kan spillet muliggjøre hybride simuleringsmodaliteter? Er det viktig for praksissynspunktet? (Jaccard et al., 2022)</li> <li>• Kan virtuelle og utvidede læringsaspekter inkluderes i spillet? Er det viktig for faget sett fra et praksissynspunkt? (Jaccard et al., 2022)</li> </ul>
Kunnskap og ferdighetsutvikling	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan støtter spillet praksis i undervisning på et generelt nivå?</li> <li>• Hvilke spesifikke kunnskaper og ferdigheter gjør spillet/simuleringen det mulig å lære bort / lære? (Hellström et al., 2023)</li> <li>• Hvordan støtter spillet utviklingen av myke ferdigheter? Er det viktig for faget? (Jaccard et al., 2022)</li> </ul>
Pedagogikk	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan gjør spillet det mulig å bevege seg mot en aktiv pedagogikk? (Jaccard et al., 2022)</li> <li>• Hvilke nye pedagogiske tilnærminger gjør spillet/simuleringen det mulig å ta i bruk? (Hellström et al., 2023)</li> </ul>
Innvirkning	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Læringseffekter: Fører spillet til bedre læringseffekter (eventuelle observasjoner)?</li> <li>• Forholdet mellom student og læring: Fører spillet til en økning i studentenes interesse for læring (eventuelle observasjoner)? (Hellström et al., 2023)</li> <li>• Kan spillet endre forholdet mellom lærere og studenter? Ev. hvordan? (Jaccard et al., 2022)</li> </ul>

## Casebeskrivelser

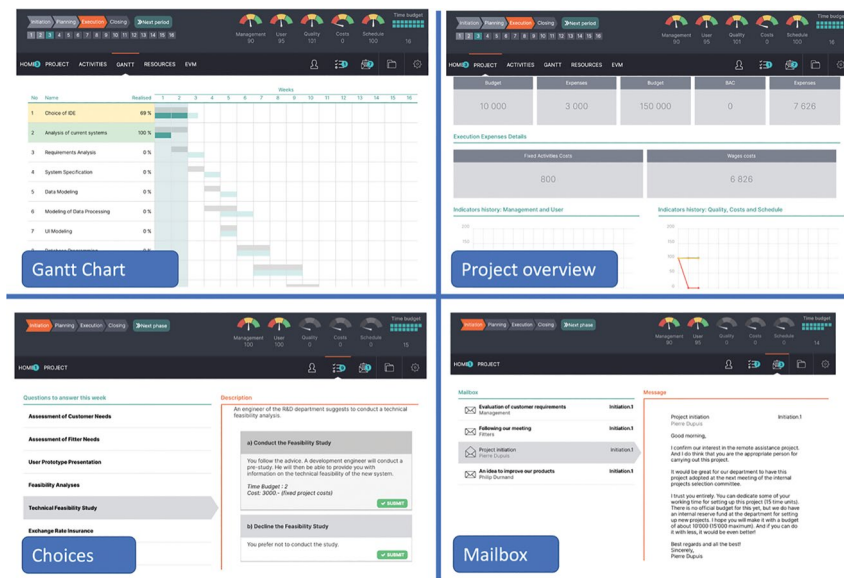
Vi har valgt ut fire seriøse spill egnet for prosjektledelsesutdanning. Utvalget baserer seg på erfaring – vi har alle erfaring fra et eller flere av de valgte casespillene og mener vi at disse fire PM-spillene gir en god forståelse for tematikken. De er også ulike og kan slik demonstrere ulike perspektiver på seriøse spill.

### Project Management Game

*Generell beskrivelse og modaliteter.* Project Management Game (PM-Game) er et eksempel blant mange andre seriøse spill for utdanning i prosjektledelse. PM-Game er et seriøst spill av typen simulering, som tilbyr et virtuelt miljø der studentene (se figur 8.1), i team, tar rollen som prosjektleder og styrer et virtuelt prosjekt fra initiering til ferdigstilling. Gjennom hele simuleringen opptrer studentene som virtuelle prosjektledere og

kommuniserer med ulike karakterer i spillet, for eksempel interessenter, kunder eller prosjektteamet. Gjennom simuleringen må de bestemme seg for å definere prosjektets omfang, analysere gjennomførbarheten eller håndtere endringsforespørsler. De må også planlegge prosjektaktiviteter, tildele ressurser og overvåke fremdriften.

PM-Game er tilgjengelig på nettet, slik at studentene kan spille simuleringen samtidig som lærerne får tilgang til lærernes dashboard for å overvåke studentenes fremgang. Spillet brukes hovedsakelig i kurs i prosjektledelse som en praktisk øvelse som gir studentene et eksempel på hva naturlig prosjektledelse kan være.



Figur 8.1 Skjermbilder av PM-Game

**Kunnskaps- og ferdighetsutvikling.** PM-Game legger til rette for praktisk utvikling av prosjektledelseskompetanse ved å involvere studentene i rollen som prosjektledere. PM-Game er utformet som en hybridsimulering som kombinerer programvaresimulering og rollespill. Lærerne kan når som helst sette programvaresimuleringen på pause og gå over til rollespill, for eksempel når prosjektet skal presenteres for styringsgruppen. De fleste lærere har brukt rollespill for å utvikle myke ferdigheter som kommunikasjon, stressmestring og rask beslutningstaking (Jaccard et al., 2022).

**Pedagogikk.** PM-spillet er grunnleggende knyttet til aktiv læring ved at det engasjerer studentene i læringsprosessen. Det innebærer imidlertid

ikke en spesifikk pedagogisk tilnærming, men er utformet for å støtte ulike pedagogiske tilnærminger.

Observasjon av bruken viste at ulike lærere brukte PM-Game på forskjellige måter, for eksempel som en øvelse på slutten av kurset, som den røde tråden i kurset (veksling mellom teoretiske forelesninger og bruk i spillet), eller som en utløsende faktor for å gå over til problembaserte læringsmetoder (Jaccard et al., 2022).

*Innvirkning.* De fleste lærerne som brukte PM-Game, sa at det endret forholdet deres til studentene. I en studie utført ved universitetet i Marseille i Frankrike mente 65 prosent av studentene ( $n = 103$ ) at forholdet deres til lærerne hadde endret seg som følge av PM-Game (Guiderdoni-Jourdain & Caraguel, 2018). Da studentene ble spurt om årsakene til denne endringen, ga de uttrykk for at lærerne inntok en mer coachende rolle, slik at det formelle skillet mellom lærere og studenter ble opphevet. I stedet ble lærerne oppfattet som kilder til støtte, råd og hjelp (Guiderdoni-Jourdain & Caraguel, 2018).

*Konklusjon.* Seriøse spill har potensial til å skape betydelige endringer i prosjektledelsesutdanningen, for eksempel ved å introdusere nye pedagogiske tilnærminger, endre forholdet mellom lærer og student og oppnå ulike pedagogiske mål, blant annet utvikling av myke ferdigheter. Som tidligere studier viser, er det imidlertid nødvendig å utforme dem som et integrert og sammenhengende konsept for læring og spilling for å kunne utnytte fordelene ved seriøse spill fullt ut (de Freitas & Oliver, 2006; Jaccard et al., 2021).

## System dynamikk-baserte spill

*Generell beskrivelse og modaliteter.* Interaktive læringsmiljøer (ILE) er programvarebaserte verktøy som brukes i utdanningsøyemed for å støtte læringsprosessen gjennom interaksjon med datamaskiner (Serman, 2000).

Det ILE-baserte spillet til Huang og Liu (2008) er et eksempel på andre ILE-er for utdanning i prosjektledelse. ILE-spillet er et seriøst spill av typen simulering, som tilbyr et virtuelt miljø der studentene inntar ulike roller som ledere og styrer et programvareutviklingsprosjekt fra start til slutt. Spillet er basert på systemdynamikkmetodikk, utviklet i Powersim Studio-pakken, og kan spilles via et LAN-nettverk. Grensesnittet er kun visuelt, uten lyd. Det er imidlertid designet for å være enkelt, lett å forstå og konsistent med hensyn til skriftstørrelse og farger. ILE starter med et moderat

nivå av gjennomsiktighet for å lette studentenes læringsprosess, og gjennomsiktigheten kan økes gradvis.

ILE er utformet som et spill med flere brukere. Det gir studentene en virkelighetsnær opplevelse der de må samhandle, konkurrere og samarbeide med andre mennesker. Det sosiale presset motiverer studentene til å prestere bedre i spillet. Deltakerne er studenter fra samme klasse. Læringsmiljøet er innrettet mot problembasert læring, der studentene må løse et eksisterende problem. De får instruksjoner og bakgrunnsinformasjon, mens læreren ved hjelp av årsakssløyfediagrammer (CLD) kan hjelpe studentene med å lære seg strukturen i prosjektledelsesatferden. Spillerne får informasjon i flere former, for eksempel tekst, tidsgrafer, CLD-er og lager- og flytdiagrammer (SFD-er). Grensesnittet er designet for å være enkelt, men likevel spennende sett fra prosjektledelsesstudentenes perspektiv. Innimellom legges det til påminnelser fra prosjektstyringsmodellen, og det legges til forklaringer fra CLD-er og SFD-er. Målet med ILE er å sette søkelys på avveininger i beslutningstakingen når man står overfor et problem. Når beslutningstakingen frembringer atferden, er det mer sannsynlig at de vil huske den. I tillegg hjelper repetisjonen i beslutningstakingen dem med å forstå hvordan grensesnittet fungerer.

ILE har som mål å utfordre studentenes mentale modeller og prøve å hjelpe dem med å skape bedre modeller der de kan sette pris på og forstå kompleksiteten som er involvert i systemene. For å endre deres mentale modell er det derfor en fordel at de deltar i et spill, lærer ved å prøve og feile, og deretter har en debrifing etter spillet. Dette bidrar til å overføre de konseptuelle modellene som lærerne har forklart ved hjelp av årsakssløyfediagrammer og lager- og flytdiagrammer.

*Kunnskap og ferdighetsutvikling.* Programvareutviklingsystemet er komplekst og består av flere delsystemer: planlegging, menneskelige ressurser, kontroll, produksjon og kvalitetssikring. Samspillet mellom disse delsystemene definerer styringen og gjennomføringen av et prosjekt. I ILE kan studentene se et detaljert prosjektstyringskart gjennom CLD. Studentene lager koder, lager feil, oppdager og retter dem, og tester systemet. I ILE har studentene tre roller i programvareutviklingsprosjektet: HR-ansvarlig, planleggings- og kontrollansvarlig og produksjons-, test- og kvalitetssikringsansvarlig.

Studentene i rollen som HR-ansvarlig forventes å administrere personalet i tråd med tidsfrister og budsjetter. Studentene må bestemme hvor

mange som skal jobbe hver dag, og hvor mye opplæring som skal gis. Ideelt sett må studentene holde kostnadene innenfor det estimerte budsjettet. Som planleggings- og kontrollsjef er det din oppgave å holde tritt med tid og budsjett. De må holde tritt med den opprinnelige ferdigstillelsesdatoen og jobbstørrelsen.

Produksjons-, test- og kvalitetssikringsansvarlig må styre fremdriften og kvaliteten på prosjektet. På den ene siden er det arbeidsstyrkens estimering av overtid, og på den andre siden er det utmattelsesnivået. Hver dag fastsetter studentene de ansattes overtid og arbeidsfrekvens. Arbeidet med å oppdage og rette opp feil krever mer tid i de senere fasene enn i prosjektets tidligere faser.

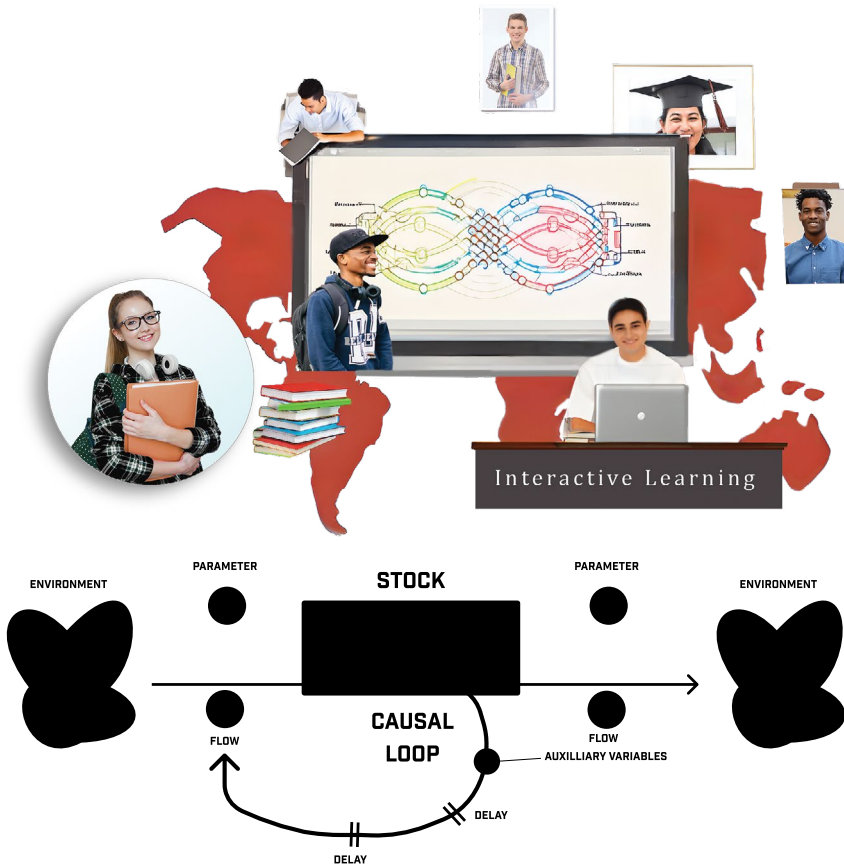
Alle aktørene i spillet evalueres ut fra de samme målene: tid og kostnader. De må ta gode beslutninger for dette, ettersom forholdet mellom tid og kostnad ikke er lineært.

*Pedagogikk.* Spillerne bruker ILE for å få tilbakemelding på sine direkte handlinger. De må ta avgjørelser samtidig som de tar hensyn til tidsbegrensningen, og de må også gjøre mentale beregninger. Problemløsning innebærer forsinkelser i tilbakemeldinger og dynamikk. Det hjelper spillerne til å oppleve konfrontasjon, involvering og kommunikasjon. Prosjektledelse er svært relevant for systemdynamikk fordi det er problemer med tilbakemeldinger og utholdenhet, for eksempel forsinkede tidsplaner, budsjettoverskridelser og dårlig ledelse av mennesker eller at noen forlater selskapet. Prosjektledelsen gjenspeiler dermed selskapets prosedyrer og retningslinjer.

*Innvirkning.* Bruk av spill hjelper studentene til å forstå komplekse systemer og gjør dem kjent med problemer som kan oppstå i det virkelige liv. Studentene forventes å få erfaring med problemdiagnostisering og evaluering av løsninger. Studentene vil bli kjent med effekten av tilbakemelding og forsinkelse som følge av strømlinjeformet tenkning. Spillet innlemmer flere funksjoner i programvareutviklingsprosjekter, for eksempel bemanning, planlegging og utvikling. Målet med spillet er å få studentene til å innse at systemadministrasjon innebærer en helhetlig og integrert tilnærming. Denne (Huang & Liu, 2008) undervisningsmetoden gjøre det mulig for fremtidige prosjektledere å oppdage avveiningene som ligger i beslutningstaking, og hvordan de påvirker prosjektresultatene.

*Konklusjon.* ILE anses å fungere som en bro mellom teori og virkelige anvendelser, noe som letter den pedagogiske prosessen. De antas å øke

studentenes engasjement og forståelse av ulike aspekter ved komplekse systemer (Alessi & Kopainsky, 2015). Basert på spesifikke forskjeller i litteraturen har ILE blitt omtalt som mikroverden (se figur 8.2), ledelsesflysimulatorer, forretningssimulatorer og så videre (Quadrat-Ullah, 2014).



**Figur 8.2** Interaktivt læringsmiljø (ILE), et verktøy for undervisning og læring.

ILE fungerer dermed som et verktøy for å gi studentene praktisk kunnskap i et realistisk miljø uten alvorlige konsekvenser.

## Project Business Game

*Generell beskrivelse og modaliteter.* Det tredje spillet vi har analysert, er Project Business Game (PB-Game), også det innen prosjektledelse. PB-Game er ikke åpent tilgjengelig på nettet, men kan nås via Lesson Lab (<https://lessonlab.org/>). I PB-Game jobber studentene for et kjemisk

selskap (chemX) og skal gjennomføre en betydelig investering i en ny kjemisk fabrikk. Spillet starter med en casebeskrivelse, og på grunnlag av denne skal studentene (som jobber som prosjektledere, kontrollere, risikostyrere og innkjøpsansvarlige) utvikle et investeringsforslag. Godkjente forslag simuleres deretter i en spill økt på 180 minutter.

Spillbrettet (se figur 8.3) ligner et nettverksdiagram over prosjektplanen og studentenes fremdrift, én tur av gangen (én tur = én uke i prosjektet). I simuleringen må studentene allokere ressurser til oppgavene og bestille materialer i tide i henhold til planen for hver tur. De blir imidlertid også konfrontert med uventede situasjoner, for eksempel dårlig vær, noe som fører til nye beslutninger og avvik fra planen. Spillet bruker en binær logikk, der hver ekstraordinær beslutning fører studentene til en bestemt kjede av hendelser. Studentene spiller vanligvis spillet i grupper, og selv om de oppfordres til å innta ulike roller, er omfanget av rollespillet lite i forhold til handlingene og beslutningene som tas i spillet. Simuleringen legger til rette for både stedlige og nettbaserte hybridmodaliteter.

Spillet viser på en fin måte sentrale kunnskapsområder innen prosjektledelse. Det fokuserer imidlertid på de tekniske (eller harde) og operasjonelle aspektene ved faget: overholdelse av budsjett, tidsplan og spesifikasjoner. Tidsgrensen og konkurranseelementet i spillet har imidlertid en tendens til å skape en viss følelse av stress blant gruppene. Alt i alt er spillet godt forankret i de grunnleggende prinsippene for disiplin. Det kan derfor inngå som en integrert del av et introduksjonskurs i prosjektledelse, der kunnskap om ett eller flere aspekter eller områder testes gjennom spillet. Det kan imidlertid også brukes som en frittstående mindre del for å demonstrere virkeligheten i yrket.

Etter simuleringen blir studentene bedt om å levere inn en refleksjonsrapport der de beskriver og analyserer de ulike beslutningene de måtte ta. Det reflekterende elementet gir fleksibilitet og ytterligere muligheter til å teste studentens kunnskap om prosjektledelsesteorier utover det som vanligvis presenteres i en kursbok.



**Figur 8.3** Skjerm bilde av Project Business Game. (©LessonLab)

*Kunnskap og ferdighetsutvikling.* Generelt gir spillet studentene mulighet til å praktisere sine teoretiske kunnskaper i en realistisk, men risikofri setting, som dekker alle de tre hovedfasene i et investeringsprosjekt (planlegging, utførelse og drift). Spillet gir på den ene siden tilbakemelding på dårlige (eller overdrevent optimistiske) planer og budsjetter, men illustrerer også manglene ved «planleggingsparadigmet» generelt.

Mer spesifikt kan studentene teste sine evner på de vanligste kunnskapsområdene innen prosjektledelse, som kostnadsbudsjettering, tidsplanlegging, kontraktsinngåelse, risikostyring og kontinuerlig beslutningstaking i en strøm av uventede hendelser. Myke ferdigheter trenes imidlertid bare i minimal grad.

*Pedagogikk.* Spillet støtter opp under utviklingen mot en mer aktiv pedagogikk ved å la studentene teste ut sine egne evner. Spillet fungerer også som en «plattform» som kan brukes til å bygge flere aktiverende elementer, for eksempel en forslagspresentasjon, en fagfellevurdering av andre forslag og en reflekterende rapport.

*Innvirkning.* Det er gjort noen evalueringer som indikerer positive resultater av lærerens opplevelse av å bruke spillet (Jääskä & Aaltonen, 2022) og den innvirkningen det kan ha på studentenes motivasjon (Jääskä et al., 2022). Ut fra refleksjonsrapportene er det tydelig at de fleste studentene når de oppsatte læringsmålene og synes arbeidet med spillet er stimulerende og engasjerende.

Noen direkte hint om økt interesse for læring har blitt oppdaget i klassene, fordi det forventes at noen studenter ønsker å gjøre simuleringen på nytt – antakelig for å oppnå et bedre resultat. Selvrefleksjonene er også typisk engasjerende, noe som kan tyde på økt eierskap til egen læring.

Spillet har også en tendens til å bringe studentene nærmere læreren. Etter simuleringene deltar studentene for eksempel ofte i diskusjoner og refleksjoner sammen med læreren.

*Konklusjon.* Spillet fokuserer utelukkende på prosjektledelse og de ulike underdisiplinene i faget. Det fungerer svært godt med yngre studenter (under 30 år). Det kan imidlertid variere noe mer når det brukes med en gruppe voksne studenter, som på den ene siden i gjennomsnitt har større problemer med å følge spillmekanikken og på den andre siden kan synes at spillkonteksten er for enkel sammenlignet med den virkelige verden. For fire yngre studenter som mangler arbeidserfaring, gir spillet imidlertid en god mulighet til å teste de tekniske ferdighetene sine og sette seg inn i

ledelsessituasjoner som kan være vanskelige å beskrive fullt ut i en kursbok eller en konvensjonell forelesning.

## Kaizen – The Lean Game

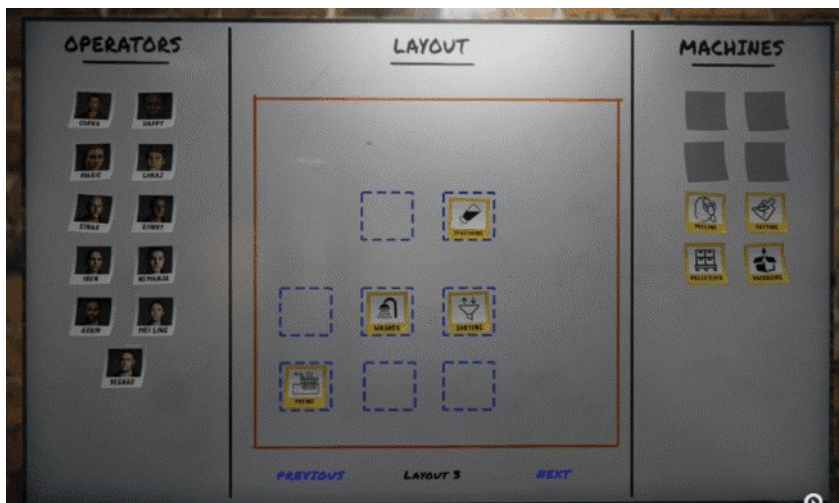
*Generell beskrivelse og modaliteter.* Innenfor høyere utdanning har integrering av pedagogiske spill blitt anerkjent som et nyttig virkemiddel for å øke studentenes engasjement og utdype forståelsen av kompliserte konsepter. Innenfor dette pedagogiske paradigmet fremstår Kaizen – The Lean Game som et pedagogisk verktøy som er laget for å innlemme studentene i prinsippene for *lean thinking* og etos om kontinuerlig forbedring. Spillet foregår i Chip ‘R Chips, en norsk potetgullbedrift, og gir en relaterbar plattform med komplekse karakterer, intrikate scenarioer og rom for strategiske overveielser.



**Figur 8.4** Per (eier) og Einar (operatør)

Kaizen – The Lean Game kombinerer elementer fra rollespill-, strategi- og simuleringssjangeren, og kan spilles enten individuelt, i fortellingsmodusen, eller i samarbeid i en åpen flerspillermodus. Fortellingen utspiller seg i Chip ‘R Chips, en bedrift ledet av grunnleggeren Per. Når bedriften står overfor økonomiske utfordringer, tar spillerne på seg rollen som en nyutnevnt kvalitetssjef, som får i oppdrag å navigere bedriften mot solvens ved hjelp av *lean*-prinsipper.

De ansatte i Chip 'R Chips er spillets kjerne, og hver og en av dem har sine egne fortellinger, disposisjoner og yrkesfunksjoner (se figur 8.4 for å få en visuell oppfatning om karakterene i spillet). Karakterene spenner fra Geir, den tilbakeholdne forsyningskjedesjefen, til Juan Pablo, den pragmatiske produksjonssjefen fra Spania, og Siri, den nylig forfremmede produktutviklingsjefen, som sliter med sitt voksende ansvarsområde. Spillet introduserer også Noor, den livlige markedssjefen, og Lars Owe, den tilbaketrukne vedlikeholdssjefen, for å nevne noen.



Figur 8.5 Spillets layout

Spillet har mekanikk og funksjonalitet som er utformet for å gi spillerne en aktiv læringsopplevelse. Det er en dynamisk historie som reagerer på spillernes valg, fremhever betydningen av mellommenneskelige relasjoner for å oppnå organisatoriske triumfer.

Et operativt system i spillet gjør spillerne i stand til å kommunisere, undersøke og administrere oppgaver, noe som gjenspeiler dynamikken på et kontor i den virkelige verden (se for eksempel Figur 8.5).

BuddyZone, en sosial medieplattform i spillet, gir innsikt i kollegenes bakgrunn og fremmer relasjonsbygging.

Beer-game brukes til å simulere selskapets utfordringer i forsyningskjeden sammen med andre minispill, noe som gir praktiske møter med prinsipper for *lean*-ledelse, kompleksiteten i forsyningskjeden og organisatorisk effektivitet.

*Kunnskap og ferdighetsutvikling.* Sentralt i den pedagogiske reisen i Kaizen – The Lean Game står utforskningen av *lean thinking*, der målet

er å maksimere kundeverdien og samtidig minimere sløsing (Womack & Jones, 1996). Spillet legger til rette for et erfaringsbasert engasjement med Toyota Production System (TPS), som er kjent for sin effektivitet (Liker, 2004). Gjennom ulike spilløvelser får deltakerne ta i bruk viktige TPS-verktøy som Poka Yoke (Shingo, 1986), Andon-systemer, 5S-rammeverket og identifisering og eliminering av «de sju sløsingene». Denne anvendelsesorienterte tilnærmingen, som underbygges av empirisk forskning (Ohno, 1988), forsøker å sette studentene i stand til å fremme konkret ferdighetsutvikling innen driftseffektivitet.

Kaizen – The Lean Game går i dybden på de sosiokulturelle komplikasjonene som ligger i implementeringen av ny praksis, og belyser utfordringene ved motstand mot endring – et fenomen som er grundig dokumentert i litteraturen om endringsledelse (Kotter, 1995). Gjennom strategisk spilling konfronteres studentene med og utvikler strategier for å overvinne slik motstand, samtidig som de utvikler sin kompetanse innen effektiv kommunikasjon og lederskap – egenskaper som er avgjørende for å skape en kultur som bidrar til kontinuerlig forbedring (Kotter, 1995; Lewin, 1947).

*Pedagogikk.* Kaizen – The Lean Game har et pedagogisk perspektiv som legger vekt på det menneskelige elementet, noe som er i tråd med kjerneprinsippene i *lean thinking*. Spillet bygger på innsikten til Liker (2004) og Womack og Jones (1996), og viser betydningen av å skape et miljø preget av teamarbeid, respekt og indre motivasjon. Det oppfordrer spillerne til å navigere i ulike mellommenneskelige relasjoner og scenarier, noe som gjenspeiler de psykologiske teoriene til Maslow (1943) og Herzberg (1966). Dette fremhever betydningen av individuelle og kollektive bidrag til organisasjonsforbedringer, og skaper en erkjennelse av verdien av å involvere ansatte på alle nivåer i det kontinuerlige forbedringsarbeidet.

I spillet blir forsyningskjedestyring undersøkt gjennom fortellingen og utfordringene som presenteres i spillet. Studentene introduseres for forsyningskjededynamikkens mangefasetterte natur, med søkelys på *bullwhip*-effekten (Lee et al., 1997). Ved å delta i simuleringer som gjenspeiler faktiske forretningsscenarier, får spillerne en forståelse av utfordringene knyttet til styring av forsyningskjeder. Spillet legger vekt på effektiv kommunikasjon, nøyaktige prognoser og helhetlig planlegging for å overvinne disse hindringene. Gjennom denne aktive læringsprosessen tilegner deltakerne seg teoretisk kunnskap og utvikler praktiske ferdigheter og strategier for styring av forsyningskjeder.

Den pedagogiske strategien har som mål å fremme en forståelse for kompleksiteten og sammenkoblingen som ligger i organisatoriske systemer. I tråd med ideene til Senge (1990) forsøker spillet å hjelpe spillerne til å forstå betydningen av å se på organisasjoner som økosystemer, noe som fremmer et helhetlig perspektiv. Ved å kombinere systemtenkning med aktive læringsprinsipper tilbyr spillet en praktisk tilnærming som tvinger deltakerne til å engasjere seg i stoffet. Den fremmer en proaktiv, engasjert læringsstil som kan være avgjørende for livslang læring og tilpasning i et forretningslandskap i stadig utvikling.

*Innvirkning.* Spillet har i skrivende stund kun blitt benyttet i forbindelse med testing i bachelorprogram for e-sport. Ytterligere utprøving antas å finne sted litt frem i tid.

*Konklusjon.* Kaizen – The Lean Game tilbyr en flerdimensjonal plattform for å utforske og anvende *lean thinking*. Den gir studentene praktiske ferdigheter og strategisk innsikt som er grunnleggende for deres fremtidige yrkesutøvelse innen ledelse.

## Diskusjon

I dette kapitlet sammenligner vi funksjonene i spillene og diskuterer hvordan de kan brukes i prosjektledelsesundervisning og praksisorientert undervisning generelt. Tabell 8.3 gir en visuell oppsummering og sammenligning av de fire spillenes viktigste funksjoner. I tillegg har vi valgt ut noen fremtredende og mer avanserte funksjoner i spillene som vi anser som relevante for lærere som vurderer å bruke seriøse spill i undervisningen. Hver funksjon vil bli diskutert i et eget avsnitt.

**Tabell 8.3** En sammenligning av de kritiske funksjonene i spillene

	PM-Game	PB-Game	ILE	Kaizen
<b>KUNNSKAP OG FERDIGHETSUTVIKLING</b>				
Kunnskapsområde	Prosjektledelse – harde og myke ferdigheter	Alle vanlige («tekniske») områder	Alle vanlige	Sosioteknisk
Myke ferdigheter	Gjennom rollespill	Ikke direkte	Gjennom ILE, brukere utvikler sine mentale modeller av verden	Rollespill, sosiale medier m.m.

	PM-Game	PB-Game	ILE	Kaizen
<b>MODALITETER</b>				
Type spill	Simulasjon, rollespill, binære trær, interaksjon med NPC-er	Brettspill og turbasert spill	Simulering, <i>feedback loops</i> , avansert beslutningstagning	Simulasjon, myke ferdigheter, rollespill, eventyr, <i>real-time</i> /turbasert, <i>open world</i>
Simulering/ system dynamikk*	Ja	Ja	Ja	Ja (Beer Game + AI)
Digitalt spill	Ja	Ja	Ja	Ja (made with Unity 2020.3 LTS)
Plattform (f.eks. iOS, Android, Windows, Mac, Linux, Steam VR, Quest X, Google Chrome, Edge, Firefox osv.	Nettlesere	Windows, Mac, nettlesere	Powersim Studio Mac, Windows	Windows, Mac, Steam VR, Quest 3, mobil/web (BuddyZone)
Rollespill*	Ja	Nei	Ja	Ja
KI-basert*	Nei	Nei	Nei	Noe
FSM eller binære trær	Ja	Ja	Nei	Generative LLM og binære trær, FSM
Interaktive NPC-er	Ja	Ja	Nei	Flere
<i>Branching stories</i> *	Ja	Ja	Nei	Ja
Tilgjengelighet		Tilpasningsbare innstillinger	Nei	TTS/STT, grafisk oppløsning, tilpasningsbare innstillinger
Innføring	Ja	Ja	Nei	Enkel og integrert
Gjenspillbarhet*	Nei	Nei	Ja	<i>New Game+ mode</i> , <i>generative AI</i> gir økt gjenspillbarhet
<b>PEDAGOGIKK</b>				
Fjernundervisning*	Ja (muligens)	Ja	Ja	Ja
Ansikt til ansikt*	Ja (foretrukket)	Delvis	Mulig	Mulig ( <i>open world mode</i> )

	PM-Game	PB-Game	ILE	Kaizen
Spilles i grupper*	Ja (foretrukket)	Ja (foretrukket)	Mulig	Mulig ( <i>open world mode</i> )
Spilles individuelt	Mulig, men ikke ønskelig	Ja	Mulig	Ja ( <i>story mode</i> )
Refleksjon*	Spillet brukes som basis for refleksjon/diskusjon	Spillet brukes som basis for refleksjon/diskusjon	Ja. Brukt som basis for refleksjon	Debrifing er for det meste ute av spillet. Spillet anvendes som basis for diskusjon.

## Undervisning i systemtenkning gjennom interaktive læringsmiljøer og simuleringer

Alle de fire spillene er basert på en simulering som fremmer systemtenkning. Basert på systemdynamikk (eller andre typer dynamikk) gjør simulering det mulig for lærere å modellere komplekse systemer, inkludert tilbakekoblingsløyper, forsinkelser og ikke-lineære forhold. Ved å simulere disse elementene får studentene en dypere forståelse av hvordan ulike faktorer samvirker i et system, noe som gjenspeiler kompleksiteten i virkelige scenarier.

Gjennom interaktive simuleringer deltar studentene aktivt i beslutningsprosesser og observerer konsekvensene av handlingene sine i det simulerte miljøet. Denne praktiske tilnærmingen fremmer erfaringsbasert læring, noe som gjør det mulig for studentene å forstå konsepter mer effektivt ved å oppleve dem på nært hold. Interaktive simuleringer innebærer ofte samarbeidsaktiviteter der studentene analyserer problemer, formulerer strategier og tar beslutninger. Dette samarbeidsmiljøet fremmer teamarbeid og oppmuntrer til læring mellom jevnaldrende, noe som gjenspeiler dynamikken i arbeidslivet.

Systemdynamiske modeller gir umiddelbar tilbakemelding, slik at studentene kan observere konsekvensene av beslutningene sine i sanntid. Denne iterative prosessen oppmuntrer til kritisk tenkning når studentene analyserer resultatene, justerer strategiene sine og utforsker alternative løsninger på komplekse problemer.

Lærere kontekstualiserer læringsmaterialet ved å utforme scenarier som gjenspeiler virkelige utfordringer og arbeidsmetoder, noe som gjør det

mer meningsfylt og relevant for studentene. Denne koblingen til praktiske anvendelser øker studentenes engasjement og motivasjon for å lære.

## Rollespill og erfaringsbasert læring

Tre av spillene som er beskrevet ovenfor, involverer rollespill direkte, og det fjerde kan suppleres med elementer av det. Rollespill i pedagogiske spill er et effektivt verktøy for å sette studentene inn i scenarier som gjenspeiler virkelige utfordringer og dynamikken i arbeidspraksis. Gjennom rollespillaktiviteter som er innlemmet i spesifikke spill, kan studentene innta rollene til bransjefolk, kunder eller andre interessenter for å delta i engasjerende og lærerike simuleringer. Denne typen erfaringsbasert læring oppmuntrer studentene til å anvende teoretisk kunnskap i praksis, fremmer empati gjennom forståelse av ulike perspektiver og forbedrer beslutningsferdighetene i en kontrollert, men realistisk setting. Rollespill er derfor ikke bare i samsvar med erfaringsbasert læring (ELT; Kolb, 1984), men tar også for seg dimensjoner ved aristotelisk fronesis, det vil si etisk dømmekraft.

Rollespill gir studentene mulighet til å gå inn i rollen som ulike karakterer og navigere i komplekse situasjoner som gjenspeiler profesjonelle miljøer. I et bedriftsledelsesspill kan studentene for eksempel innta roller som administrerende direktør, økonomidirektør, markedssjef og så videre, og de må ta strategiske beslutninger for å lede den simulerte bedriften til suksess. Denne praktiske erfaringen gir uvurderlig innsikt i utfordringene og nyansene ved ulike roller og ansvarsområder. Dermed blir studentene også konfrontert med.

Rollespill i undervisningssammenheng er en veletablert metode for å simulere virkelige scenarier og dynamikken i arbeidspraksis. Det gir studentene mulighet til å leve seg inn i rollene til fagpersoner og interessenter, og engasjerer dem i lærerike og oppslukende simuleringer. Bonwell og Eisons (1991) arbeid støtter denne tilnærmingen, og understreker viktigheten av aktiv læring i klasserommet.

Moreno-Guerrero et al. (2020) fremhever dessuten rollespill i lærerutdanningen, noe som tyder på at det er effektivt når det gjelder pedagogisk innovasjon.

## Spill i lag og felles læringsopplevelser

Alle de fire spillene egner seg for teamarbeid, og for to av dem er det den foretrukne måten å utføre den spillbaserte oppgaven på. Å spille i lag i seriøse spill og ILE fremmer en felles læringsopplevelse der studentene

kan lære av hverandres suksesser, feil og strategier. Studentene kan utveksle ideer, gi tilbakemeldinger og støtte hverandres læringsmål mens de samarbeider og løser problemer. Gjennom verbal og ikke-verbal kommunikasjon i spillmiljøet får studentene øve seg på å formulere ideer, lytte aktivt og formidle instruksjoner.

I noen seriøse spill kan lagene konkurrere mot hverandre for å oppnå spesifikke mål eller resultater. Dette konkurranseelementet kan fungere som en kraftig motivasjonsfaktor for studentene, og det får dem til å engasjere seg i spillet og strebe aktivt etter å lykkes.

Etter å ha spilt som et lag kan studentene reflektere over sine prestasjoner, identifisere områder som kan forbedres og gjenta strategiene i påfølgende spilløkter. Denne refleksjons- og forbedringsprosessen fremmer metakognitive ferdigheter, selvinnsikt og adaptiv læring, noe som gjør studentene i stand til å bli mer effektive samarbeidspartnere og problemløsere over tid.

## Fremveksten av kunstig intelligens i pedagogiske spill

I sin nåværende form er ikke kunstig intelligens et vesentlig element i noen av de fire spillene (kun til en viss grad i Kaizen-spillet). Denne situasjonen vil imidlertid sannsynligvis endre seg. Kunstig intelligens (KI) i pedagogiske spill er nemlig i ferd med å revolusjonere arbeidsmetodene i høyere utdanning. KI-drevne spillkarakterer kan tilby dynamisk interaksjon som tilpasser seg studentenes beslutninger, og dermed tilby personlig tilpassede læringsopplevelser. Intelligente veiledningssystemer i spill kan veilede studentene gjennom komplekse konsepter, gi umiddelbare tilbakemeldinger og skreddersy vanskelighetsgraden etter studentens prestasjoner. Med kunstig intelligens blir det pedagogiske innholdet mer responsivt og kan målrettes mot spesifikke ferdigheter og kunnskapsområder for hver enkelt student, noe som maksimerer læringsutbyttet.

KI kan også muliggjøre mer sofistikerte simuleringer og scenarier i pedagogiske spill. I et medisinsk opplæringsspill kan kunstig intelligens for eksempel skape realistiske virtuelle pasienter med dynamiske symptomer og responser basert på studentens handlinger. Slik interaktivitet og tilpassingsdyktighet øker spillopplevelsens pedagogiske verdi dramatisk. Selv om det bare har blitt benyttet i begrenset omfang i pedagogiske spill, har både KI og maskinlæring blitt benyttet i vesentlig grad i en rekke «vanlige» spill. Black & White-serien er et eksempel hvor det er implementert på kreativt og engasjerende vis. Demis Hassabis, grunnlegger og CEO i Google

DeepMind, var sentral i implementeringen av KI i disse spillene. Ved flere anledninger har han fremhevet hvor nyttige spill er med tanke på å både trene nevralt nettverk samt simulere ulike hendelser og situasjoner. Det er kanskje spesielt med tanke på sistnevnte at KI er av interesse for bruk i utdanningsøyemed.

Kunstig intelligens innlemmes stadig mer i pedagogiske spill, noe som gir personlig tilpassede og adaptive læringsopplevelser. Zawacki-Richter et al. (2019) gjennomførte en systematisk gjennomgang av KI-anvendelser i høyere utdanning, og stilte spørsmål ved lærernes involvering i denne teknologiske utviklingen.

## Forgreningshistorier

Tre av de undersøkte spillene inneholder forgreningshistorier. Forgreningshistorier i spill – der spillerne tar valg som fører til ulike narrative utfall – innebærer viktige øvelser i kritisk tenkning. Slike design tvinger studentene til å veie fordeler og ulemper ved ulike beslutningsprosesser i profesjonelle sammenhenger. Den konsekvensbaserte læringen som ligger i forgrenede fortellinger gjenspeiler utfallet av handlinger og beslutninger i den virkelige verden, og skaper et miljø der studentene trygt kan eksperimentere med ulike tilnærminger til arbeidspraksis og se de mulige konsekvensene av valgene sine, noe som forbereder dem på komplekse faglige vurderinger.

Forgrenede fortellinger oppmuntrer også studentene til å vurdere flere perspektiver og tenke kreativt for å løse problemer. Ved å utforske ulike fortellinger får studentene en mer omfattende forståelse av fagstoffet og utvikler evnen til å tilnærme seg utfordringer fra ulike vinkler. Denne ikke-lineære, valgstyrte læringstypen fremmer evnen til kritisk tenkning, som er høyt verdsatt i yrkeslivet. Med andre ord fungerer forgreningshistorier som en kanal for Schöns (1983) refleksjon-i-handling.

Forgrenede spillfortellinger gir spillerne mulighet til å ta valg som fører til ulike utfall, noe som fremmer kritisk tenkning og beslutningsferdigheter. Spillet *Pageturner* (Couture, 2021) er et eksempel på et spill som bruker en forgrenet fortelling til å engasjere spillerne i et eventyr, og som viser potensialet denne tilnærmingen har i utdanningssammenheng. Det finnes også en rekke kjente og suksessfulle spilltitler som benytter forgrenet fortelling som en sentral ingrediens, eksempelvis *The Elder Scrolls V: Skyrim*, *Mass Effect-trilogien*, *Assassin's Creed-serien*, *The Witcher 3: Wild Hunt*

og mange flere. Dette bekrefter forgrenede fortellinger som en potensielt engasjerende spillmekanikk.

## Gjenspillbarhet

Selv om bare to av de beskrevne spillene eksplisitt inneholder funksjoner som gjør det mulig å spille dem om igjen, kan alle i prinsippet spilles i et ubegrenset antall økter. Spillbarhet i pedagogiske spill er avgjørende for å forsterke kunnskap og forbedre ferdigheter. Spill som studentene ønsker å spille gjentatte ganger, legger til rette for aktiv eksperimentering, det siste stadiet i Kolbs (1984) læringscyklus, og gir flere muligheter til å øve og dermed lære, noe som gjør det mulig å mestre prosesser og kunnskap over tid. Hver gjennomspilling kan utfordre studenten på nye måter, noe som gir verdifull trening i tilpassningsevne – en viktig egenskap i dagens stadig skiftende yrkesmiljøer. Denne iterative læringsprosessen bidrar også til å avdekke subtile nyanser i arbeidspraksisen som kanskje ikke kommer til syne i en enkelt gjennomspilling eller i en tradisjonell studieøkt.

Spill som kan spilles om igjen, gir også studentene mulighet til å eksperimentere med ulike strategier og tilnærminger. Studentene kan forstå fagstoffet bedre og forbedre sin evne til problemløsning ved å prøve ut ulike taktikker og observere resultatene. Denne typen erfaringsbasert læring gjennom repetisjon er spesielt effektiv når det gjelder å mestre komplekse konsepter og ferdigheter.

I pedagogiske spill er det avgjørende at de kan spilles om igjen, fordi det oppmuntrer til gjentatt øving og mestring av innholdet. Denne iterative læringsprosessen er avgjørende for å kunne tilpasse seg de stadig skiftende kravene som stilles i arbeidslivet. Gjentakelsesmulighetene gjør at studentene kan utforske ulike strategier og resultater, noe som fører til en dypere forståelse av fagstoffet.

## Fjernundervisning vs. ansikt-til-ansikt-engasjement

Dikotomien mellom fjernundervisning og ansikt-til-ansikt-modaliteter byr på forskjellige pedagogiske spill hensyn. Mens spilløkter ansikt til ansikt kan utnytte kraften i fysisk tilstedeværelse og direkte interaksjon, kan fjernundervisningsspill bygge bro over geografiske avstander og gi tilgang til et bredere spekter av ressurser som ellers ikke er tilgjengelige. Takket være den teknologiske utviklingen kan fjernundervisning nå simulere den

umiddelbare nærværeseffekten av fysiske møter gjennom interaktive spill-opplevelser på nettet. I arbeidspraksis i høyere utdanning fungerer spill dessuten som en samlende plattform for samarbeid og interaksjon, uavhengig av den fysiske settingen – i et klasserom eller virtuelt.

Når man innpasser spillstrategier i høyere utdanning, spesielt i arbeidspraksis, er det avgjørende å finne en balanse som utnytter det beste fra begge verdener – å kombinere de oppslukende og interaktive fordelene ved å delta ansikt til ansikt med den brede tilgjengeligheten til fjernundervisning. Ved å utnytte rollespill, kunstig intelligens, forgrenede historier og muligheten til å spille dem om igjen i fysiske og virtuelle læringsmiljøer, kan høyere utdanning overskride tradisjonelle grenser for å utdanne og forberede fremtidige yrkesutøvere på utfordringene innen sine respektive fagfelt.

Sammenligningen mellom fjernundervisning og personlig engasjement i pedagogiske spill byr på unike utfordringer. Teknologiske fremskritt har gjort det mulig for fjernundervisningsspill å simulere umiddelbarheten til personlige økter, og dermed tilby interaktive nettbaserte opplevelser som kan konkurrere med tradisjonelle klasserom. Denne balansen mellom fysisk tilstedeværelse og ekstern tilgjengelighet er nøkkelen til å maksimere utdanningspotensialet til spill i høyere utdanning. Alle de fire spillene som er beskrevet i dette kapittelet, er digitale og nettbaserte, og dermed lett tilgjengelige for både fjernundervisning og fysisk tilstedeværelse, eller en kombinasjon av disse – med de samme fordelene og ulempene som i konvensjonell undervisning.

## Personvern

Personvern (eller *general data protection regulation*, GDPR) er et aspekt som blir stadig viktigere for digitale læringsmidler. Det spør hvordan seriøse spill kan innføres i en slik kontekst. Vi har valgt å ikke analysere dette aspektet videre fordi det hadde krevd et eget kapittel. Allment kan dog sies at inkludering av GDPR-hensyn i designet av seriøse spill bør sikre lovlig og etisk datainnsamling, lagring og behandling. I seriøse spill inkluderer data studentenes demografiske informasjon, men også – og kanskje viktigere – studentenes adferd i spillet og læringsprogresjon. Data kan brukes til forskjellige formål. De kan brukes til undervisningsformål, og dermed være tilgjengelige for lærere gjennom trenerdashbord. Data kan også brukes til forskningsformål. Det er derfor nødvendig å både sikre studentenes samtykke til bruk av deres personopplysninger (ikke anonymisert for lærere), og å legge til rette for anonymisering av data som brukes til forskningsformål.

## Konklusjon

Vi hadde som mål å identifisere og forstå forskjellene mellom ulike typer seriøse spill innen prosjektledelse. Forskningsspørsmålet vi stilte var: *Kan seriøse spill bygge bro mellom teori og praksis?* Vi har vurdert spillenes innvirkning på læring, og fant flere likheter mellom dem og spesifikke områder der de skiller seg fra hverandre. Kanskje enda viktigere er det at vi identifiserte spesifikke områder som er av særlig interesse for lærere som vurderer å bruke seriøse spill.

Det ene er søkelyset på systemtenkning, det vil si hvordan ulike ting samhandler og påvirker hverandre som en årsakskjede. Til en viss grad er dette et innebygd trekk ved simuleringsbaserte spill som omhandler en helhet, i dette tilfellet et prosjekt, i stedet for en isolert del av den, for eksempel risikostyring. En slik kompetanse er utvilsomt verdifull for alle som aspirerer til en lederstilling i en organisasjon.

Et annet praksisorientert trekk ved spillene var rollespill og støtte til erfaringsbasert læring. Rollespill bringer også inn et element av menneskelig interaksjon, noe som noen ganger kan oppfattes som en kontrast til den systemfokuserede tilnærmingen som er typisk for prosjekt- og driftsledelse. Rollespill utvider også læringsutbyttet fra tekniske «harde» ferdigheter til mer menneskelige «myke» ferdigheter. Lagspill bidrar også til å forbedre studentenes myke ferdigheter.

Funksjonen med forgrenede historier støtter studentens evne til å tenke kritisk og reflektere underveis i spillet. Det samme gjelder muligheten til å spille spillet om igjen, som gjør det samme etter selve spillet, og hjelper studentene med å nå både dypere og høyere læringsnivåer både ved å bli mer effektive og ved å stille spørsmål ved underliggende mentale modeller.

Alle digitale spill muliggjør nettbasert eller hybrid undervisning, noe som er omdiskutert, men likevel ønsket av både lærere og studenter. Til slutt vil digitale spill sannsynligvis benytte kunstig intelligens i større grad, noe som sannsynligvis vil gjøre spillene enda mer dynamiske og realistiske, for eksempel med enda flere forgrenede historier. Dette vil gjøre spillene enda bedre i stand til å trene opp ferdigheter som trengs i praksis, men som samtidig bygger på teori, og dermed svarer positivt på vårt forskningsspørsmål.

Selv om vi har sammenlignet fire spill er en overordnet konklusjon videre at viktigere enn å velge «riktig» spill er det å velge et spill med funksjoner som støtter den typen undervisning læreren ønsker å utøve og den typen læring læreren ønsker å oppnå. Analysen vi har gjort peker på noen

slike funksjoner og ulike dimensjoner som en lærer gjerne må vurdere ved valg av spill for sin kurs. Selv om vi her har satt søkelys på prosjektledelse, mener vi at funnene kan overføres til mange andre fagområder innenfor og utenfor ledelse.

## Forfatterbiografier

**Magnus Mikael Hellström** er professor i industriell økonomi ved Handelshøyskolen ved Universitetet i Agder. Magnus er også professor ved Fakulteten for Naturvitenskap og Teknikk ved Åbo Akademi i Finland. I tillegg til sin akademiske karriere har han jobbet i prosjektbasert industri innen planlegging og kontroll av prosjekter. Magnus' forskningsinteresser omfatter prosjektledelse, spesielt samspillmodeller, og bærekraftige forretningsmodeller. Hans forskning har blitt publisert i anerkjente tidsskrifter som *International Journal of Project Management*, *Project Management Journal* og *Journal of Cleaner Production*. De siste syv årene har han vært opptatt av å teste og studere bruken av seriøse spill i høyere utdanning.

**Knut Erik Bonnier** er universitetslektor i prosjektledelse ved Institutt for arbeidsliv og innovasjon ved Handelshøyskolen ved Universitetet i Agder. Han har en mastergrad i industriell økonomi og teknologiledelse fra Universitetet i Agder og underviser og veileder studenter i samme program. Han har i tillegg en bachelorgrad i datateknikk med spesialisering i spillprogrammering fra Høgskolen i Narvik. Knut har ledet og arbeidet med flere forsknings- og utviklingsprosjekter innen seriøse spill og spilldidaktikk, og han leter kontinuerlig etter fornuftige måter å utnytte den nyeste teknologien på i undervisningen. Siden 2022 har hans interesse vært rettet mot hvordan kunstig intelligens og maskinlæring kan brukes til slike formål.

**Aima Khan** er postdoktor ved Handelshøyskolen ved Universitetet i Agder. Hun jobber som en del av prosjektet «Ansvarlig bruk av digital kontantbasert bistand ved flyktningkrise» og utvikler en systemdynamikkmodell for å adressere problemet. Doktorgraden hennes er fra Universitetet i Bergen og har fokus på bedriftsøkonomi ved bruk av systemdynamikk. I tillegg har hun erfaring med undervisning i ulike økonomikurs og veiledning av bachelor- og masternivå. Hennes faglige interesser er hovedsakelig finansiell analyse, spesielt bedriftsøkonomi, forretningsvurdering, finansforvaltning og finanspolitisk analyse, med fokus på beslutningstaking og

policyanalyse. Hun har publisert arbeidet sitt i tidsskrifter som *System Dynamics Review* og *Journal of Modelling in Management*.

**Dominique Jaccard** er professor ved University of Applied Sciences of Western Switzerland og leder der forskningsteamet «AlbaSim – Serious Games and Simulations». Forskningsaktivitetene hans fokuserer på hele prosessen rundt seriøse spill, fra design til utvikling, bruk og evaluering. Han ledet prosjektet «Web Game Authoring System» (WEGAS), som resulterte i en nettbasert plattform som er spesielt utviklet for å legge til rette for samarbeid om utvikling av seriøse spill. Han har vært prosjektleder for flere forskningsprosjekter som har ført til utvikling av seriøse spill for utdanningsformål innen områder som medisin, prosjektledelse, energiledelse og akutt triagering av pasienter.

## Referanser

- Abt, C. C. (1987). *Serious games*. University Press of America.
- Alessi, S. & Kopainsky, B. (2015). System dynamics and simulation/gaming: Overview. *Simulation & Gaming*, 46(3–4), 223–229. <https://doi.org/10.1177/1046878115596390>
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J. & Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Pearson, Allyn & Bacon.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley.
- Arnseth et al., 2018
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives, handbook I: The cognitive domain*. David McKay Co Inc.
- Bodnar, C. A., Anastasio, D., Enszer, J. A. & Burkey, D.D. (2016), Engineers at pulay: Games as teaching tools for undergraduate engineering students. *Journal of Engineering Education*, 105(1), 147–200. <https://doi.org/10.1002/jee.20106>
- Bonwell, C. C. & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. The George Washington University.
- Boyle, E. A., Hainey, T., Connolly, T. M., Gray, G., Earp, J., Ott, M., Lim, T., Niehaus, M., Ribeiro, C. & Pereira, J. (2016). An update to the systematic literature review of empirical evidence of the impacts and outcomes of computer games and serious games. *Computers & Education*, 94, 178–192. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.003>
- Calderon, A. & Ruiz, M. (2015). A systematic literature review on serious games evaluation: An application to software project management. *Computers & Education*, 87, 396–422. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.07.011>
- Chiniara, G., Cole, G., Brisbin, K., Huffman, D., Cragg, B., Lamacchia, M., Norman, D. & Canadian Network for Simulation in Healthcare. (2013). Simulation in healthcare: A taxonomy and a conceptual framework for instructional design and media selection. *Medical Teacher*, 25(8), 1380–1395. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.733451>
- Connolly, T. M., Boyle, E. A., MacArthur, E., Hainey, T. & Boyle, J. M. (2012). A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games. *Computers & Education*, 59(2), 661–686.

- Couture, J. (2021, 28. september). *Exploring the branching narrative of shrinking storybook adventure*, Pageturner. Game Developer. <https://www.gamedeveloper.com/design/exploring-the-branching-narrative-of-shrinking-storybook-adventure-i-pageturner-i>
- Davidovitch, L., Parush, A. & Shtub, A. (2006). Simulation-based learning in engineering education: Performance and transfer in learning project management. *Journal of Engineering Education*, 95(4), 289–299. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2006.tb00904.x>
- de Freitas, S. & Oliver, M. (2006). How can exploratory learning with games and simulations within the curriculum be most effectively evaluated? *Computers & Education*, 46(3), 249–264. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.11.007>
- Giessen, H. W. (2015). Serious games effects: An overview. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 174, 2240–2244. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.881>
- Gordon, R. A. & Howell, J. E. (1959). *Higher education for business*. Columbia University Press. <https://doi.org/10.7312/gord91408>
- Guiderdoni-Jourdain, K. & Caraguel, V. (2018). Comment les étudiants perçoivent-ils l'intégration d'un serious game dans leur cursus universitaire: Une révolution pédagogique? *@GRH*, (1), 23–46. <https://doi.org/10.3917/grh.181.0023>
- Hambrick, D. C. (2007). The field of management's devotion to theory: Too much of a good thing? *Academy of Management Journal*, 50(6), 1346–1352. <http://dx.doi.org/10.5465/AMJ.2007.28166119>
- Hellström, M., Bonnier, K. E. & Jaccard, D. (2021). A systematic review on the use of serious games in project management education. *International Journal of Serious Games*, 10(2). <https://doi.org/10.17083/ijsg.v10i2.630>
- Herzberg, F. (1966). *Work and the nature of man*. World Publishing Co.
- Huang, L. & Liu, Y. (2008, 12.–14. oktober). *Interactive learning environment designing for software project management teaching* [Paperpresentasjon]. 4th International Conference on Wireless Communications, Networking and Mobile Computing Dalian, China. <https://doi.org/10.1109/WiCom.2008.2871>
- Jaccard, D., Suppan, L., Sanchez, E., Huguenin, A. & Laurent, M. (2021). The co.LAB generic framework for collaborative design of serious games: Development study. *JMIR Serious Games*, 9(3), Article e28674. <https://doi.org/10.2196/28674>
- Jaccard, D., Bonnier, K. E. & Hellström (2022). How might serious games trigger a transformation in project management education? Lessons learned from 10 years of experimentations. *Project Leadership and Society*, 3, Artikkel 100047. <https://doi.org/10.1016/j.plas.2022.100047>
- Jääskä, E. & Aaltonen, K. (2022). Teachers' experiences of using game-based learning methods in project management higher education. *Project Leadership and Society*, 3, Artikkel 100041. <https://doi.org/10.1016/j.plas.2022.100041>
- Jääskä, E., Lehtinen, J., Kujala, J. & Kauppila, O. (2022). Game-based learning and students' motivation in project management education. *Project Leadership and Society*, 3, Artikkel 100055. <https://doi.org/10.1016/j.plas.2022.100055>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Kotter, J. P. (1995). Leading change: Why transformation efforts fail. *Harvard Business Review*, 73(2), 59–67. [https://doi.org/10.1016/0024-6301\(95\)91633-4](https://doi.org/10.1016/0024-6301(95)91633-4)
- Lee, H. L., Padmanabhan, V. & Whang, S. (2015). The bullwhip effect in supply chains. *IEEE Engineering Management Review*, 43(2), 108–117. <https://doi.org/10.1109/emr.2015.7123235>
- Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics. *Human Relations*, 1(1), 5–41. <https://doi.org/10.1177/001872674700100103>
- Liker, J. K. (2004). *The Toyota way: 14 management principles from the world's greatest manufacturer*. McGraw-Hill.

- Loh, C. S., Sheng, Y. & Ifenthaler, D. (2015). Serious games analytics: Theoretical framework. I C. S. Loh, Y. Sheng & D. Ifenthaler (Red.), *Serious games analytics* (s. 3-29). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-05834-4\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-05834-4_1)
- Martin, A. (2000). A simulation engine for custom project management education. *International Journal of Project Management*, 18(3), 201–213. [https://doi.org/10.1016/S0263-7863\(99\)00014-9](https://doi.org/10.1016/S0263-7863(99)00014-9)
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
- Mettler, T. & Pinto, R. (2015). Serious games as a means for scientific knowledge transfer – a case from engineering management education. *IEEE Transactions on Engineering Management*, 62(2), 256–265. <https://doi.org/10.1109/TEM.2015.2413494>
- Moreno-Guerrero, A.-J., Rodríguez-Jiménez, C., Gómez-García, G. & Ramos Navas-Parejo, M. (2020). Educational innovation in higher education: Use of role playing and educational video in future teachers' training. *Sustainability*, 12, 2558. <https://doi.org/10.3390/su12062558>
- Narayanasamy, V, Wong, K. W., Fung, C. C. & Rai, S. (2006). Distinguishing games and simulation games from simulators. *Computers in Entertainment*, 4(2), 9. <https://doi.org/10.1145/1129006.1129021>
- Nordkvelle, Y., Stalheim, O. R., Fosslund, T., de Lange, T., Wittek, L. & Nerland, M. B. (2020). Praksisnær undervisning med simulering og rollespill. I Y. T. Nordkvelle, L. Nyhus, A. Røisehagen & R. H. Røthe (Red.), *Praksisnær undervisning – i praksis og teori* (s. 99–119). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.94.ch6>
- Ohno, T. (1988). *Toyota production system: Beyond large-scale production*. Productivity Press.
- Palaganas, J. C., Maxworthy, J. C., Epps, C. A. & Mancini, M. E. (2014). *Defining excellence in simulation programs*. Lippincott Williams & Wilkins.
- Pettersen, R. (2017). *Problembasert læring for studenter og lærere. Introduksjon til PBL og studentaktive læringsformer* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Quadrat-Ullah, H. (2014). *Better decision making in complex, dynamics tasks*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-07986-8\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-319-07986-8_14)
- Rumser, D. & Emsley, M. (2018). A systematic review of project management serious games: Identifying gaps, trends, and directions for future research. *Journal of Modern Project Management*, 6(1), 48–59.
- Schell, J. (2015). *The art of game design: A book of lenses* (2. Utg.). CRC Press.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday/Currency.
- Shingo, S. (1986). *Zero quality control: Source inspection and the poka-yoke system*. Routledge.
- Sterman, J. D. (2000). *Business dynamics: Systems thinking and modeling for a complex world*. Irwin/McGraw-Hill.
- Tekinbas, K. S. & Zimmerman, E. (2003). *Rules of play: Game design fundamentals*. MIT Press.
- Tourish D. (2019). *Management studies in crisis: Fraud, deception and meaningless research*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108616669>
- Womack, J. P. & Jones, D. T. (1996). An outline of «Lean thinking: Banish waste and create wealth in your corporation». *Journal of the Operational Research Society*, 48(11).
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M. & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16, 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>



## KAPITTEL 9

# Teknologiens rolle i ansvarlig lederutdanning for fremtidige bedriftsledere

Hossein Baharmand Universitetet i Agder

**Abstract:** The purpose of this chapter is to discuss how technology can be used to enhance responsible management education (RME) for future business managers. It addresses the increasing demand for skills in sustainability reporting and policy to prepare future managers to tackle ethical, social, and environmental challenges in the business world. The author proposes using available technologies (such as virtual reality) as pedagogical means to equip future leaders with the necessary knowledge and skills for responsible management. The unique features of technology, such as the ability to deliver personalized learning experiences, facilitate real-time feedback, and create interactive experiences (for example, through gaming), make it particularly effective in transforming teaching methods. By optimizing teaching methods, fostering creativity, supporting entrepreneurial processes, and promoting technological solutions for sustainable development, technology can play a crucial role in transforming RME.

**Keywords:** responsible management education, sustainability, technology, pedagogy means, business managers

## Innledning

Utdanning danner selve grunnlaget for å oppnå bærekraftsmålene (SDG, *sustainable development goals*). Morgendagens ledere spiller en avgjørende rolle i håndteringen av de globale bærekraftsutfordringene (Haertle et al., 2017). Ansvarlig lederutdanning (RME, *responsible management education*) gir fremtidige ledere kunnskapen, ferdighetene og holdningene de trenger for å kunne navigere i de komplekse utfordringene som samfunnet og miljøet står overfor (Dyllick, 2015). Utdanningen integrerer bærekraftsprinsipper i den tradisjonelle utdanningen ved handelshøyskolene og fremmer ansvarlig beslutningstaking som tar i betraktning økonomisk suksess, sosial påvirkning og harmoni i samspill med miljøet (Tavanti, 2012).

Selv om bærekraft i betydelig større grad har blitt innlemmet i global virksomhetsrapportering, politikktutforming og undervisningsmessige sammenhenger, er bærekraft fortsatt lite integrert i den gjengse utdanningen ved handelshøyskolene (Azmat et al., 2023). Flere nyere studier har diskutert utfordringene med hensyn til å integrere bærekraft i kursmaterieell og andre undervisningsmetoder (Parry & Metzger, 2023; Piao & Managi, 2023). Ifølge LinkedIn Green Jobs-rapporten fra Microsoft (2022) har grønne jobber økt med åtte prosent de siste fem årene. Det overgår veksten i antall talenter, som bare ligger på seks prosent (Microsoft, 2022). Her viser «talenter» til personer med spesifikke ferdigheter innen bærekraft, som er nødvendig for å møte de nye kravene i arbeidsmarkedet (Lewis & Heckman, 2006).

Dagens mangel på utdannede talenter understreker nødvendigheten av omfattende opplæring i bærekraftsferdigheter (The International Commission on Financing Global Education Opportunity, 2019). Tradisjonelle utdanningsmetoder alene kan ikke fortrenge de befestede forretningsnormene og utdanningssystemene i verden (Russo et al., 2023). Underviserne må vektlegge effektive undervisningsmetoder for å fremme ansvarlig forretningspraksis og bærekraftig utvikling. Det er avgjørende for forretningsfokuserert høyere utdanning å utstyre studentene med ferdighetene de trenger for å kunne håndtere de stadig skiftende kravene knyttet til bærekraft, og som i økende grad blir en vanlig global forretningspraksis (Barber et al., 2014).

Jeg er klar over at det finnes ulike synspunkter på fokuset på teknologi i utdanning (jf. kapittel 10, Örtenblad). Huang et al. (2023) påpeker at en betydelig del av forskningen på interaktiv nettbasert utdanning fortsatt

konsentrerer seg om teknologisk utstyr og kommunikasjonsverktøy (f.eks. Getenet & Tualalelei, 2023; Khoruzha et al., 2022; Roque-Hernández et al., 2023). Det finnes de som mener at dette sterke fokuset på teknologi har gjort at andre viktige faktorer, som pedagogikk og design, har blitt oversett (f.eks. West, 2023). Jeg anerkjenner disse perspektivene og at andre kapitler i denne boken tar for seg menneskelig bruk av teknologi. Likevel mener jeg at det er viktig å skrive om teknologiens rolle i seg selv, da dens transformative potensial kan optimalisere utdanningsmetoder, fremme kreativitet, støtte entreprenørskapsprosesser og transformere ledernes tilbøyelighet til å ta i bruk teknologi.

I dette kapitlet diskuterer jeg hvordan teknologi kan brukes som et pedagogisk verktøy for å gi fremtidige ledere den nødvendige kunnskapen, ferdighetene og holdningene for ansvarlig ledelse. Med begrepet «teknologier» refererer jeg til et bredt spekter av elektroniske verktøy, systemer og applikasjoner som organisasjoner bruker til å operere, kommunisere og innovere. Disse omfatter teknologier som blant annet skytjenester, stordataanalyse, kunstig intelligens og sosiale medier. Gjennom dette kapitlet argumenterer jeg at teknologien, med sin transformative kraft og allsidighet, tilbyr en overbevisende måte å styrke RME på ved å optimalisere utdanningsformene, fremme kreativitet, støtte gründerprosesser og transformere ledernes tilbøyelighet til å ta i bruk teknologi. Men la meg først forklare utfordringer med RME i lederutdanning.

## Utfordringer med å implementere RME i utdanningen ved handelshøyskolene

Handelshøyskolene har en unik mulighet til å forme perspektivene og beslutningene til noen av de mest innflytelsesrike organisasjonene og lederne verden over (Parkes et al., 2017). Stadig flere handelshøyskoler forplikter seg til å opprettholde RME ved å integrere rammeverk som prinsipper for ansvarlig lederutdanning (PRME) i undervisning, forskning og praktiske anvendelser. PRME er et globalt rammeverk som ble lansert i 2007 og som støttes av FNs Global Compact. Målet er å forvandle utdanningen innen økonomi og ledelse ved å integrere bærekraftsprinsipper i pensum, forskning og institusjonelle praksiser.

PRME skisserer fire viktige strategier som handelshøyskolene kan følge for å utvikle studenter som har det som kreves: endring av pensum,

ferdighetsheving, praktisk anvendelighet og global påvirkning (PRME, 2023). Disse strategiene er i tråd med LEGO Foundations utforskning av læring gjennom lek (The Lego Foundation, 2021, 2022), som legger vekt på aktivt engasjement og fremmer kreativitet (James, 2013). Denne konvergensen av ideer gir næring til et fremstøt for pedagogisk innovasjon i RME. Ved å innlemme elementer av læring gjennom lek i de fire PRME-strategiene, kan underviserne utvikle mer engasjerende og effektive metoder for å utstyre fremtidige ledere med de ferdighetene som er nødvendige med tanke på bærekraftig og ansvarlig praksis. Implementering av disse strategiene krever imidlertid innovative undervisningsmetoder som går ut over tradisjonelle forelesninger og casestudier.

Undervisningspraksis er formet av samfunnsnormer, formål og standarder (Wenger, 1998). Wenger (1998) bidrar til vår forståelse av læring ved å fremheve hvordan læring skjer i og på tvers av praksisfellesskap. Han argumenterer for at læring ikke bare er en individuell prosess, men også en sosial prosess som involverer deltakelse i fellesskap og deling av kunnskap og erfaringer (Wenger, 1998). For å skape en fullstendig læringsreise kreves det dyrking av kognitiv, atferdsmessig og personlig kompetanse gjennom innovative undervisningsteknikker og pedagogiske rammer (Laasch et al., 2023). Når målet er å utvikle ansvarlige ledere, må de pedagogiske metodene strebe etter å innpode og utvikle en rekke etiske, kulturelle og systemorienterte ferdigheter (Gosling & Grodecki, 2020; Laasch et al., 2020; Muff et al., 2022).

Forskningen anerkjenner nødvendigheten av å håndtere kompetansekløften ved å integrere bærekraft i utdanningen (Beddewela et al., 2017; Brundiers et al., 2021). Ifølge James' (2013) observasjoner er det avgjørende å betone studentens læringsprosess, i stedet for bare innholdet, for å bygge bro over kompetansekløften. Awaysheh og Bonfiglio (2017) benyttet en case med erfaringslæring i et MBA-program til å demonstrere hvordan direkte engasjement i den virkelige verden hjelper studentene med å omsette teoretisk kunnskap til praktisk innsikt de faktisk kan handle på grunnlag av, og dermed overskride funksjonelle grenser. Studien til Burga et al. (2017) viste at proaktive pedagogiske metoder, for eksempel erfaringslæring i klassen med fokus på organisasjonens samfunnsansvar, styrket studentenes engasjement og la til rette for en dypere forståelse av hvordan kursmaterialet kunne brukes i deres fremtidige faglige vekst. Fremming av verdibevisssthet, visualisering gjennom samarbeid og intrikat resonnering representerer noen av attributtene som er assosiert med ansvarlig lederskap,

og som studentene må tilegne seg for å etablere komplette ferdighetssett. Handelshøyskolene må skape engasjerende læringsopplevelser som kultiverer kunnskap, ferdigheter og holdninger som er nødvendige for å kunne utøve ansvarlig ledelse.

## Tradisjonelle undervisningsmetoder vs. e-læring

Fremtidens ledere må være flinke til å utnytte teknologier for å fremme innovasjon, omdefinere egen rolle innen forretningsøkosystemene og prioritere bærekraft (Azmat et al., 2023). Utdanningsinstitusjonene kan spille en kritisk rolle i å utvikle denne nye generasjonen ledere ved å utforske rollen som digitalt lederskap har i RME-utdanningen (Mousa & Arslan, 2023). Dette inkluderer å integrere teknologi i pensumet for å utstyre studentene med de ferdighetene som er nødvendige for å navigere i disse digitale transformasjonene, samtidig som de har bærekraft fremst i bevisstheten når de fatter forretningsbeslutninger (Mihardjo et al., 2019; Stiegler, 2021).

Utdanningen ved handelshøyskolene har tradisjonelt lent seg tungt på forelesninger og casestudier. Verdifulle, tradisjonelle metoder sliter på sin side ofte med å vekke studentenes engasjement eller med å gi dem de praktiske ferdighetene som trengs for ansvarlig ledelse (Russo et al., 2023). En tungtveiende kritikk mot tradisjonelle metoder er deres tendens til å oppdele kunnskap, noe som fører til en fragmentert forståelse av sammenhengende bærekraftsspørsmål. Denne fagbaserte tilnærmingen kan hindre studentenes evne til å tenke helhetlig og anvende tverrfaglige løsninger på virkelige problemer (Azmat et al., 2023). Videre kommer standardiserte vurderingsteknikker ofte til kort i å evaluere kritiske kompetanser som kreativitet og tilpasningsevne, noe som etterlater nyutdannede dårlig forberedt på den komplekse naturen av ansvarlig ledelse (Koris et al., 2017). I tillegg undergraver den lærer-sentrerte fokuseringen i tradisjonelle metoder studentenes autonomi, og hemmer selvstyrt læring og engasjement med bærekraftstemaer (Farashahi & Tajaddin, 2018).

E-læring har flere fordeler sammenlignet med tradisjonell, campusbasert utdanning som kan bidra til å løse disse utfordringene. For det første åpner e-læring opp for personlig tilpassede læringsopplevelser og tar høyde for ulike læringsstiler og preferanser. Interaktive elementer som videoer, quizzes og diskusjonsfora kan gjøre læringen mer engasjerende

og motiverende (Müller & Mildemberger, 2021). Ved å bruke teknologi gjennom spill i undervisning, for eksempel virtuell virkelighet, kan studentene dykke ned i realistiske scenarier, noe som legger til rette for erfaringsbasert læring og konkret eksponering for kompleksiteten i ansvarlig forretningspraksis.

I tillegg kan e-læring være mer kostnadseffektivt både for institusjoner og studenter, da det reduserer behovet for fysiske ressurser og reise (Castro & Tumibay, 2021). Dessuten revolusjonerer dataanalyse vurderings- og tilbakemeldingsmekanismene, noe som gir underviserne verdifull innsikt i studentens forståelse og gjør det mulig å justere undervisningstilnærmingene i sanntid (Müller & Mildemberger, 2021). E-læring gir også muligheten til *just-in-time learning*, hvor studentene kan få tilgang til relevant informasjon og ferdigheter akkurat når det trengs, noe som er spesielt nyttig i en raskt skiftende verden (Al Rawashdeh et al., 2021). Videre lærer studentene å bruke digitale verktøy og plattformer effektivt, noe som er en viktig ferdighet når de en dag blir ledere. Ved å innlemme disse innovative teknologiske verktøyene, kan underviserne effektivt utstyre fremtidige ledere med ferdighetene og perspektivene som er nødvendige for å kunne navigere i utfordringene og mulighetene som ligger i en bærekraftig fremtid (Rababa, 2021).

Men tilnærmingen har fått noe kritikk. Zemsky og Massy (2004) diskuterte i rapporten *Thwarted Innovation* at e-læringsboomen som fant sted på begynnelsen av århundret ikke har oppfylt sine løfter. Dette bør imidlertid ikke få oss til å gi opp, men heller til å legge ned mer innsats for å sikre at de positive løftene til slutt kan oppfylles. Rapporten fremhever *just-in-time learning* som en fordel ved e-læring. Den kritiserer også antakelsen om at unge mennesker lett kan tilpasse seg og bruke e-læring siden de er vant til internett og å spille spill på enhetene sine. Dette har ikke vist seg å være helt sant, og ingen har spurt studentene om de ønsker e-læring (Al-Fraihat et al., 2020). En grunn til at løftene ikke har blitt oppfylt, er ifølge rapporten at e-læringsboomen startet før folk visste hvordan de skulle bruke den, og før det fantes noen dominerende design. Rapporten foreslår også at det trengs flere eksempler på vellykket e-læring.

## Teknologiens rolle i ledelsesutdanningen

Teknologiens rolle i utdanningen av ledere er mangefasettert og avgjørende for å kunne gjøre fremtidige fagfolk klare til å navigere i kompleksiteten

innen ansvarlig forretningspraksis (Anikin, 2020). Teknologien byr på en rekke verktøy og tilnærminger som kan utnyttes for å bygge bro over kløften mellom den teoretiske kunnskapen om prinsippene i RME og utvikling av grunnleggende ferdigheter for ansvarlig ledelse. Disse verktøyene kan optimalisere utdanningsformene, fremme kreativitet og samarbeid, samt legge til rette for autonom læring om bærekraft og andre RME-emner (Trubavina et al., 2021). I tillegg er teknologien avgjørende for å utvikle nye ledelses- og kontrollsystemer innen utdanningsinstitusjonene (Kolodii et al., 2021).

Den pedagogiske og institusjonelle virkningen av forstyrrende innovasjoner i fjernundervisningen i bedriftsøkonomi har understreket innflytelsen som utdanningsteknologien har når det gjelder å møte de unike behovene til handelshøyskolestudenter (Estelami, 2017). Forstyrrende innovasjoner refererer til teknologier som radikalt endrer måten utdanning leveres på, som for eksempel massive åpne nettkurs (MOOC) og adaptive læringssystemer (Al-Imarah & Shields, 2019). Dessuten har bruken av simulering blitt identifisert som et verdifullt verktøy for å utvikle ferdigheter innen forretningsstrategi blant gründere og kaste lys over de betydelige utfordringene som er forbundet med å engasjere småbedriftsledere (Barnaby et al., 2020). Simuleringer er databaserte programmer som skaper realistiske forretningsscenarioer, slik at brukerne kan ta beslutninger og erfare konsekvensene i et trygt, virtuelt miljø.

Til tross for potensialet som bruk av teknologi i utdanningsledelsen har i skolene, har utfordringer i innføringen gjort fremdriften langsom (Dyllick, 2015; Kipsoi et al., 2012). Handelshøyskolene må skape muliggjørende læringsmiljøer for å fremme kunnskap, ferdigheter og holdninger blant studentene slik at de blir ansvarlige bedriftsledere (Atakoa, 2013). I denne sammenhengen har PRME blitt identifisert som en nøkkelkatalysator for å transformere lederutdanningen slik at den oppfyller økende samfunnskrav om en ansvarlig økonomi (Boodhoo & Parumasur, 2017). Utfordringer som mangel på læringsmiljøer for å fremme ansvarlig bedriftsledelse har imidlertid blitt vektlagt som kritiske faktorer som påvirker en vellykket implementering av RME (Atakoa, 2013).

I tillegg er det viktig å erkjenne teknologiens begrensninger. En av disse er det digitale skillet (Van De Werfhorst et al., 2022), der ikke alle studenter har lik tilgang til teknologi eller besitter de nødvendige digitale ferdighetene. Det kan også oppstå utfordringer knyttet til kostnader og implementering, ettersom anskaffelse og integrering av ny teknologi kan

være kostbart og kreve kontinuerlig støtte. Fakultetsutvikling er en annen faktor, ettersom underviserne kan trenge opplæring for å kunne utnytte teknologien på en effektiv måte i sin undervisningspraksis (Hojnik, 2024). Jeg diskuterer fordelene og ulempene ved bruk av disse teknologiene – både når de skal benyttes av studenter, men også av undervisere – gjennom flere eksempler nedenfor.

## **Eksempler på bruk av teknologi som støtter RME-utdanning**

Siden tradisjonelle undervisningsmetoder ofte kommer til kort når de skal forberede fremtidige ledere til å takle de komplekse utfordringene og mulighetene som ligger i en bærekraftig fremtid, tar underviserne i økende grad teknologi i bruk som et kraftig verktøy for å forbedre RME (Abdelgaffar, 2021). I det følgende diskuterer jeg noen tilgjengelige teknologier med eksempler fra implementeringer i undervisningen.

### **Nettbaserte læringsplattformer: Utvider tilgangen og fremmer engasjementet**

Nettbaserte læringsplattformer har dukket opp som en transformativ kraft i utdanningen, og tilbyr et mer tilgjengelig og praktisk læringsmiljø for studenter over hele verden. Denne tilgjengeligheten er spesielt viktig i RME-sammenheng, da den gjør det mulig for studenter med ulike bakgrunn og geografisk plassering å engasjere seg i bærekraftskonsepser og casestudier.

Hult International Business School viser kraften som ligger i nettbaserte plattformer når det gjelder å levere ansvarlig lederutdanning (RME) (Hult News, 2014). Deres nettbaserte MBA-program tilbyr et eget bærekraftsspor som gir studentene en omfattende forståelse av ansvarlig forretningspraksis og hvilken påvirkning de har. Programmet utnytter nettplattformer til å levere interaktive moduler, casestudier og simuleringer som går forbi teorien (PR Newswire, 2012). Studentene kan bruke disse konseptene til virkelige scenarioer og utvikle et dypere engasjement og flere ferdigheter innen kritisk tenkning. Denne tilnærmingen har gitt positive resultater for studentene, som økt studentengasjement i bærekraftsprosjekter og forbedret forståelse av interessenthensyn i forretningsbeslutninger (Hechema, 2020). Utviklingsprosessen innebar samarbeid mellom fakultetet som har kompetanse innen bærekraft, og instruksjonsdesignere som er dyktige til

å skape engasjerende nettbaserte læringsopplevelser. Dette samarbeidet sikret at programinnholdet forble på et akademisk høyt nivå samtidig som det effektivt ble omsatt til et format som maksimerte studentenes læringsutbytte (Nugent, 2018).

Nettbaserte læringsplattformer utgjør et fleksibelt og tilgjengelig medium for å spre kunnskap og fremme engasjement for bærekraftskonsepter. Studenter kan studere når og hvor det passer dem, noe som er spesielt nyttig for de med andre forpliktelser som jobb eller familie. Undervisere kan nå et bredere publikum og tilpasse undervisningen til individuelle læringsstiler og tempo, noe som kan forbedre læringsutbyttet (Clarke & Lynes, 2020).

En utfordring med nettbaserte læringsplattformer er at de kan mangle den personlige interaksjonen og nettverksbyggingen som ofte skjer i tradisjonelle klasserom, noe som kan påvirke studentenes opplevelse og læringsutbytte negativt. Undervisere kan oppleve tekniske utfordringer og en økt arbeidsmengde knyttet til utvikling og vedlikehold av nettbaserte kurs (Pucciarelli & Kaplan, 2021).

## **VR-simuleringer: Oppslukende opplevelser for eksponering i den virkelige verden**

VR-teknologi (virtuell virkelighet) revolusjonerer utdanningen ved å skape oppslukende opplevelser som bygger bro over kløften mellom teoretisk kunnskap og praktisk anvendelse i ansvarlig forretningspraksis. VR-simuleringer gir enestående muligheter for erfaringslæring, slik at studentene kan navigere i komplekse scenarioer og se konsekvensene av beslutningene med det samme (Mousa & Arslan, 2023).

I motsetning til tradisjonelle undervisningsmetoder plasserer VR-simuleringer studentene i førersetet. Dette fremmer et dypere engasjementsnivå og gjør at studentene kan utvikle kritiske beslutningsprosesser i et trygt, virtuelt miljø. Et godt eksempel er Lake Forest Graduate School of Management, som bruker VR for å la iMBA-studenter delta som virtuelle praktikanter (internship) hos en simulert produksjonsbedrift. I denne oppslukende opplevelsen kjemper studenter med etiske dilemmaer, balanserer interessentinteresser og tar valg som viser ansvarlig lederskap. Studentenes vitnemål om effekten som simuleringen har hatt på forståelsen deres av RME-konsepter, har vært bemerkelsesverdige (Leck, 2013). Lignende erfaringer er dokumentert ved andre universiteter også (Sari et al., 2023).

En fordel med VR-simuleringer er at de gir studentene en realistisk og praktisk læringsopplevelse som kan forbedre deres forståelse og anvendelse av teoretiske konsepter. Det å bruke teknologien kan føre til at studentene føler seg tryggere på å anvende RME-prinsipper og at de får styrket evnen til å identifisere og håndtere bærekraftsutfordringer. Undervisere kan bruke VR-teknologi til å skape engasjerende og interaktive læringsmiljøer som kan forbedre studentenes læringsutbytte (Kavanagh et al., 2017).

En ulempe er imidlertid at VR-teknologi kan være kostbar og kreve betydelige ressurser for implementering og vedlikehold, noe som kan begrense tilgangen for noen studenter. Undervisere kan møte utfordringer knyttet til teknisk kompetanse og behovet for kontinuerlig opplæring for å utnytte VR-teknologi effektivt (Mousa & Arslan, 2023).

## Dataanalyse: Skreddersydd læring og personlig tilbakemelding

Dataanalyse forvandler utdanningen ved å gi underviserne verdifull innsikt i studentenes prestasjoner og læringsmønstre. Disse dataene kan utnyttes for å skape personlig tilrettelagte læringsopplevelser som er skreddersydd etter den enkeltes individuelle behov og preferanser, og sikre at studentene får mest mulig effektiv undervisningen i RME.

Et overbevisende eksempel på dataanalyse i aksjon er pensumet for ansvarlig ledelse ved EDHEC Business School. De utnytter analyser til å spore studentenes engasjement i bærekraftsinnholdet, finne områder der elevene kanskje sliter, og skreddersyr opplæringen etter dette. Denne data-drevne tilnærmingen gjør det mulig for fakultetet å gi målrettet tilbakemelding som forbedrer studentens forståelse og akselererer læringsreisen. Resultatene ved EDHEC har vært lovende, for eksempel i form av forbedrede studentprestasjoner på RME-vurderinger, i tillegg til at studentene har blitt mer fornøyde med læringsopplevelsen.

En fordel med dataanalyse er at den gir mulighet for skreddersydd læring og personlig tilbakemelding, noe som kan forbedre studentenes læringsutbytte betydelig. Undervisere kan bruke dataanalyse til å tilpasse undervisningen etter studentenes behov og forbedre undervisningseffektiviteten.

En ulempe er imidlertid at det kan oppstå bekymringer knyttet til personvern og datasikkerhet, noe som kan påvirke studentenes tillit til teknologien. Undervisere kan trenge omfattende opplæring for å utnytte dataanalyse effektivt. En vellykket implementering krever grundig planlegging.

Institusjonene må vurdere faktorer som opplæringen ved fakultetet i bruken av datainnsikt og utvikling av effektive tilbakemeldingsmekanismer for å maksimere effektiviteten av dataanalyse i RME-utdanning.

## Utvidet virkelighet (AR) og spillbasert læring: Forbedrer fordypningen og engasjementet

Underviserne inkorporerer i økende grad utvidet virkelighet (AR) og spillbaserte læringsteknikker for ytterligere å forbedre erfaringslæringen og engasjementet i ansvarlig lederutdanning (Hung et al., 2017).

AR-apper brukes til å legge informasjon om bærekraftspraksiser over virkelige miljøer, noe som gir studentene en håndgripelig sammenheng mellom bærekraftskonsepser og anvendelser i den virkelige verden (Strada et al., 2023). En AR-app kan for eksempel superponere informasjon om bærekraftig byggepraksis til en virtuell eller fysisk bygning, slik at studentene kan visualisere virkningen som disse praksisene har på energieffektivitet og miljøpåvirkning (Mokhtar et al., 2024). University of Cambridge Judge Business Schools masterprogram i bærekraftig forvaltning bruker for eksempel AR-apper til å hjelpe studentene med å forstå bærekraftig praksis i virkelige sammenhenger, for eksempel bærekraftig byggdesign og fornybar energiproduksjon (Wired, u.å.). Hult International Business Schools nettbaserte MBA-program bruker AR-apper for å gi studentene interaktive simuleringer av bærekraftsutfordringer, som å navigere i etiske dilemmaer og utvikle bærekraftige forretningsstrategier (Kumar & Roos, 2019).

Spillbaserte læringsplattformer inkorporerer bærekraftstemaer i interaktive spill og simuleringer, noe som gjør den ansvarlige lederutdanningen mer engasjerende og motiverende for studentene (Jääskä et al., 2021). Med disse spillene får studentene brukt bærekraftsprinsipper i virtuelle settinger, noe som gir dem en dypere forståelse av innvirkningen de har på forretningsbeslutningene (Jääskä et al., 2022). Masterprogrammet i industriell økonomi- og teknologiledelse ved Universitetet i Agder bruker et nettspill gjennom et helt semester for å gjøre studentene kjent med fasene i prosjektledelsen og hvordan forskjellige beslutninger i hver fase vil påvirke tidslinjen, budsjettet og omfanget til prosjektet (jf. kapittel 8, Hellström et al.). Spillet gir også noe innsikt om blant annet hvordan beslutninger kan påvirke miljøet.

En fordel med AR og spillbasert læring er at de gir studentene en interaktiv og engasjerende læringsopplevelse som kan forbedre deres forståelse

og anvendelse av teoretiske konsepter. Disse teknologiene kan også øke studentenes motivasjon og interesse for emnet. Undervisere kan bruke AR og spillbasert læring til å skape dynamiske og immersive læringsmiljøer som kan forbedre studentenes læringsutbytte. Disse teknologiene gir også mulighet for å illustrere komplekse konsepter på en mer forståelig måte (Cosio et al., 2023). En ulempe er imidlertid at utvikling og implementering av slike teknologier kan være kostbart og kreve betydelige ressurser, noe som kan begrense tilgangen for noen studenter. Det kan også være tekniske utfordringer som påvirker læringsopplevelsen (Carenys & Moya, 2016).

## Avsluttende kommentarer

I dette kapittelet har jeg diskutert hvordan integrering av teknologi i RME kan forvandle studentlæringen og utstyre fremtidige bedriftsledere med ferdighetene de trenger for å kunne navigere i en kompleks og sammenkoblet verden. Nettplattformer, VR-simuleringer, dataanalyse og utvidet virkelighet tilbyr en rekke verktøy som kan utnyttes for å oppnå flere viktige mål.

Teknologien kan utvide nedslagsfeltet til RME-utdanningen og gjøre den mer tilgjengelig for et bredere publikum. Dette fremmer et mer mangfoldig og inkluderende læringsmiljø, noe som blir utforsket i diskusjonen om effektive klasseromspraksiser i andre kapitler. Både interaktive moduler, simuleringer og multimedieressurser bidrar til å styrke studentenes engasjement i og motivasjon for bærekraftsemnene. Dette stemmer også overens med strategiene som er utforsket i andre kapitler i boken om å fremme dypere forståelse og ferdigheter i kritisk tenkning gjennom aktive læringstilnæringer.

Dataanalyse gir underviserne mulighet til å tilpasse læringsopplevelsene ved å skreddersy undervisningen etter behovene og læringsstilene til hver enkelt student. Denne personlige tilnærmingen kan føre til betydelig mer effektiv læring for studentene og er i tråd med prinsippene for differensiert undervisning som diskutert i litteraturen. Med VR- og AR-simuleringer kan studentene dykke ned i realistiske scenarioer, slik at de kan oppleve konsekvensene av beslutningene sine på forhånd. Dette bygger bro mellom teoretisk kunnskap og praktisk anvendelse. Spillbasert læring, der interaktive spill tar opp bærekraftstemaer, gjør RME-utdanningen mer engasjerende og motiverende, og fremmer en dypere forståelse av innvirkningen som forretningsbeslutninger har.

Undervisere kan møte utfordringer knyttet til teknisk kompetanse og behovet for kontinuerlig opplæring for å utnytte disse teknologiene effektivt. Det kan også være en betydelig investering i tid og ressurser for å utvikle og vedlikeholde disse læringsverktøyene. I tillegg finnes det mange tilgjengelige ressurser som kan hjelpe underviserne med å overvinne utfordringene og ta teknologien i bruk i RME-utdanningen. Her er noen startpunkter:

- The Principles for Responsible Management Education (PRME) Working Group on Technology: Denne gruppen tilbyr ressurser og veiledning om integrering av teknologi i pensumutviklingen for RME.
- Nettbaserte kurs og workshops som gir faglig utvikling: Mange universiteter og utdanningsinstitusjoner tilbyr nettbaserte kurs eller workshops som gir undervisere ferdigheter i å bruke teknologi effektivt i klasserommet.
- Samarbeid med spesialister innen utdanningsteknologi: Samarbeid med spesialister kan gi verdifull støtte i valg, implementering og integrering av teknologi i RME-utdanningen.

For å fremme e-læring og teknologibruk i RME ytterligere, bør fremtidige initiativer fokusere på å utvikle integrerte læringsmiljøer som kombinerer ulike teknologiske verktøy for å skape en helhetlig læringsopplevelse. Dette inkluderer å utnytte avanserte dataanalyseteknikker for å tilpasse undervisningen, implementere VR- og AR-teknologier for å gi studentene praktisk erfaring, og bruke spillbaserte læringsplattformer for å engasjere studentene i bærekraftstemaer. Videre bør det legges vekt på kontinuerlig opplæring og støtte for undervisere, slik at de kan utnytte disse teknologiene effektivt. Ved å følge disse retningslinjene kan e-læring og teknologi spille en avgjørende rolle i å forbedre ansvarlig lederutdanning og forberede fremtidige ledere på de komplekse utfordringene i en bærekraftig verden.

## Forfatterbiografi

**Hossein Baharmand** er førsteamanuensis i prosjektledelse og verdikjedefining ved Institutt for ledelse og innovasjon ved Universitetet i Agder (UiA). Han er studieprogramleder for masterprogrammet i industriell økonomi og teknologiledelse ved UiA, hvor han også underviser i emnet «Prosjektledelse og innkjøp». Han bruker varierte undervisningsmetoder, inkludert casestudier, dataspill og brettspill, og mottar regelmessig positive

tilbakemeldinger fra studenter i emneevalueringer. Baharmand er også emneansvarlig for emnet «Masteroppgave», hvor han holder fire seminarer hvert år for alle studenter i industriell økonomi og teknologiledelse som jobber med masteroppgavene sine og er veileder for flere masterstudenter. Baharmands forskning fokuserer på skjæringspunktet mellom teknologi og operasjonsledelse med fokus på humanitære oppdrager og nødhjelp.

## Referanser

- Abdelgaffar, H. A. (2021). A review of responsible management education: Practices, outcomes and challenges. *Journal of Management Development*, 40(9–10), 613–638. <https://doi.org/10.1108/JMD-03-2020-0087>
- Al-Fraihat, D., Joy, M. & Sinclair, J. (2020). Evaluating e-learning systems success: An empirical study. *Computers in Human Behavior*, 102, 67–86. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.08.004>
- Al-Imarah, A. A. & Shields, R. (2019). MOOCs, disruptive innovation and the future of higher education: A conceptual analysis. *Innovations in Education and Teaching International*, 56(3), 258–269. <https://doi.org/10.1080/14703297.2018.1443828>
- Al Rawashdeh, A. Z., Mohammed, E. Y., Al Arab, A. R., Alara, M. & Al-Rawashdeh, B. (2021). Advantages and disadvantages of using e-learning in university education: Analyzing students' perspectives. *Electronic Journal of E-learning*, 19(3), 107–117. <https://doi.org/10.34190/ejel.19.3.2168>
- Anikin, I. (2020). The use of technological cycles in the management of an educational institution by integrating marketing technologies. *International Journal of Learning and Change*, 12(1), Artikkel 25. <https://doi.org/10.1504/ijlc.2020.105953>
- Atakoa, A. (2013). Factors affecting successful implementation of responsible management education in Ghanaian business schools. *International Journal of Business and Management*, 8(19). <https://doi.org/10.5539/ijbm.v8n19p63>
- Awaysheh, A. & Bonfiglio, D. (2017). Leveraging experiential learning to incorporate social entrepreneurship in MBA programs: A case study. *International Journal of Management Education*, 15(2), 332–349. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.04.001>
- Azmat, F., Jain, A. & Sridharan, B. (2023). Responsible management education in business schools: Are we there yet? *Journal of Business Research*, 157, Artikkel 113518. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2022.113518>
- Barber, N., Wilson, F., Venkatachalam, V., Cleaves, S. & Garnham, J. (2014). Integrating sustainability into business curricula: University of New Hampshire case study. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 15(4), 473–493. <https://doi.org/10.1108/ijsh-06-2013-0068>
- Barnaby, J., Devins, D. & Beech, N. (2020). Using simulation to develop business strategy skills of entrepreneurs: Some reflections on a pilot. *Industry and Higher Education*, 35(3), 270–275. <https://doi.org/10.1177/0950422220945672>
- Beddewela, E. Warin, C., Hesselden, F. & Coslet, A. (2017). Embedding responsible management education: Staff, student and institutional perspectives. *International Journal of Management Education*, 15(2), 263–279. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.03.013>
- Boodhoo, S. & Parumasur, S. (2017). Academics' perceptions of the principles for responsible management education (prme) for sustainable development. *Journal of Economics and Behavioral Studies*, 9(2(J)), 174–188. [https://doi.org/10.22610/jeb.v9i2\(j\).1659](https://doi.org/10.22610/jeb.v9i2(j).1659)
- Brundiers, K., Barth, M., Cebrián, G., Cohen, M., Diaz, L., Doucette-Remington, S., Dripps, W., Habron, G., Harré, N., Jarchow, M. & Losch, K. (2021). Key competencies in sustainability in

- higher education: Toward an agreed-upon reference framework. *Sustainability Science*, 16(1), 13–29. <https://doi.org/10.1007/s11625-020-00838-2>
- Burga, R., Leblanc, J. & Rezanian, D. (2017). Analysing the effects of teaching approach on engagement, satisfaction and future time perspective among students in a course on CSR. *The International Journal of Management Education*, 15(2), 306–317. <https://doi.org/10.1016/J.IJME.2017.02.003>
- Carenys, J. & Moya, S. (2016). Digital game-based learning in accounting and business education. *Accounting Education*, 25(6), 598–651. <https://doi.org/10.1080/09639284.2016.1241951>
- Castro, M. D. B. & Tumibay, G. M. (2021). A literature review: Efficacy of online learning courses for higher education institution using meta-analysis. *Education and Information Technologies*, 26(2), 1367–1385. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10027-z>
- Clarke, A. & Lynes, J. (2020). Online education for responsible management. I D. C. Moosmayer, O. Laasch, C. Parkes & K. G. Brown (Red.), *The Sage handbook of responsible management learning & education* (s. 332–344). Sage Publications.
- Cosio, L. D., Buruk, O. O., Fernández Galeote, D., Bosman, I. D. V. & Hamari, J. (2023, april). Virtual and augmented reality for environmental sustainability: A systematic review. I A. Schmidt, K. Väänänen, T. Goyal, P. O. Kristensson, A. Peters, S. Mueller, J. R. Williamson & M. L. Wilson (Red.), *Proceedings of the 2023 CHI conference on human factors in computing systems* (s. 1–23). Association for Computing Machinery.
- Dylick, T. (2015). Responsible management education for a sustainable world: The challenges for business schools. *Journal of Management Development*, 34(1), 16–33. <https://doi.org/10.1108/JMD-02-2013-0022>
- Estelami, H. (2017). The pedagogical and institutional impact of disruptive innovations in distance business education. *American Journal of Business Education*, 10(3), 97–108. <https://doi.org/10.19030/ajbe.v10i3.9981>
- Farashahi, M. & Tajeddin, M. (2018). Effectiveness of teaching methods in business education: A comparison study on the learning outcomes of lectures, case studies and simulations. *The International Journal of Management Education*, 16(1), 131–142. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2018.01.003>
- Getenet, S. & Tualualelei, E. (2023). Using interactive technologies to enhance student engagement in higher education online learning. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 39(4), 220–234. <https://doi.org/10.1080/21532974.2023.2244597>
- Gosling, J. & Grodecki, A. (2020). Competences for responsible management (and leadership) education and practice. I D. Moosmayer, O. Laasch, C. Parkes, K. Brown, J. Gosling & A. Grodecki (Red.), *The Sage handbook of responsible management learning and education* (s. 245–261). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781526477187.n16>
- Haertle, J., Parkes, C., Murray, A. & Hayes, R. (2017). PRME: Building a global movement on responsible management education. *International Journal of Management Education*, 15(2), 66–72. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.05.002>
- Hechema, K. (2020). Virtual learning at Hult: The surprising benefits of the virtual classroom experience. *Hult Blogs*. <https://www.hult.edu/blog/e-learning-at-hult-the-surprising-benefits-of-going-online/>
- Hojnik, B. B. (2024). Integrating playful learning to enhance education for sustainability: Case study of a business school in Slovenia. *Sustainability*, 16(22), 1–17.
- Huang, Y., Pan, L., Wang, Y., Yan, Z., Chen, Y., Hao, X. & Xia, T. (2023). Exploring the user acceptance of online interactive mechanisms for live-streamed teaching in higher education institutions. *Sustainability*, 15(18), Artikel 13529. <https://doi.org/10.3390/su151813529>
- Hult News. (2014). New curriculum prepares b-school students for digital economy. *Hult Blogs*. <https://www.hult.edu/blog/new-curriculum-prepares-b-school-students-digital-economy-forbes/>

- Hung, Y. H., Chen, C. H. & Huang, S. W. (2017). Applying augmented reality to enhance learning: A study of different teaching materials. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33(3), 252–266. <https://doi.org/10.1111/jcal.12173>
- The International Commission on Financing Global Education Opportunity (2019). *The learning generation: Investing in education for a changing world*. Hentet 10. mars 2024 fra [http://report.educationcommission.org/wp-content/uploads/2016/08/Learning\\_Generation\\_Exec\\_Summary.pdf](http://report.educationcommission.org/wp-content/uploads/2016/08/Learning_Generation_Exec_Summary.pdf)
- James, A. R. (2013). Lego serious play: A three-dimensional approach to learning development. *Journal of Learning Development in Higher Education*, (6). <https://doi.org/10.47408/jldhe.v0i6.208>
- Jääskä, E., Aaltonen, K. & Kujala, J. (2021). Game-based learning in project sustainability management education. *Sustainability*, 13(15), Artikkel 8204. <https://doi.org/10.3390/su13158204>
- Jääskä, E., Lehtinen, J., Kujala, J. & Kauppila, O. (2022). Game-based learning and students' motivation in project management education. *Project Leadership and Society*, 3, Artikkel 100055. <https://doi.org/10.1016/j.plas.2022.100055>
- Kavanagh, S., Luxton-Reilly, A., Wuensche, B. & Plimmer, B. (2017). A systematic review of virtual reality in education. *Themes in Science and Technology Education*, 10(2), 85–119.
- Khoruzha, L., Hrynevych, L., Bodnenko, D., Vakulova, I. & Proshkin, V. (2022). Online education at a modern university: Tools for interactive learning. I E. Smyrnova-Try-bulska (Red.), *E-learning in the transformation of education in digital society* (s. 163–177). STUDIO NOA/University of Silesia in Katowice. <https://doi.org/10.34916/el.2022.14.12>
- Kipsoi, E., Chang'ach, J. & Sang, H. (2012). Challenges facing adoption of information communication technology (ICT) in educational management in schools in Kenya. *Journal of Sociological Research*, 3(1). <https://doi.org/10.5296/jsr.v3i1.1882>
- Kolodii, I., Byelova, L., Aleikseieva, S., Kushnir, V., Rudyk, Y. & Kalichak, Y. (2021). The methodology for creating an information and analytical system for control, planning and management of the educational process in HEIs and its functional structure. *Laplage Em Revista*, 7(3), 1–9.
- Koris, R., Örtenblad, A. & Ojala, T. (2017). From maintaining the status quo to promoting free thinking and inquiry: Business students' perspective on the purpose of business school teaching. *Management Learning*, 48(2), 174–186. <https://doi.org/10.1177/1350507616668480>
- Kumar, M. & Roos, J. (2019). Disrupting the curriculum. *Hult Blogs*. <https://www.hult.edu/blog/disrupting-the-curriculum/>
- Laasch, O., Suddaby, R., Freeman, R. E. & Jamali, D. (2020). Mapping the emerging field of responsible management: Domains, spheres, themes, and future research. *Research handbook of responsible management* (s. 2–39). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781788971966.00006>
- Laasch, O., Moosmayer, D. C. & Antonacopoulou, E. P. (2023). The interdisciplinary responsible management competence framework: An integrative review of ethics, responsibility, and sustainability competences. *Journal of Business Ethics*, 187(4), 733–757. <https://doi.org/10.1007/s10551-022-05261-4>
- Leck, K. (2013). Giving students real-world experience via virtual-reality learning: How one MBA school created an immersive online experience for aspiring business leaders. *eLearn*, (5). <http://dx.doi.org/10.1145/2483758.2484903>
- The LEGO Foundation. (2021). *Closing the skills gap*. Hentet 10. mars 2024 fra [https://cms.learningthroughplay.com/media/suupmjg5/position-paper\\_closing-the-skills-gap.pdf](https://cms.learningthroughplay.com/media/suupmjg5/position-paper_closing-the-skills-gap.pdf)
- The LEGO Foundation. (2022). *The power of play*. Hentet 10. mars 2024 fra [https://cms.learningthroughplay.com/media/wmtlmbe0/learning-through-play\\_web.pdf](https://cms.learningthroughplay.com/media/wmtlmbe0/learning-through-play_web.pdf)
- Lewis, R. E. & Heckman, R. J. (2006). Talent management: A critical review. *Human Resource Management Review*, 16(2), 139–154. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2006.03.001>

- Microsoft. (2022). *Closing the sustainability skills gap: Helping businesses move from pledges to progress*. Hentet 10. mars fra <https://blogs.microsoft.com/on-the-issues/2022/11/02/closing-sustainability-skills-gap/>
- Mihardjo, L., Sasmoko, S., Alamsjah, F. & Elidjen, E. (2019). Digital leadership role in developing business model innovation and customer experience orientation in Industry 4.0. *Management Science Letters*, 9(11), 1749–1762. <https://doi.org/10.5267/j.msl.2019.6.015>
- Mokhtar, A. R. M., Sundram, V. P. K. & Shahrom, M. (2024). Sustainable supply chain management education: Employing artificial intelligence, augmented reality, and gamification for effective learning. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 11(2.2). <https://doi.org/10.14738/assrj.112.2.16423>
- Mousa, M. & Arslan, A. (2023). To what extent does virtual learning promote the implementation of responsible management education? A study of management educators. *The International Journal of Management Education*, 21(2), Artikkel 100772. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100772>
- Muff, K., Delacoste, C. & Dyllick, T. (2022). Responsible leadership competencies in leaders around the world: Assessing stakeholder engagement, ethics and values, systems thinking and innovation competencies in leaders around the world. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 29(1), 273–292. <https://doi.org/10.1002/csr.2216>
- Müller, C. & Mildenerberger, T. (2021). Facilitating flexible learning by replacing classroom time with an online learning environment: A systematic review of blended learning in higher education. *Educational Research Review*, 34, Artikkel 100394. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100394>
- Nugent, T. (2018, 19. april). *Hult International Business School is championing sustainability across its MBA programs*. Business Because. <https://www.businessbecause.com/news/north-america/5234/hult-international-business-school-sustainability-mba>
- Parkes, C., Buono, A. F. & Howaidy, G. (2017). The principles for responsible management education (PRME): The first decade – what has been achieved? The next decade – responsible management education’s challenge for the sustainable development goals (SDGs). *International Journal of Management Education*, 15(2), 61–65. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.05.003>
- Parry, S. & Metzger, E. (2023). Barriers to learning for sustainability: A teacher perspective. *Sustainable Earth Reviews*, 6(1), Artikkel 2. <https://doi.org/10.1186/s42055-022-00050-3>
- Piao, X. & Managi, S. (2023). The international role of education in sustainable lifestyles and economic development. *Scientific Reports*, 13(1), Artikkel 8733. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-35173-w>
- PR Newswire. (2012, 14. august). *Hult International Business School chooses Instructure Canvas*. <https://www.prnewswire.com/news-releases/hult-international-business-school-chooses-instructure-canvas-166102016.html>
- PRME. (2023). *PRME puts accountable business school leadership on the agenda at COP28*. Hentet 10. mars 2024 fra <https://www.unprme.org/news/prme-puts-accountable-business-school-leadership-on-the-agenda-at-cop28/>
- Pucciarelli, F. & Kaplan, A. (2021). Transition to a hybrid teaching model as a step forward toward responsible management education? *Journal of Global Responsibility*, 13(1), 7–20.
- Rababa, N. (2021). The effect of e-learning in developing high thinking skills. *International Journal of Data and Network Science*, 5(1), 43–46. <http://dx.doi.org/10.5267/j.ijdns.2020.11.004>
- Roque-Hernández, R. V., Díaz-Roldán, J. L., López-Mendoza, A. & Salazar-Hernández, R. (2023). Instructor presence, interactive tools, student engagement, and satisfaction in online education during the COVID-19 Mexican lockdown. *Interactive Learning Environments*, 31(5), 2841–2854. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1912112>
- Russo, F., Wheeldon, A. L., Shrestha, A. & Saratchandra, M. (2023). Responsible management education in business schools – high on principles but low on action: A systematic literature

- review. *The International Journal of Management Education*, 21(3), Artikel 100843. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100843>
- Sari, R. C., Warsono, S., Ratmono, D., Zuhrohtun, Z. & Hermawan, H. D. (2023). The effectiveness of teaching virtual reality-based business ethics: Is it really suitable for all learning styles? *Interactive Technology and Smart Education*, 20(1), 19–35. <http://dx.doi.org/10.1108/ITSE-05-2021-0084>
- Stiegler, S. (2021). Sustainable digital innovation: Preconditions and methods of integrating sustainability aspects into digitalization. *European Business & Management*, 7(6), 216–222. <https://doi.org/10.11648/j.ebm.20210706.18>
- Strada, F., Lopez, M. X., Fabricatore, C., dos Santos, A. D., Gyaurov, D., Battegazzorre, E. & Bottino, A. (2023). Leveraging a collaborative augmented reality serious game to promote sustainability awareness, commitment and adaptive problem-management. *International Journal of Human-Computer Studies*, 172, Artikel 102984. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2022.102984>
- Tavanti, M. (2012). Responsible management education in practice: The principles and processes for educating socially responsible and world engaged leaders. I *Handbook of research on teaching ethics in business and management education* (s. 546–563). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-4852-4.CH065>
- Trubavina, I., Petryshyn, L., Cwer, A. M., Polacko, J., Monastyrskiy, G., Kultchychkyi, V., Mirshuk, O. & Medvid, Y. (2021). *Content substantiation of the regional advanced training educational program «Kaizen technology»*. Second International Conference on History, Theory and Methodology of Learning (ICHTML 2021), Kryvyi Rih, Ukraine. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202110401006>
- Van De Werfhorst, H. G., Kessenich, E. & Geven, S. (2022). The digital divide in online education: Inequality in digital readiness of students and schools. *Computers and Education Open*, 3, Artikel 100100. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2022.100100e>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- West, R. E. (2023). Introduction to design, delivery, and assessment in ODDE. I O. Zawacki-Richter & I. Jung (Red.), *Handbook of open, distance and digital education* (s. 1149–1158). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-19-0351-9\\_89-2](https://doi.org/10.1007/978-981-19-0351-9_89-2)
- Wired. (u.å.). *How the «Cambridge phenomenon» continues to drive innovation*. <https://www.wired.com/sponsored/story/how-the-cambridge-phenomenon-continues-to-drive-innovation-hsbc-uk/>
- Zemsky, R. & Massy, W. F. (2004). *Thwarted innovation: What happened to e-learning and why*. Learning Alliance.

## KAPITTEL 10

# På vei mot nettbasert undervisning 20.0: en fremtidsvisjon med bakgrunn i Covid-19

Anders Örtenblad Universitetet i Agder

**Abstract:** Unlike many others who have shown interest in online education, in this chapter I focus on online education that is characterized by interactivity, authenticity, synchronicity and/or collaboration, that is, a “contextual format”. Based on my own experiences from online education and existing literature, I argue that online education in a contextual format must be offered in addition to the common “stand alone format”. I discuss the advantages of contextual forms of online education and point out a number of challenges that those seeking to provide online education are likely to face. The chapter concludes with a vision for the future of online education, which is the chapter’s most important contribution compared to previous studies. In this vision, the importance of changing attitudes towards online education in general, and more interactive forms of online education in particular, are underscored. Two online courses that I have developed and held myself are discussed extensively in the chapter. These two leadership courses were less successful.

**Keywords:** online education, interactive, synchronous, authentic, collaborative, contextual format, stand-alone format

Dette kapittelet omhandler den typen nettbasert utdanning som er studentaktiv, praksisorientert og gis som om den ble gitt i et fysisk klasserom, der nettfORMATet ikke er et hinder. Det som utøves i et klasserom på campus, i form av interaksjon, praktiske øvelser og så videre, utøves på nett. Dette må imidlertid ses på som en visjon, snarere enn en beskrivelse av dagens situasjon.

Den opprinnelige tanken for dette kapittelet var å presentere en oversikt over litteraturen om denne typen nettbasert utdanning. Jeg skulle ha brukt litteraturen til å forklare mine mindre vellykkede forsøk på slik nettbasert undervisning på 00-tallet. Litteratursøket ble imidlertid noe av en overraskende skuffelse. Som leseren vil bli klar over, finnes det en del litteratur om individuelle aspekter ved det spesifikke nettbaserte utdanningsformatet kapittelet handler om, det vil si hvor alt som er mulig i et fysisk klasserom håndteres på nett. Det er imidlertid nesten ingen litteratur som behandler formatet som sådan, så å si hele pakken. Et søk i Ebsco Host/Academic Search Complete etter «nettbasert læring» og forskjellige termer som representerer aspekter ved det gjeldende nettbaserte utdanningsformatet kan gi, om ikke et fullstendig bilde, i det minste en indikasjon på mangelen på litteratur som behandler hele formatet som et pakke (søket ble gjort etter termene i abstrakt og ble gjennomført 5. november 2024):

«online learning»	10 550 treff
«online learning» og «interactive»	695 treff
«online learning» og «collaborative»	610 treff
«online learning» og «synchronous»	307 treff
«online learning» og «authentic»	100 treff
«online learning» og «interactive» og «collaborative»	
og «synchronous» og «authentic»	0 treff

Litteraturen som likevel tar for seg flere ulike aspekter er fortsatt fokusert på ett enkelt aspekt, og omhandler vanligvis en begrenset del av et emne, og ikke selve formatet som sådan.

Derfor tar dette kapittelet i stedet form av en visjon for fremtidens nettbaserte utdanning. Visjonen for den typen nettundervisning hvor alt som kan gjøres i et fysisk klasserom gjennomføres på nett er basert på

litteratur<sup>1</sup> som tar for seg enkelte aspekter av hele formatet, og min egen erfaring med å utforme og drive nettbasert undervisning. Litteraturen danner en bakgrunn, tilbyr begrepsforklaringer, orienterer innen området, og kan i noen grad bidra til å tegne fremtidsvisjonen. Også den frustrasjonen mange undervisere opplevde da de under pandemien underviste via nettet, danner bakgrunn for kapittelet:

*Online distance education is one thing and emergency remote teaching is another thing. Such a distinction is important, because the degree to which educators believe in distance education these days will play a significant role in the prosperity of distance education in a post-COVID world. (Bozkurt & Sharma, 2020, s. ii, kursiv i originalen)*<sup>2</sup>

Visjonen er mer inspirert av mine forhåpninger for fremtiden for nettbasert utdanning enn mine realistiske spekulasjoner om hvordan den vil bli.

I kapittelet får leseren et innblikk i både utfordringer og muligheter som ligger i nettbasert undervisning som er studentaktiv, praksisorientert og gjennomføres på en måte som ligner undervisning i et fysisk klasserom. Videre blir det diskutert noen utviklingsbehov for slik utdanning. Kapittelet inkluderer også noen personlige refleksjoner over mine utfordringer med nettbasert undervisning fra 00-tallet.

Primært henvender kapittelet seg til undervisere med interesse for denne type nettundervisning, og det er særlig relevant for de som underviser i høyere utdanning. Videre retter det seg mot beslutningstakere som kan påvirke fremtidens utdanningslandskap, spesielt høyere utdanning. Hovedformålet med kapittelet er å belyse fordelene ved, og behovet for, mer studentaktive og praksisorienterte nettbaserte undervisningsformer. Kapittelet har også som mål å stimulere til en bredere debatt om hva nettbasert utdanning bør innebære.

Strukturen i resten av kapittelet er som følger: Først presenteres bakgrunnen for behovet for mer kunnskap om nettbasert undervisning. Deretter presenterer jeg min egen undervisningsfilosofi, som forklarer utformingen av mine nettemner. I prinsippet er denne den samme for nettbasert undervisning som for campusundervisning. Dette leder videre til en gjennomgang av ulike fordeler ved nettbasert undervisning og en presentasjon av forskjellige tilnærminger til nettundervisning, gjennom en rekke begrepspar. Videre deler jeg erfaringer fra utvikling og gjennomføring av nettbasert

1 Jeg bruker den litteraturen som er relevant, uavhengig av om og i så fall hvor den er publisert.

2 Begrepet *emergency remote teaching* ble trolig laget av Hodges et al. (2020).

utdanning. Deretter sammenligner jeg to typer nettbasert undervisning; den ene typen er den som er hovedfokuset i kapittelet, mens den andre ligner mer på tradisjonelle korrespondansekurs. Avslutningsvis presenteres en (min) visjon for fremtidens nettbaserte utdanning. Den delen er ikke særlig omfattende når det gjelder antall ord, men visjonen er likevel basert på alt som er tatt opp tidligere i kapittelet. I appendiks gis en mer detaljert beskrivelse av to nettemner jeg utviklet og holdt på 00-tallet, og som er sentrale i kapittelet. Med sine noe utradisjonelle tilnærming kan de muligens i seg selv være interessante for andre undervisere å få innblikk i.

## En bakgrunn

På 1990-tallet utviklet en kollega og jeg et campusbasert lederskapsemne hvor et sentralt trekk var at studentene utøvde ledelse over hverandre og seg selv (se også Örtenblad, kapittel 12 i denne boken). Emnet var ikke begrenset til teoretiske lesninger om lederskap, som ikke er uvanlig i lederutdannelser ved høyere læresteder. Studentene fikk praktisk erfaring med lederskap og muligheten til å reflektere over disse erfaringene med lederskapslitteraturen som grunnlag. Emnet ble meget populært blant studentene. I begynnelsen av 00-tallet meldte jeg meg frivillig til å utforme og gjennomføre et helt nettbasert emne i «Lederskap» som fakultetet jeg jobbet for hadde besluttet skulle gis. Det var åpenbart for meg at dette emnet også måtte være et emne som lignet det jeg hadde utformet og undervist i på 1990-tallet. Hensikten var at også nettstudentene skulle få muligheten til å praktisere lederskap, og ikke bare studere lederskapsteorien. Likevel viste det seg å være en utfordring å overføre den erfaringsbaserte pedagogikken til et nettfomat, noe som også ble reflektert i emneevalueringene. En lignende utfordring oppsto da jeg utformet et annet nettbasert emne, om internasjonalt lederskap («Leadership – an international perspective»), også det på 00-tallet. Studenter fra ulike land skulle utføre sammenlignende forskning om lederskap i forskjellige land og gjennom samarbeidet oppleve kulturelle forskjeller. Også dette emnet mottok mindre positive evalueringer.

Med to mindre vellykkede erfaringer kunne min interesse for studentaktiv, praksisorientert og nettbasert undervisning som gis som om den ble gitt i et fysisk klasserom, ha opphørt allerede der. Min interesse for all nettbasert undervisning i det hele tatt kunne også ha avtatt. Men slik ble

det ikke. Ambisjonen om å kunne tilby studentaktiv og praksisorientert nettutdanning vedvarte.

Under pandemien fikk imidlertid denne visjonen et nytt tilbakeslag. Mange universitetslærere flyttet simpelthen sin tradisjonelle «kateterundervisning» til nettet (se f.eks. Aristovnik et al., 2020; Day & Verbiest, 2021; Forbes et al., 2023; Lowenthal, 2023; Moore, 2023; Vecchio et al., 2022; Zawacki-Richter & Jung, 2023b). Jeg var intet unntak. Det er godt dokumentert at slike overføringer ofte mislykkes (se Garrels & Zemliansky, 2022; se også Greller, 2006; Martin & Bolliger, 2023; May & Short, 2003). Min nettbaserte undervisning under pandemien ble heller ikke særlig vellykket. Og jeg var langt fra alene om å oppleve problemer (se f.eks. Dennen, 2023; Orozco et al., 2023; Roque-Hernández et al., 2023).

Et av problemene var det jeg kaller «de svarte kameraenes skrekk» (se også Connon & Pirie, 2022, s. 47–48; Day & Verbiest, 2021; Flores & Gago, 2020, s. 509; Lowenthal, 2023). Underviseren kan oppfatte de svarte kameraene som at studentene er «fraværende til stede» (*absent presence*), et begrep lånt fra Evans og Green (1995). Det viste seg at det var alt annet enn opplagt at mennesker, selv i vår «nettalder», ville være villige til å snakke eller stille opp foran kameraet under nettundervisning. Dette kan skyldes flere faktorer, for eksempel sjenanse, en følelse av avstand eller uvanthet med interaktiv nettundervisning (se f.eks. Greller, 2006). Det bør i denne sammenhengen imidlertid nevnes at det tross alt kan være fordeler, i hvert fall sett fra den individuelle studentens perspektiv, ved å ha kameraet slått av (se Day & Verbiest, 2021; se også Bailenson, 2021). Det er likevel et problem, om ikke for noen andre, så for de som ønsker å gjennomføre interaktive former for nettbasert undervisning. Det var utvilsomt mange som var takknemlige da undervisningen kunne flyttes tilbake til campus etter at den verste pandemikrisen var over (se f.eks. Schei, 2022).

Det må ha vært enda vanskeligere for de som forsøkte å overføre praksisorientert læring til nettet under pandemien. Forbes et al. (2023) rapporterer for eksempel at denne typen utdanning led mest under overgangen til nett. I stedet for å overføre den praksisorienterte læringen til nettet, ble denne læringsformen erstattet med tradisjonelle læremetoder som fokuserer mer på teori enn på praksis (Forbes et al., 2023).

Skepsisen mot nettbasert undervisning er ikke begrenset til undervisere alene. Mange studenter foretrekker også campusundervisning fremfor nettbasert undervisning (se f.eks. Tønnessen & Lystad, 2024). Flere studier

indikerer for eksempel at det kan være utfordrende å motivere studenter til å engasjere seg i nettbasert undervisning (f.eks. Almazova et al., 2020).

Min egen skuffelse var stor over hvor vanskelig det fortsatt så ut til å være å oppnå virkelig god, interaktiv nettundervisning. Til tross for den teknologiske utviklingen siden 00-tallet viser erfaringene fra pandemien at vi kanskje ikke vet så mye mer om interaktiv og praktisk nettbasert undervisning enn vi gjorde da de mindre vellykkede emnene, som nevnt ovenfor, ble utformet og gjennomført. Kanskje er ikke mer avansert teknologi løsningen, selv om mange studier fokuserer nettopp på dette. Huang et al. (2023) påpeker at en betydelig del av forskningen på interaktiv nettbasert utdanning fortsatt konsentrerer seg om teknologisk utstyr og kommunikasjonsverktøy (f.eks. Getenet & Tualaulelei, 2023; Khoruzha et al. 2022; Roque-Hernández et al., 2023). Det finnes de som mener at dette sterke fokuset på teknologi har gjort at andre viktige faktorer, som pedagogikk og design, har blitt oversett (f.eks. West, 2023). Som May og Short (2003) argumenterer, det er ikke teknologien i seg selv som er avgjørende, men hvordan den anvendes. Undervisere bruker fortsatt i begrenset omfang de digitale verktøy som er tilgjengelige (se f.eks. Khoruzha et al., 2022). Dennen (2023, s. 900) foreslår at mennesket bør prioriteres først når man utformer nettbasert undervisning, deretter innholdet, og at teknologien bør komme etter innholdet.

Til tross for vanskelighetene bør vi ikke la oss hindre fra å forbedre nettundervisningen (se f.eks. Forbes et al., 2023). I stedet kan problemene ses på som en vekker. Problemene bør betraktes som en oppfordring til ytterligere utvikling:

In online live-streamed teaching, there are still various issues, such as insufficient teacher–student interaction and interactive functionalities, that fail to meet learners’ needs. [...] To advance the progress of digital education, create intelligent teaching environments, and enhance the online learning experience for teachers and students, it is crucial to urgently explore the factors that can enhance the teacher–student interaction on online teaching platforms. (Huang et al., 2023; se også Almazova et al., 2020)

## **Min undervisningsfilosofi for både campus- og nettbaserte emner**

Hvis jeg hadde latt meg påvirke negativt av studentenes emneevalueringer, spesielt for de to nettbaserte emnene jeg nevnte tidligere, ville

jeg kanskje ha gitt opp. Heldigvis er ikke emneevalueringer det eneste som betyr noe for meg. Det ville vært uheldig hvis vi, som universitets- og høyskolelærere, behandlet studentene som «kunder» og hadde som hovedmål å gjøre dem fornøyde (se f.eks. Koris et al., 2015; Svensson & Wood, 2007). Både lærere og elever må være klar over at læring kan være utfordrende og innebære risiko for den som lærer. Som student kan det til og med være en forutsetning for å lære at man tillater seg selv å utsette seg for slik risiko:

To engage in learning always entails the risk that learning may have an impact on you, that learning may change you. This means, however, that education only begins when the learner is willing to take a risk. (Biesta, 2005, s. 61)

Andre faktorer enn studentenes evalueringer veier også tungt. Universitetslærere må følge reglene og målene som de folkevalgte har bestemt skal gjelde for UH-sektoren (se Örtenblad, kapittel 14 i denne boken). En annen ledestjerne er den enkelte undervisers pedagogiske undervisningsfilosofi (se f.eks. Berge, 1999, s. 7). Det varierer selvsagt fra underviser til underviser hvor velutviklet og uttalt disse er. Det kan likevel antas at de fleste undervisere har som mål å realisere sin undervisningsfilosofi.

Min undervisningsfilosofi når jeg utformer nettbasert undervisning skiller seg faktisk ikke nevneverdig fra den jeg har når jeg utformer campusbasert undervisning. Filosofien har utviklet seg over lang tid og kan derfor ikke knyttes til bare én kilde. Fire inspirasjonskilder er verdt å nevne her. Den kanskje viktigste er John Deweys ideer om viktigheten av å koble utdanning med erfaring (se f.eks. Dewey, 1938/1997). Flere etter Dewey har videreutviklet disse ideene, for eksempel David Kolb. I Kolbs læringssyklus utgjør konkret erfaring, reflekterende observasjon, abstrakt konseptualisering og aktiv eksperimentering alle viktige elementer i effektiv læring (f.eks. Kolb, 1984; Kolb & Kolb, 2005). Et sentralt element i de fleste emnene jeg utformer, er å la studentene, så langt det er mulig, selv praktisere de temaene som tas opp i undervisningen. Dette i stedet for bare å la dem lese litteratur og lytte til forelesere. Derfor har jeg også i nettbaserte emner hatt ambisjoner om å inkludere erfaringsbaserte elementer. En mulig forklaring på at jeg i så stor grad lar meg inspirere av teori om erfaringsbasert læring, er den store rollen erfaring ser ut til å spille i min egen læring. Når jeg unntaksvis investerer i en ny teknologidings, leser jeg sjelden eller aldri bruksanvisninger. I stedet har jeg en tendens til å ville prøve meg frem. Når

det gjelder argumentasjon, blir dette tydelig. Jeg liker å prøve ut ganske uferdige ideer sammen med kolleger og andre, i stedet for å tenke gjennom ting først og så presentere argumentene mine.

En annen inspirasjonskilde er ideen om at utdanning skal være utformet på en slik måte at den gir studentene mulighet til å utvikle seg som mennesker. En slik utvikling kan være noe som i hvert fall noen studenter har interesse av å gjennomgå (jf. Marton et al., 1993). Dette prøver jeg å realisere ved å legge inn elementer av dypere refleksjon i utdanningen. Studentene får da mulighet til å reflektere over seg selv, i dybden, med utgangspunkt i teorier og andre ideer (se f.eks. Cunliffe, 2009). Jeg mener dette er spesielt viktig i lederskapsutdanninger. Forhåpentligvis kan universitets- og høyskolesektoren bidra til å så frøene til et mer reflektert lederskap hos studentene. Nettbasert undervisning må også tilby slike muligheter.

En tredje inspirasjonskilde er ideen om *akademia* som et fristed for kritisk tenkning, i betydningen «ikke å ta for gitt». Dette kan blant annet spores til forarbeidene til den norske universitetsloven (NOU 2020: 3). Jeg gir begrepet «kritisk tenkning» en bred betydning her. Dermed inkluderer jeg ikke bare en skeptisk holdning til retorikk, men også til konvensjoner, autoritet og objektivitet (se Mingers, 2000). I dette ligger det at jeg så langt jeg kan respekterer de verdiene som ligger til grunn for studentenes standpunkter. Disse vurderer jeg derfor ikke når jeg setter karakterer på studentene. Likevel krever jeg at de tar stilling og argumenterer for sitt standpunkt. Selve argumentasjonen vurderes. På samme måte som det er naturlig for meg å trekke inn slike elementer i campusbasert undervisning, er det like naturlig å trekke dem inn i nettbasert undervisning.

Den fjerde inspirasjonskilden er at mennesker er forskjellige, ikke minst når det gjelder hvordan vi lærer og underviser. Vi har ulike læringsstiler (f.eks. Kolb & Kolb, 2005) og ulike undervisningsstiler (f.eks. Friedman & Alley, 1984). I forbindelse med nettbasert læring kan ulike læringsstiler for eksempel bety at en student lærer best asynkront, mens en annen foretrekker synkron læring. Det kan selvsagt diskuteres hvem som bør tilpasse seg til hvem. Burde underviseren justere sin undervisningsstil etter studentenes preferanser? Eller bør studentene tilpasse sine læringsstiler til underviserens undervisningsstil? Kanskje bør begge gruppene tilpasse seg hverandre, eller kanskje burde ingen av dem måtte tilpasse seg? Er det overhodet mulig for en person å lære eller undervise i en annen stil enn den som naturlig faller seg, selv om vedkommende ønsker det? Dette aspektet av min undervisningsfilosofi har likevel hatt begrenset påvirkning på min undervisning, selv om jeg er klar over at min

undervisningsstil ikke nødvendigvis passer for alle (se også Örtenblad et al., 2017). Dette gjelder både campusbasert og nettbasert undervisning. Likevel er jeg ikke uinteressert i å forsøke å utforme min undervisning slik at den imøtekommer studentenes ulike læringsstiler. I mine overveielser forsvarer jeg min manglende tilpasning med at de emnene jeg utformer og gjennomfører mest sannsynlig vil være unntakene, ikke regelen, og dermed tilbyr de variasjon hvis man også inkluderer alle de andre emnene mine studenter studerer. Det er neppe urimelig å la studentene oppleve måten jeg underviser på i hvert fall noen gang; jeg trenger ikke alltid å tilpasse meg.

## Hvorfor nettbasert utdanning?

Fremtidige pandemier, som den vi opplevde i begynnelsen av 2020-tallet, eller andre katastrofer som hindrer fysisk tilstedeværelse på campus, er ikke utelukket (se f.eks. Bruhn-Zass, 2022; Hodges et al., 2020; Kara, 2021). Til tider kan været føre til at undervisningen må avlyses (f.eks. Dela Peña Bandalaria, 2023), som det har skjedd flere ganger denne vinteren (2024) i Norge. Under slike omstendigheter er nettbasert utdanning et nødvendig verktøy, kanskje den eneste løsningen.

Nettundervisning tilbyr dessuten flere fordeler og kan ses som et bærekraftig alternativ til tradisjonell campusundervisning (Reiffenrath & Thielsch, 2023). Blant de bærekraftsrelaterte fordelene ved nettbasert utdanning er muligheten til å nå ut til andre grupper enn de som vanligvis studerer ved universiteter og høyskoler (se f.eks. Bruhn-Zass, 2022; Mahlangu, 2018; Reiffenrath & Thielsch, 2023; Zawacki-Richter & Jung, 2023b). Nettbasert utdanning tilbyr en relativ økonomisk fordel siden det som oftest krever færre ressurser av studenten enn tradisjonelle studier i utlandet (se f.eks. Bruhn-Zass, 2022, 2023; Mahlangu, 2018; White & Lee, 2020). Det er imidlertid ikke gitt at alle har tilgang til nødvendig utstyr for å delta i nettbasert undervisning (se f.eks. Kara, 2021). Nettbasert utdanning kan også gi flere kvinner og andre grupper som tradisjonelt sett har vært forhindret fra å delta i campusundervisning på grunn av kjønnsroller, kulturelle, religiøse eller fysiske barrierer, muligheten til å studere:

In countries and cultures the world over, including Western industrialized societies, girls and women are educationally disadvantaged compared to their male counterparts. This educational discrimination is especially prevalent in social minorities. (Von Prümmer, 2023, s. 949)

Generelt tilbyr nettbasert utdanning større muligheter for å interagere med mennesker geografisk spredt (Bruhn-Zass, 2022, 2023; Greller, 2006; Hall et al., 2000), noe som kan bidra til økt bærekraft, for eksempel ved å redusere miljøskadelige utslipp fra reiser (Bruhn-Zass, 2022, 2023; Huang et al., 2023; White & Lee, 2020). Det faktum at nettundervisning har miljømessige fordeler fremfor campusundervisning betyr imidlertid ikke at nettundervisning er 100 prosent miljøvennlig – det impliserer i det minste nøyaktige sammenligninger mellom nettmøter og fysiske møter (Ong et al., 2014) samt mellom hjemmekontor og arbeid på arbeidsplassen (O'Brien & Aliabadi, 2020).

I det minste noen av de fordelene som oppnås gjennom fysiske, internasjonale studentutvekslinger kan også realiseres på nett (f.eks. Bruhn-Zass, 2022; Inchaouh & Tchaïcha, 2020; White & Lee, 2020). Mennesker verden over gis muligheten til å forstå hverandre bedre gjennom å delta i felles internasjonale nettbaserte utdanninger (f.eks. Bruhn-Zass, 2023; Inchaouh & Tchaïcha, 2020; Reiffenrath & Thielsch, 2023). For at studenter skal få slike internasjonale erfaringer gjennom nettbasert undervisning, er det selvfølgelig en forutsetning at undervisningen er interaktiv (se f.eks. van Hove, 2021).

Avslutningsvis ville det være uhøflig å ikke nevne en fordel med nettbasert undervisning som ikke diskuteres ytterligere her, ettersom den forutsetter fravær av interaktivitet og dermed faller utenfor kapittelets fokus. Fordelen jeg tenker på, er at studenten kan lære i eget tempo og når studenten selv ønsker det (Dela Peña Bandalaria, 2023; Johnson, 2006; Lowenthal, 2023; Moore, 1993; Potvin, 2012; Watts, 2016; Zemsky & Massy, 2004). Men selvfølgelig har også den typen nettbasert undervisning en plass. Hvis man i en krisesituasjon bare flytter kateterundervisningen over på nettet, som under pandemien, og det ikke blir særlig bra, kan det være like greit å gjøre den nettbaserte undervisningen asynkron, foreslår Hu (2022).

## Typer nettbasert utdanning

I begynnelsen av 00-tallet var interessen for å utvikle interaktiv, praksisorientert nettbasert utdanning, som kunne sammenlignes med undervisning i det fysiske klasserommet, relativt liten blant undervisere innen høyere utdanning. På den tiden var det en utbredt forventning at nettbasert utdanning ville tilby mindre interaksjon enn tradisjonell campusutdanning (Arbaugh & Duray, 2002; Ennew & Fernandez-Young, 2006; Horton,

2006). Den mest vanlige og billigste formen av nettbasert utdanning var emner eller hele programmer med det såkalte *stand-alone*-formatet (Ennew & Fernandez-Young, 2006; Horton, 2006), inspirert av det eldre korrespondansekurset. Studentene følger en studieplan uten å interagere med verken underviseren eller andre emnedeltakere, og noen emner tilbød endog fleksible eksamensdatoer. Da jeg deltok på en konferanse om nettbasert høyere utdanning i San Antonio, Texas, i 2004, opplevde jeg at hovedfokuset blant deltakerne var på gjennomføringsgrad. Målet syntes å være å få så mange studenter som mulig gjennom emnene på den raskeste og enkleste måten mulig, ved hjelp av *stand-alone*-formatet. Ingen av de andre konferansedeltakerne viste interesse for å utveksle ideer om en praksisorientert og studentaktiv form for nettundervisning, som minner mer om et fysisk klasserom. *Stand-alone*-formatet er fortsatt utbredt, spesielt i *massive open online courses* (Bouchrika, 2024; De Jong et al., 2020). En indikasjon på dette er at det i en nylig utgitt antologi, *Handbook of open, distance and digital education* (Zawacki-Richter & Jung, 2023a), bare er et fåtall av kapitlene som tar for seg interaktiv læring, og svært lite av boken omhandler praksisorienterte elementer. Generelt gir boken ellers en både velkommen og nyttig oversikt over kunnskap om nettbasert utdanning.

Til tross for dette har det gjennom årene dukket opp flere alternative modeller til *stand-alone*-formen for nettundervisning. Litteraturen om disse alternativene introduserer en rekke dimensjoner eller distinksjoner, hvor den ene enden typisk representerer egenskapene ved det tradisjonelle *stand-alone*-formatet. I den andre enden finner vi begreper som representerer alternativer, eller til og med direkte motsetninger, til det tradisjonelle *stand-alone*-formatet. Noen av de mest fremtredende begrepene er *interaktiv*, *synkron*, *autentisk* og *kollaborativ*. Disse vil bli definert i det følgende. Senere i dette kapitlet vil jeg relatere disse begrepene til de to emnene jeg utviklet og underviste i løpet av 00-tallet.

*Interaktiv-ikke-interaktiv*: Interaktiv nettbasert undervisning kan defineres på flere måter, og noen mener til og med at begrepet har blitt misbrukt (Mayes, 2006). Ifølge *Det norske akademis ordbok* kan «interaksjon» defineres som et «vekselspill, samspill (mellom to eller flere komponenter, faktorer); vekselvirkning» eller som «utveksling av meningsinnhold (tanker, følelser osv.) mellom to eller flere personer» («Interaksjon», 2024). Når det gjelder interaktiv utdanning, trenger imidlertid ikke det som den lærende relaterer til, nødvendigvis være en annen person. Som Moore (1989) påpeker, kan interaktiv læring også omfatte at den lærende lærer i relasjon til et

undervisningsmateriale. Det aspektet ved interaktiv nettbasert utdanning som er mest relevant for dette kapittelet, er imidlertid læring i interaksjon mellom mennesker. Slik interaktiv læring kan spenne fra forelesninger der studenter har mulighet til å stille spørsmål og motta svar, til seminarer eller arrangerte øvelser, enten gjennom nettbaserte plattformer eller på campus. Av de tre typene «interaksjon» som ofte brukes for å kategorisere nettutdanninger: student–undervisningsmateriell, student–underviser og student–student (Moore, 1989), involverer *stand-alone*-emner omtrent bare interaksjon mellom student og undervisningsmateriell.

*Synkron–asynkron*: Dette begrepsparet diskuteres ofte i litteraturen om nettbasert utdanning (se f.eks. Berge, 1999; Day & Verbiest, 2021; Lowenthal, 2023; Martin & Bolliger, 2023; Murphy et al., 2011; Watts, 2016). «Synkron» undervisning foregår i sanntid, det vil si samtidig som emnet holdes. Dette står i kontrast til «asynkron» undervisning, som for eksempel inkluderer forhåndsinnspilte videoer og gruppeoppgaver som studentene kan arbeide med på egen hånd og i eget tempo. Det bør påpekes at det sjelden forekommer at emner er fullstendig synkrone eller asynkrone:

Few courses have ever truly been 100% synchronous or asynchronous. For instance, even courses that primarily used and relied on synchronous communication (e.g., instant messaging, web conferencing) also used other forms of asynchronous communication (e.g., email, a discussion forum, or a grade book in a learning management system); just as courses that relied heavily on asynchronous communication might use synchronous forms of communication to some degree (e.g., initial kickoff meetings on campus, phone calls, proctored exams or office hours on campus). (Lowenthal, 2023, s. 992; se også Moore, 1993)

*Autentisk–ikke-autentisk*: «Autentisk læring» er et vanlig forekommende begrep i litteraturen om nettbasert undervisning (f.eks. Dela Peña Bandalaria, 2023; Forbes et al., 2023; Woo & Reeves, 2007), og det beslektede begrepet «autentiske aktiviteter» brukes også ofte i denne sammenheng (Herrington et al., 2006; Oliver et al., 2002). Begrepet «autentisk læring» kan defineres som læring hvor aktivitetene studenter utfører for å lære etterligner realistiske situasjoner og har høy overførbarhet til virkeligheten utenfor klasserommet (Galindo, u.å.; Maina, 2004; Rule, 2006). Fordelen med autentisk læring er at det gir studentene praktisk erfaring som er direkte relevant for den virkelige verden, bortenfor klasserommet, samtidig som det sikrer at de ikke påfører skade på seg selv eller andre (Stein et al., 2004). Det kan imidlertid være utfordrende for undervisere å

legge til rette for autentisk læring i et klasseromsmiljø (Roach et al., 2018; Stein et al., 2004). Simuleringer er et eksempel på hvordan autentisk læring kan implementeres (Maina, 2004; se også Baharmand, kapittel 9 i denne boken og Hellström et al., kapittel 8 i denne boken). En ytterligere utvidelse av dette konseptet er læring som faktisk foregår i virkelige situasjoner, som for eksempel praksisperioder hvor studenter utfører ekte oppgaver i reelle omgivelser (Galindo, u.å.; Maina, 2004).

*Kollaborativ-individuell*: «Kollaborativ læring» (f.eks. Inchaouh & Tchaïcha, 2020; Roberts, 2005) betyr at interaksjon mellom studenter spiller en sentral rolle i læreprosessen (Roberts, 2005). Studentene lærer ved å arbeide i grupper. Sammen med minst én annen student utfører de ulike mer eller mindre konkrete gruppeoppgaver. Slike nettbaserte gruppeoppgaver kan tilrettelegges av tydelige instruksjoner og rammer (Koh et al., 2010). Gruppene kan gjerne være sammensatt heterogent for å maksimere læring fra hverandres forskjeller og ved å mestre disse (f.eks. Inchaouh & Tchaïcha, 2020) Hver student er ansvarlig for sitt eget bidrag (Inchaouh & Tchaïcha, 2020). Dette skiller seg fra kooperativ læring, hvor ansvaret deles jevnt mellom alle gruppedlemmer (Inchaouh & Tchaïcha, 2020).

Disse fire begrepene – interaktiv, synkron, autentisk, og kollaborativ – er ikke gjensidig eksklusive og kan ofte overlappe. For eksempel, *kollaborativ* læring involverer per definisjon *interaksjon* mellom studenter. Et annet eksempel er at med *interaktivitet* menes ofte, men ikke alltid, *synkron* interaksjon. Det kan være utfordrende å finne utdanningsprogrammer som integrerer alle disse aspektene samtidig – det vil si interaktive, synkron, autentiske og kollaborative – spesielt når det gjelder nettbasert utdanning. En slik utdanning kunne det bare handle om i de tilfellene for eksempel medisinstudenter under veiledning av en underviser utfører sanntidsundersøkelser på hverandre og foreslår behandling for symptomene man har funnet, via nettbaserte plattformer. Det er ikke enkelt å avgjøre hvordan bruken av avatarer, som det lenge har vært mulig å interagere med gjennom nettbaserte utdanningssammenhenger (se f.eks. Moore, 2023, s. 37), relaterer til de fire begrepene.

Det finnes også andre begreper innen nettbasert utdanning som utvider eller erstatter noen av de fire hovedbegrepene som tidligere ble presentert. For eksempel er begrepet «praktisk læring» (*practical learning*, se f.eks. Forbes et al., 2023) nært knyttet til autentisk læring. Et eksempel på praktisk læring er praksisperioder. «Sosial læring» (f.eks. Swartzwelder et al., 2019) har stor overlapp med kollaborativ læring, ettersom begge forutsetter

interaksjon mellom studenter. «Sanntid» (*real-time*, se f.eks. Huang et al., 2023) kan betraktes som synonymt med «synkron». I dette kapitlet vil jeg imidlertid konsentrere meg om de fire opprinnelige begrepene.

I dette kapitlet betegner jeg videre *stand-alone*-formatet for nettbasert utdanning som et *ubundenhetsformat*. Med dette begrepet ønsket jeg å fange opp at studenten ikke er forpliktet til mye, verken til å delta på forelesninger eller samarbeide med andre studenter, og den høye graden av fleksibilitet som formatet tilbyr. Dette er et format hvor det eneste kravet til studentene typisk er å lese det angitte materialet og avlegge eksamen. Det er minimalt eller ingen forventning om ytterligere engasjement eller interaksjon. Det formatet som i stedet krever at studentene involverer seg aktivt, arbeider sammen med hverandre, arbeider sammen i ulike former for aktiviteter og interagerer regelmessig både med hverandre og med læreren gjennom digitale plattformer, kaller jeg et *sammenhengsformat*. For dette begrepet har jeg hentet inspirasjon fra en rekke engelske termer. Det jeg fremfor alt har ønsket å fange opp med det er at studenten befinner seg i en kontekst der hun eller han deltar aktivt i alle slags undervisningsopplegg og lærer sammen med og av andre. Formatet legger til rette for en læringskontekst som er viktig for studentenes utvikling og forståelse. Undervisningen i dette formatet kjennetegnes ved å være svært interaktiv, synkron, autentisk og kollaborativ.

## Høydepunkter fra min erfaring med nettbasert undervisning

Begge de to fullstendig nettbaserte emnene som denne teksten omhandler, ble utviklet og gjennomført på 00-tallet. Tabell 10.1 gir en oversikt over hvordan de sentrale elementene i disse emnene korresponderer med de fire begrepene for nettbasert undervisning diskutert tidligere. Som tabell 10.1 viser, kan mine emner i stor grad sies å være inspirert av alle fire begrepene, selv om jeg ikke var fullstendig kjent med disse da jeg utformet emnene. For de interesserte finnes det mer detaljerte beskrivelser av disse emnene i appendiks.

Ett av emnene, som fikk navnet «Lederskap», markerte min første egentlige erfaring med nettbasert utdanning da det ble lansert i 2002. Emnets struktur var designet for å gi studentene muligheter til å lede hverandre, med etterfølgende refleksjoner over egne erfaringer ved hjelp av

lederskapsliteratur. Emnet bestod av to gruppeoppgaver der et vesentlig aspekt var at medlemmene skulle lede hverandre, samt tre individuelle oppgaver. For de individuelle oppgavene skulle studentene analysere ulike former for lederempiri basert på faglitteratur og reflektere over eget lederskap. Hver av de fem oppgavene kulminerte i en synkron, obligatorisk «læringsdiskusjon» i plenum, der innsiktene og læring fra det relevante emneelementet ble drøftet. Plattformen som ble benyttet på den tiden støttet kun skriftlige, synkrone diskusjoner gjennom en «meldingsfunksjon», noe som kanskje ikke var den mest effektive måten å engasjere og interagere på (se også Abrami et al., 2011, s. 87). Studentenes tilbakemeldinger på emnet var overveiende negative. Til tross for klar kommunikasjon om emnestrukturen og en skriftlig bekreftelse på at de forstod opplegget og var forberedt på et interaktivt og erfaringsbasert emne, rettet de skarpest kritikk mot nettopp disse aspektene. Mange hadde vanskeligheter med å se verdien av de erfaringsbaserte aktivitetene, og noen argumenterte for at slik læring var en ikke-akademisk måte å lære på. For meg var det gåtefullt at mange skrev at de hadde forventet, og foretrukket, et kurs i tråd med ubundenhetsformatet.

**Tabell 10.1** En retrospektiv oversikt over de to nettbaserte emnene jeg har holdt, og de temaene studentene skulle lære om, relatert til de fire begrepene for ulike typer nettbasert utdanning diskutert tidligere

	Tema	Interaktiv	Synkron	Autentisk	Kollaborativ
Lederskap	<i>Lederskap respektive følgerskap</i>	Ja, hovedsakelig mellom studentene	Ja	Delvis	Ja
	<i>Fjernlederskap</i>	Ja, både mellom studentene og mellom studentene og underviseren	Ja	Ja, med forbehold	Delvis
	<i>Argumentasjonsteknikker</i>	Ja, hovedsakelig mellom studentene	Ja	Delvis	Ja
	<i>Lederrekruttering</i>	Ja, spesielt mellom studentene og underviseren	Delvis	Delvis	Ja
	<i>Forskning</i>	Ikke mye mer enn mellom student og oppgave	Nei	Ja	I noen grad
	<i>Gruppedynamikk</i>	Ja, mellom studentene (og med læreren under læringsdiskusjonene)	Begge deler	Ja	Ja

(Forts.)

Tabell 10.1. (Forts.)

	Tema	Interaktiv	Synkron	Autentisk	Kollaborativ
Leadership – an international perspective	<i>Internasjonal kultur</i>	Ja, hovedsakelig mellom studentene	Begge deler	Ja	I noen grad
	<i>Internasjonalt lederskap</i>	Ja, både med intervjuobjektene og med de andre gruppemedlemmene	Delvis	Ja, med forbehold	Til en viss grad
	<i>Forskning</i>	Ja, både med dem de intervjuet og med de andre gruppemedlemmene	Begge deler	Som oppgave å betrakte – ja	Til en viss grad

Det andre emnet ble kalt «Leadership – an international perspective» og fant sted i 2009. Studenter fra Brasil, Pakistan og Sverige utførte studier av internasjonalt lederskap. I grupper analyserte de deres individuelle resultater fra empiriske studier om ledere i sine respektive land. Ved å samle studenter fra alle tre land i hver gruppe, opplevde de også selv hvordan det er å samhandle med mennesker fra forskjellige nasjonale kulturer. Den digitale plattformen var relativt avansert og støttet også audiovisuell interaksjon. Likevel var mange av studentene passive og lite villige til å delta aktivt, noe som kanskje kan forstås i lys av at emnet var et eksperiment. Den geografiske spredningen av studentene i to av de tre landene, mens de i det tredje landet var samlokaliserte ved samme universitet, bidro ikke positivt. De fleste avsto fra å fylle ut emneevalueringen eller gjorde det meget kortfattet. Den vanligste tilbakemeldingen var utfordringene med å kommunisere på tvers av tidssoner (se også Reiffenrath & Thielsch, 2023).

Det er verdt å nevne at enkelte tilnærminger testet på 00-tallet kanskje ikke ville være relevante i dag, av ulike årsaker. For eksempel ville det i dag nok være mer problematisk etisk sett å plassere studenter i potensielt ubehagelige situasjoner uten å ha informert studentene om formålet, som spesielt ble gjort i emnet «Lederskap». Jeg tror imidlertid fortsatt på den grunnleggende ideen om å engasjere studentene i diverse aktiviteter, som de deretter reflekterer over ved hjelp av litteratur.

En følelse av frustrasjon vokste i meg. To selvutformede nettbaserte emner hadde etter mitt syn begge mislyktes. Jeg reflekterte over de store utfordringene med å oppnå god kvalitet i nettundervisning, og grunnet over hvorfor det var så vanskelig å få til interaksjon mellom mennesker i

en nettbasert læringskontekst. Er det ikke mulig å oppnå det samme på nett som i et fysisk klasserom (se f.eks. Kidd & Murray, 2020, s. 554)? Jeg var fortapt. På dette tidspunktet kunne jeg lett identifisere meg med dem som foretrakk å utforme nettbasert utdanning etter et ubundenhetsformat. Situasjonen ble ikke bedre av at jeg sto alene med både utformingen og gjennomføringen av disse nettbaserte emnene. I litteraturen antydes det ellers at nettbasert utdanning best håndteres av et tverrfaglig team (Miller, 2007; se også May & Short, 2003; Moore, 1993, s. 28), hvor hvert medlem har definerte roller som for eksempel fagspesialist, grafisk designer og programmerer (Miller, 2007).

Mot slutten av 00-tallet underviste jeg på et helt nettbasert lederskaps-emne med et ubundenhetsformat, hvor studentene reflekterte over seg selv ut fra pensumlitteraturen som eksamensoppgave. Jeg var ikke involvert i utformingen av dette emnet. Siden da har jeg primært vært involvert i campusundervisning. Men tanken om å utvikle nettbasert undervisning som er studentaktiv, praksisorientert og som gis som om den ble gitt i et fysisk klasserom, har ikke forlatt meg. På 2010-tallet jobbet jeg ved et universitet med campuser i tre forskjellige land. Alle tre campusene tilbød stort sett de samme programmene og emnene. En idé jeg prøvde å implementere der var at interaksjon mellom studentene på tvers av campusene via nettet kunne integreres i emnene, og dette ville tillate dem å utveksle erfaringer og perspektiver (se Örtenblad & Farquharson, 2011). På den måten skulle forståelsen for forskjeller og likheter mellom ulike kulturelle og nasjonale kontekster kunne øke. Dessverre ble denne ideen aldri realisert, av ulike årsaker.

I tillegg til disse erfaringene har jeg også praktisert den typen «klasseromsundervisning overført til nettet» som ble vanlig under pandemien. I andre tidsperioder enn under pandemien har jeg også holdt enkelte slike forelesninger, blant annet gjesteforelesninger ved andre læresteder. I disse tilfellene var det ofte ikke praktisk å reise for å holde undervisningen personlig.

## **Hvis valget er mellom ubundenhetsformat og sammenhengsformat**

En sammenligning av nettundervisning basert på ubundenhetsformatet og den tilnærmingen jeg har strebet etter å mestre, som tett ligner sammenhengsformatet, avdekker både styrker og svakheter ved begge metodene. I dette avsnittet fokuseres det på argumentene for sammenhengsformatet,

men noen motargumenter presenteres også. Det er verdt å nevne at det selsagt finnes blandinger av disse formatene. For eksempel, i emner som ligger nær ubundenhetsformatet, kan det likevel inkluderes elementer fra sammenhengsformatet (for eksempel, se De Jong et al., 2020). For eksempel kan selv emner basert på ubundenhetsformatet inkludere oppgaver hvor studentene blir bedt om å reflektere over sine egne, tidligere erfaringer ved hjelp av litteratur. Dette var tilfellet i det ubundenhetsformerte emnet jeg underviste i mot slutten av 00-tallet, som nevnt tidligere. Inkluderingen av dette elementet gjør at emnet kan betraktes som inspirert av prinsipper for autentisk læring. Her sammenligner jeg imidlertid et rent ubundenhetsformat med et sammenhengsformat hvor interaktive, synkrone, autentiske og kollaborative elementer i størst mulig grad inngår, om enn ikke fullt ut.

Som nevnt tidligere i kapittelet er et argument for ubundenhetsformatet at det tilbyr større fleksibilitet (f.eks. Johnson, 2006; Lowenthal, 2023; Moore, 1993; Watts, 2016). Det er spesielt det asynkrone aspektet som tillater studenter å arbeide i sitt eget tempo (f.eks. Berge, 1999; Dela Peña Bandalaria, 2023; Martin & Bolliger, 2023; Potvin, 2012). Studentene får mer tid til refleksjon og oppmuntres dermed til kritisk tenkning (Liaw & Huang, 2000). I en undersøkelse ble forhåndsinnspilte videoforelesninger foretrukket over live Zoom-forelesninger (Islam et al., 2020). Studentene mente at det var mer fleksibelt, praktisk og effektivt.

Ubundenhetsformatet er imidlertid ikke uten ulemper. Fraværet av interaksjon ansikt til ansikt kan lede til følelser av mistillit og isolasjon, som kan føre til demotivasjon (Pauleen et al., 2004). Det finnes studier som peker på at studentene under pandemien foretrakk interaktiv og synkron nettbasert undervisning fordi det fremmet diskusjon og kontakt med andre mennesker (Eliassen et al., 2020). Karalis og Raikou (2020) hevder at når nettbasert undervisning mangler interaksjon, er dette noe studentene savner.

Lowenthal (2023) mener at utdanning er en sosial prosess som derfor krever sosial interaksjon (se også Bose, 2003). Ut fra en slik tilnærming til utdanning kan den typen fjernundervisning som mangler interaksjon med andre mennesker, kritiseres (f.eks. Garrison, 1993). Litteraturen peker på en rekke fordeler med interaktiv nettbasert utdanning. Blant disse fordelene finner vi positive effekter på studentenes læring (Hou et al., 2022; Munro, 2019; Swartzwelder et al., 2019), økt studentengasjement (Getenet & Tualalelei, 2023; Roque-Hernández et al., 2023), forbedret kommunikasjon (Orozco et al., 2023), samt en sterkere følelse av tilhørighet (*membership*) og innflytelse (Luo et al., 2017), blant studentene. I tillegg bidrar

interaksjonen til å skape mer fornøyde studenter (Hou et al., 2022; Munro, 2019; Roque-Hernández et al., 2023). De fleste som beskriver fordelene med interaktivitet, antar mer eller mindre implisitt at den er synkron. Det finnes imidlertid unntak. Watts (2016) hevder for eksempel at interaksjon – enten synkron eller asynkron – fører til mer fornøyde og motiverte studenter, og forbedrer også deres prestasjoner.

I litteraturen finnes det klare argumenter for synkronitet. Synkron interaksjon har vist seg å forbedre både studentprestasjoner og mental helse (Sweetman, 2020), og gir bedre forutsetninger for å gi og motta tilbakemeldinger (Potvin, 2012). Andre har argumentert for at det foreligger en sammenheng mellom sosial tilstedeværelse (*social presence*) ved nettstudier og studenttilfredshet (Richardson et al., 2017). I en studie av lærerstudenter pekte resultatene på at synkronitet har positive effekter på relasjonen mellom studentene (Koh et al., 2010; Wang & Wang, 2021). Det bedrer forutsetningene for å skape tilhørighet mellom studentene (Vecchio et al., 2022, s. 17).

Når det gjelder autentisitet, argumenterer Herrington et al. (2006) for at jo mer oppgavene studentene får speiler reelle yrkesoppgaver, desto mer engasjerte blir de og desto bedre er læringsutbyttet. Ved å inkludere autentiske elementer kan kompleksiteten som virkeligheten utenfor klasserommet tilbyr opprettholdes (Oliver et al., 2002). I en studie av universitetsstudenters erfaringer med nettbasert utdanning under pandemien i New Zealand, viser Forbes et al. (2023) at studentenes tilnærming under gruppesamtalene der oppgavene var av autentisk karakter, var mindre oppstyttet og mer avslappet.

Roberts (2005) understreker flere fordeler ved kollaborativ læring basert på generell litteratur om emnet, og argumenterer for at disse fordelene også gjelder for kollaborativ nettbasert utdanning. Blant fordelene er at samarbeid fremmer læring av kritisk tenkning, involverer studentene aktivt i læringsprosessen og fremmer forståelse for mangfold. I tillegg gir det studentene forståelse for viktigheten av samarbeid, forbedrer resultatene deres og gir dem muligheten til å utvikle sine lederegenskaper. Andre forskere, som Inchaouh og Tchaïcha (2020), fremhever at nettbasert kollaborativ utdanning gir studenter muligheter til å skape og dele informasjon med hverandre og å lære å jobbe i grupper. Strauß og Rummel (2020) hevder generelt at kollaborativ læring har en positiv effekt på læring.

Personlig lar jeg meg gjerne inspirere av alle de fire begrepene interaktivitet, synkronitet, autentisitet og kollaborasjon når jeg utformer og gir nettundervisning. Dette harmonerer med min undervisningsfilosofi

og synes å passe min undervisningsstil godt. Det er likevel usikkert om denne formen for nettundervisning er egnet for alle studenter. Det finnes studier som peker på viktigheten av å forstå at nettstudenter – som alle andre – lærer på forskjellige måter, og dermed kan sies å ha ulike «nettlæringsstiler». Dette blir noen ganger eksplisitt uttalt (f.eks. Bong & Liu, 2023; Huang et al., 2023; Johnson, 2006; May & Short, 2003; Munro, 2019), mens andre ganger mer implisitt (f.eks. Beldarrain, 2008; Mayes, 2006; Moore, 1993; Rovai & Jordan, 2004, s. 2–3). På bakgrunn av mengden litteratur som peker på disse forskjellene mellom studenter, kan vi ikke ta det for gitt at sammenhengsformatet passer for alle, men vi bør kunne anta at det passer deler av studentpopulasjonen. Spesielt (men ikke bare) i et internasjonalt miljø må vi også være oppmerksomme på ulike kulturelle normer og at ikke alle studenter er komfortable med for eksempel interaktiv undervisning (se f.eks. Hutchins & Hutchison, 2008).

Derfor ser det ut til å være flere argumenter for å i hvert fall supplere nettbasert undervisning i ubundenhetsformat med varianter som fremmer interaktivitet, synkronitet, autentisitet og/eller kollorasjon. Ulike undervisningsformater kan komplementere hverandre, avhengig av læringsmålene (se f.eks. May & Short, 2003), studentantallet og betydningen som legges på undervisningskvalitet (Trentin, 2000), og om uavhengighet eller samarbeid karakteriserer det primære utdanningsmålet (Garrison, 1993; se også Hellström et al., kapittel 8 i denne boken). Gitt at mye av arbeidet som utføres av studenter ved høyere utdanningsinstitusjoner tradisjonelt sett er ikke-interaktivt, asynkront, ikke-autentisk og individuelt, er det behov for at det i det minste er muligheter for å inkludere alternative elementer også i nettbasert utdanning. Som motto for nettbasert utdanning foreslår jeg derfor: *Fleksibilitet i geografi – ja takk. Men fleksibilitet i tid – nei takk, ikke alltid.*

## **En visjon for fremtidens nettbaserte utdanning**

Visjonen for fremtidens nettbaserte utdanning er strukturert rundt fem nøkkelbegreper som alle starter med samme bokstav som «visjon». Inndelingen er mer et spørsmål om presentasjon enn noe annet; elementene i ett begrep er tett knyttet til elementene i de andre begrepene. Visjonen er formulert som om alle dens komponenter allerede er oppnådde. Alt er altså tenkt å være realisert innen X år. Svaret på ligningen («Hva er X?»)

finnes delvis hos alle oss som underviser i høyere utdanning, og delvis hos de som utøver den overordnede autoriteten over universitetene og høyskolene. Det er derfor passende å si at det handler om en andregradsligning ...

## Verdifull

Den nettbaserte utdanningen er verdifull, i den forstand at den nå er et selvsagt og sentralt element som mange legger stor vekt på. Nettbasert undervisning tas på alvor og prioriteres, ikke bare ved de høyere utdanningsinstitusjonene som spesialiserer seg på fjernundervisning, som Open University i Storbritannia, men også bredt i utdanningssystemet. Tidligere skepsis mot nettbasert utdanning er stort sett borte.

Studentenes holdning har endret seg; de er nå åpne for utdanninger i både sammenhengsformat og ubundenhetsformat. Faktorer som har bidratt til denne endringen inkluderer økt kunnskap, mer erfaring og større prioritering fra beslutningstakere. Det er blitt like naturlig å inkludere praktiske elementer i nettbasert undervisning som det noen gang har vært i de mest praksisorienterte og campusbaserte akademiske fagene, som for eksempel profesjonsfag.

Det finnes i dag kvalitetsutdanning innen nettbasert undervisning. Alle universitets- og høyskolelærere tilbys avansert opplæring i praktisk bruk av nettet til undervisning, både i sammenhengsformat og ubundenhetsformat. I tillegg involverer utforming og levering av nettbasert utdanning nå hele team, i motsetning til tidligere, da det ofte ble gjort individuelt.

Ved siden av det ordinære tilbudet fungerer nettbasert utdanning som en stadig tilgjengelig ressurs, som alle er godt forberedt på å bruke. Dette er særlig nyttig under pandemier, ved dårlig vær og i andre situasjoner som gjør campusbasert undervisning umulig.

## Velforsket

Det er gjort en omfattende utviklingsinnsats for å forstå hvordan nettbasert utdanning kan gjennomføres mest effektivt. Gode systemer er etablert for å gjennomføre aktiviteter som tradisjonelt kun fant sted i fysiske læresaler, via nettet. Betydelige ressurser har blitt investert i å utvikle sammenhengsorienterte former for nettbasert utdanning. Omfattende forskningsarbeid har resultert i kunnskap om hvordan man kan engasjere og aktivt involvere studenter i nettbasert utdanning. Spesielt er det lagt stor vekt på å forstå

interaksjonen mellom teknologi og menneske. For eksempel har aksjonsforskning ført til innsikter i mer sammenhengsorienterte typer nettundervisning, og teknologien er videreutviklet i tråd med undervisernes behov. Gode eksempler dokumenteres og deles kontinuerlig. Det er også arbeidet med å utvikle mer tilpassede ubundenhetsløsninger som inkluderer individuell lesing av litteratur og/eller bruk av spill og simuleringer.

Det har blitt investert betydelig i å utvikle kunnskap om optimalisering av nettbasert læring. Det er for eksempel utviklet kunnskap om hvordan læring av andre ting enn det fagrelaterte best kan legges merke til, utnyttes og integreres på en naturlig måte i emnebeskrivelser og andre formelle dokumenter. Innsatsen har resultert i forbedret metalæring av ferdigheter som for eksempel gruppesammensetning, håndtering av ulikheter mellom mennesker og lederskap (gitt at ingen av denne kunnskapen er inkludert i selve faget).

Effektive metoder er utviklet for å fremme høy grad av interaktivitet og aktiv deltakelse i forskjellige former for nettbasert undervisning. Det er for eksempel utviklet hensiktsmessige strategier for å håndtere tidsforskjeller i emner hvor studenter befinner seg i ulike tidssoner. Videre finnes betydelig kunnskap om hvordan man motiverer studenter til å holde kameraene sine påslått i mer sammenhengsorientert nettundervisning. Forsknings- og utviklingsarbeidet fortsetter for å finne enda bedre løsninger.

## Verdensomspennende

Nettbasert utdanning er verdensomspennende, noe som betyr at utdanningsmuligheter er tilgjengelige for alle som ønsker å utdanne seg. De som tradisjonelt har vært utestengt fra høyere utdanning, har gjennom nettbasert utdanning fått muligheten til å studere. Hvis de ønsker det kan både nåværende og fremtidige studenter delta aktivt i utformingen av nettbaserte utdanninger.

Det er et bredt utvalg av den typen nettbaserte utdanningsprogrammer og -emner som inneholder elementer av interaksjon med studenter fra forskjellige deler av verden, noen ganger valgfritt, andre ganger obligatorisk. Disse ofte interkontinentale interaksjonene gir studenter fra ulike kulturer muligheten til å utveksle ideer om studietemaene. I noen tilfeller stopper ikke samarbeidet ved idéutveksling; studentene utfører også praktiske oppgaver sammen, som for eksempel når sykepleierstudenter øver på å gi hverandre injeksjoner over nettet. Det tilbys et bredt spekter

av svært interaktive, frittstående nettemner globalt. Trepertssamarbeid er vanlig. Et eksempel er et universitet på Sørlandet som gir mange av sine emner og programmer sammen med et universitet i Afrika og et annet i Sør-Amerika, sammen med hvilke de gir synkron utdanning til studenter ved alle tre universitetene.

Det finnes også et bredt utvalg av internasjonale nettbaserte utdanningsprogrammer av sammenhengsformat, som gir studentutveksling en utvidet betydning. Dette har blant annet gjort det mulig for kvinner i Afghanistan, som i en periode var utestengt fra utdanning i hjemlandet (f.eks. Kermani, 2022; Malala Fund, u.å.), å få tilgang til utdanning.

## Variert

Nettbasert utdanning tilbyr et bredt spekter av typer, formater og stiler som møter ulike behov og preferanser. Studenter kan velge mellom en rekke typer nettundervisning, og hvert emne tilbyr flere valgmuligheter. Det tas hensyn til individuelle nett-læringsstiler, og undervisere får anledning til å utøve sin egen nett-undervisningsstil og realisere sin undervisningsfilosofi. Det anerkjennes at ulike verdier og kulturer kan påvirke hvordan nettundervisning bør formidles, og at dette kan kreve at tilpasninger gjøres deretter.

Det er investert i en rekke ulike former for nettbasert utdanning. Det finnes mange ulike tilnærminger til nettbasert utdanning, noe som gjør at ikke bare studentenes ulikheter tas hensyn til, men også faglige diversiteter tas i betraktning. Spesielt innen visse fagfelt er det avgjørende å tilby alternative undervisningsformer. Noen ganger, for eksempel, er det nødvendig å benytte simuleringer, da det kan dreie seg om livsviktige oppgaver som kun bør utføres av ferdigutdannede eksperter, som når det gjelder å lære å utføre arbeidsoppgaver som involverer liv og død og som derfor ikke skal utføres av andre enn den ferdigutdannede ekspert. Det tilbys også en rekke ulike kombinasjoner av formater. For de som studerer ubundenhetsorienterte utdanninger og savner interaksjon, tilbys ulike nettbaserte møteplasser for å finne likesinnede. Den generelle studenthelsen har dermed blitt betraktelig bedre.

## Verdensforbedrende

Så langt har nettbasert utdanning blant annet vært med på å øke forståelsen for forskjeller mellom mennesker, å øke forståelsen mellom mennesker generelt, å øke sikkerheten til innbyggerne på planeten, å øke mulighetene

for fattige og andre til å studere samt redusere forurensningen av planeten. Kort sagt er den nettbaserte utdanningen med på å gjøre verden til et mer bærekraftig og litt bedre sted.

## Takk

En stor takk til alle kollegene ved Institutt for arbeidslivsforskning og innovasjon som har bidratt med forslag til forbedringer. En spesiell takk til Knut Erik Bonnier, hvis kritiske synspunkter bidro til å forbedre kapittelet betydelig.

## Forfatterbiografi

**Anders Örtenblad** er professor i arbeidslivsvitenskap ved Institutt for ledelse og innovasjon ved Universitetet i Agder, Norge. Han ser i utgangspunktet på seg selv som atferdsviter og har en doktorgrad i bedriftsøkonomi. Blant hans forskningsinteresser er metaforer og deres bruk for å forstå organisasjonsprosesser og organisasjoner; organisasjonslæring, lærende organisasjon og andre populære ledelsesideer og spesielt hvordan disse kan tilpasses organisasjoner og deres unike forutsetninger; dårlig ledelse; uetiske rekrutteringsprosesser; lederutdanning og fenomenet som innebærer at begreper i en viss tid skal brukes til alt og ingenting, slik det har vært med «læring», «kunnskap» og «smart». Han har lang erfaring som redaktør, og brenner for viktigheten av «forskning som debatt».

## Referanser

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Bures, E. M., Borokhovski, E. & Tamim, R. M. (2011). Interaction in distance education and online learning: Using evidence and theory to improve practice. *Journal of Computing in Higher Education*, 23(2-3), 82-103. <https://doi.org/10.1007/s12528-011-9043-x>
- Almazova, N., Krylova, E., Rubtsova, A. & Odinkaya, M. (2020). Challenges and opportunities for Russian higher education amid COVID-19: Teachers' perspective. *Education Sciences*, 10(12), Artikkel 368. <https://doi.org/10.3390/educsci10120368>
- Arbaugh, J. & Duray, R. (2002). Technological and structural characteristics, student learning and satisfaction with Web-based courses: An exploratory study of two on-line MBA programs. *Management Learning*, 33(3), 331-347. <https://doi.org/10.1177/1350507602333003>
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N. & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability*, 12(20), Artikkel 8438. <https://doi.org/10.3390/su12208438>

- Bailenson, J. N. (2021). Nonverbal overload: A theoretical argument for the causes of Zoom fatigue. *Technology, Mind, and Behavior*, 2(1). <https://doi.org/10.1037/tmb0000030>
- Beldarrain, Y. (2008). Integrating interaction in distance learning: A comparative analysis of five design frameworks. I C. Bonk, M. Lee & T. Reynolds (Red.), *Proceedings of e-learn 2008: World conference on e-learning in corporate, government, healthcare, and higher education* (s. 1471–1477). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learntechlib.org/primary/p/29841/>
- Berge, Z. L. (1999). Interaction in post-secondary web-based learning. *Educational Technology*, 39(1), 5–11.
- Biesta, G. (2005). Against learning: Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, 25(1), 54–66. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2005-01-06>
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (2003). *Reframing organizations: Artistry, choice and leadership* (3. utg.). Jossey-Bass.
- Bong, J. Y. & Liu, Z. (2023). Media usage behaviors of learners in ODDE. I O. Zawacki-Richter & I. Jung (Red.), *Handbook of open, distance and digital education* (s. 969–988). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-19-0351-9\\_54-1](https://doi.org/10.1007/978-981-19-0351-9_54-1)
- Bose, K. (2003). An e-learning experience: A written analysis based on my experience in an e-learning pilot project. *Campus-Wide Information Systems Journal*, 20(5), 193–199. <https://doi.org/10.1108/10650740310507399>
- Bouchrika, I. (2024, 8. februar). *50 online education statistics: 2024 data on higher learning & corporate training*. Research. <https://research.com/education/online-education-statistics>
- Bozkurt, A. & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i–vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Bruhn-Zass, E. (2022). Virtual internationalization to support comprehensive internationalization in higher education. *Journal of Studies in International Education*, 26(2), 240–258. <https://doi.org/10.1177/10283153211052776>
- Bruhn-Zass, E. (2023). Virtual internationalization as a concept for campus-based and online and distance higher education. I O. Zawacki-Richter & I. Jung (Red.), *Handbook of open, distance and digital education* (s. 371–387). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-19-2080-6\\_23](https://doi.org/10.1007/978-981-19-2080-6_23)
- Connon, N. & Pirie, E. (2022). Home-based learning (HBL) in higher education post COVID: An analysis from staff and student perspectives. *Journal of Innovation in Polytechnic Education*, 4(1), 45–50. <https://jipe.ca/index.php/jipe/article/view/107>
- Cunliffe, A. L. (2009). Reflexivity, learning and reflexive practice. I S. J. Armstrong & C. V. Fukami (Red.), *The Sage handbook of management learning, education and development* (s. 405–418). Sage. <https://doi.org/10.4135/9780857021038>
- Day, J. & Verbiest, C. (2021). Lights, camera, action? A reflection of utilizing web cameras during synchronous learning in teacher education. *Teacher Educators' Journal*, 14, 3–21.
- De Jong, P. G. M., Pickering, J. D., Hendriks, R. A., Swinnerton, B. J., Goshtasbpour, F. & Reinders, M. E. J. (2020). Twelve tips for integrating massive open online course content into classroom teaching. *Medical Teacher*, 42(4), 393–397. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2019.1571569>
- Dela Peña Bandalaria, M. D. P. (2023). Program and course evaluation in open, distance, and digital education. I O. Zawacki-Richter & I. Jung (Red.), *Handbook of open, distance and digital education* (s. 763–779). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-19-2080-6\\_42](https://doi.org/10.1007/978-981-19-2080-6_42)
- Dennen, V. P. (2023). Introduction to learners, teachers, media, and technology in ODDE. I O. Zawacki-Richter & I. Jung (Red.), *Handbook of open, distance and digital education* (s. 899–908). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-19-2080-6\\_88](https://doi.org/10.1007/978-981-19-2080-6_88)
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. Touchstone; Simon & Schuster; Kappa Delta Pi. (Opprinnelig utgitt 1938)

- Eliassen, S., Førland, O. & Fiksen, Ø. (2020). *Overgang til digital undervisning: Studentundersøkelse ved Institutt for biovitenskap – vår 2020*. Universitetet i Bergen. [https://bioceed.uib.no/dropfolder/bioCEEDnews/Studentunders%C3%B8kelse\\_BIO\\_overgang\\_til\\_digital\\_undervisning.pdf](https://bioceed.uib.no/dropfolder/bioCEEDnews/Studentunders%C3%B8kelse_BIO_overgang_til_digital_undervisning.pdf)
- Ennew, C. T. & Fernandez-Young, A. (2006). Weapons of mass instruction? The rhetoric and reality of online learning. *Marketing Intelligence & Planning*, 24(2), 148–157. <https://doi.org/10.1108/02634500610654008>
- Evans, T. D. & Green, W. (1995). Dancing at a distance? Postgraduate studies, «supervision», and distance education. I *Proceedings of Australian association for research in education conference*. Australian Association for Research in Education. <https://www.aare.edu.au/publications/aare-conference-papers/>
- Flores, M. A. & Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: National, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 507–516. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799709>
- Forbes, D., Gedera, D., Brown, C., Hartnett, M. & Datt, A. (2023). Practical learning in hybrid environments: Can remote learning be active, authentic, and real? *Distance Education*, 44(2), 362–379. <https://doi.org/10.1080/01587919.2023.2198487>
- Friedman, P. & Alley, R. (1984). Learning/teaching styles: Applying the principles. *Theory Into Practice*, 23(1), 77–81.
- Galindo, J. H. (u.å.). *Authentic learning (simulations, lab, field)*. Harvard University. Hentet 15. januar 2024 fra <https://ablconnect.harvard.edu/authentic-learning>
- Garrels, V. & Zemliansky, P. (2022). Improving student engagement in online courses through interactive and user-centered course design: Practical strategies. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 17(2), 112–122. <https://doi.org/10.18261/njdl.17.2.3>
- Garrison, R. (1993). Quality and access in distance education: Theoretical considerations. I D. Keegan (Red.), *Theoretical principles of distance education* (s. 9–21). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203983065>
- Greller, W. (2006). Interactions in teaching by videoconferencing. I C. Juwah (Red.), *Interactions in online education: Implications for theory and practice* (s. 191–204). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203003435>
- Getenet, S. & Tualaulelei, E. (2023). Using interactive technologies to enhance student engagement in higher education online learning. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 39(4), 220–234. <https://doi.org/10.1080/21532974.2023.2244597>
- Hall, L., Harris, J., Bakewell, C. & Graham, P. (2000). Supporting placement-based learning using networked technologies. *International Journal of Educational Management*, 14(4), 175–180. <https://doi.org/10.1108/09513540010371984>
- Herrington, J., Reeves, T. C. & Oliver, R. (2006). A model of authentic activities for online learning. I C. Juwah (Red.), *Interactions in online education: Implications for theory and practice* (s. 91–103). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203003435>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020, 27. mars). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. EDUCAUSE Review. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Horton, W. (2006). *E-learning by design*. Pfeiffer; Wiley.
- Hou, M., Li, C., Gu, C. & Zhang, X. (2022). The mechanism of learning effect of online courses in higher-education: An explanation based on the interactive distance theory. *Adult and Higher Education*, 4(14), 6–14. <http://dx.doi.org/10.23977/aduhe.2022.041402>
- Hu, Y.-H. (2022). Effects of the COVID-19 pandemic on the online learning behaviors of university students in Taiwan. *Education and Information Technologies*, 27, 469–491. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10677-y>
- Huang, Y., Pan, L., Wang, Y., Yan, Z., Chen, Y., Hao, X. & Xia, T. (2023). Exploring the user acceptance of online interactive mechanisms for live-streamed teaching in higher education institutions. *Sustainability*, 15(18), Artikkel 13529. <https://doi.org/10.3390/su151813529>

- Hutchins, H. M. & Hutchison, D. (2008). Cross-disciplinary contributions to e-learning design: A tripartite design model. *Journal of Workplace Learning*, 20(5), 364–380. <https://doi.org/10.1108/13665620810882950>
- Inchaouh, G. & Tchaïcha, J. D. (2020). Online collaboration and experiential learning in higher education: Designing an online cross-border collaborative project for business students. *The International Journal of Technology, Knowledge, and Society*, 16(4), 37–56. <https://doi.org/10.18848/1832-3669/CGP/v16i04/37-56>
- Interaksjon. (2024). I *Det norske akademis ordbok*. Hentet 10. mars 2024 fra <https://naob.no/ordbok/interaksjon#52936553>
- Islam, M., Kim, D.-A. & Kwon, M. (2020). A comparison of two forms of instruction: Pre-recorded video lectures vs. live ZOOM lectures for education in the business management field. *Sustainability*, 12(19), Artikkel 8149. <https://doi.org/10.3390/su12198149>
- Johnson, G. M. (2006). Synchronous and asynchronous text-based CMC in educational contexts: A review of recent research. *TechTrends*, 50(4), 46–53. <https://doi.org/10.1007/s11528-006-0046-9>
- Kara, A. (2021). COVID-19 pandemic and possible trends for the future of higher education: A review. *Journal of Education and Educational Development*, 8(1), 9–26. <http://dx.doi.org/10.22555/joeed.v8i1.183>
- Karalis, T. & Raikou, N. (2020). Teaching at the times of COVID-19: Inferences and implications for higher education pedagogy. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 10(5), 479–493. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v10-i5/7219>
- Kermani, S. (2022, 18. mai). *Afghanistan: The secret girls school defying the Taliban*. BBC News. <https://www.bbc.com/news/world-asia-61470748>
- Khoruzha, L., Hrynevych, L., Bodnenko, D., Vakulova, I. & Proshkin, V. (2022). Online education at a modern university: Tools for interactive learning. I E. Smyrnova-Trybulska (Red.), *E-learning in the transformation of education in digital society* (s. 163–177). STUDIO NOA, University of Silesia in Katowice. <https://doi.org/10.34916/el.2022.14.12>
- Kidd, W. & Murray, J. (2020). The COVID-19 pandemic and its effects on teacher education in England: How teacher educators moved practicum learning online. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 542–558. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1820480>
- Koh, M. H., Barbour, M. & Hill, J. R. (2010). Strategies for instructors on how to improve online groupwork. *Journal of Educational Computing Research*, 43(2), 183–205. <https://doi.org/10.2190/EC.43.2.c>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193–212. <https://doi.org/10.5465/AMLE.2005.17268566>
- Koris, R., Örtenblad, A., Kerem, K. & Ojala, T. (2015). Student-customer orientation at a higher education institution: The perspective of undergraduate business students. *Journal of Marketing for Higher Education*, 25(1), 29–44. <https://doi.org/10.1080/08841241.2014.972486>
- Liaw, S.-s. & Huang, H.-m. (2000). Enhancing interactivity in web-based instruction: A review of the literature. *Educational Technology*, 40(3), 41–45.
- Lowenthal, P. R. (2023). Synchronous tools for interaction and collaboration. I O. Zawacki-Richter & I. Jung (Red.), *Handbook of open, distance and digital education* (s. 989–1002). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-19-2080-6\\_55](https://doi.org/10.1007/978-981-19-2080-6_55)
- Luo, N., Zhang, M. & Qi, D. (2017). Effects of different interactions on students' sense of community in e-learning environment. *Computers & Education*, 115(C), 153–160. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.08.006>
- Mahlangu, V. P. (2018). The good, the bad, and the ugly of distance learning in higher education. I M. Sinecen (Red.), *Trends in e-learning* (s. 17–29). <https://doi.org/10.5772/intechopen.75702>

- Maina, F. W. (2004). Authentic learning: Perspectives from contemporary educators. *Journal of Authentic Learning*, 1(1), 1–8. <https://digitallibrary.oswego.edu/SUOS000033/00001>
- Malala Fund. (u.å.). *Afghanistan is the only country in the world that forbids girls to go school*. Hentet 28. november 2023 fra <https://malala.org/countries/afghanistan>
- Martin, F. & Bolliger, D. U. (2023). Designing online learning in higher education. I O. Zawacki-Richter & I. Jung (Red.), *Handbook of open, distance and digital education* (s. 1217–1236). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-19-0351-9\\_72-1](https://doi.org/10.1007/978-981-19-0351-9_72-1)
- Marton, F., Dall'Alba, G. & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19(3), 277–300. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(93\)90015-C](https://doi.org/10.1016/0883-0355(93)90015-C)
- May, G. L., Short, D. (2003). Gardening in cyberspace: A metaphor to enhance online teaching and learning. *Journal of Management Education*, 27(6), 673–693. <https://doi.org/10.1177/1052562903257940>
- Mayes, T. (2006). Theoretical perspectives on interactivity in e-learning. I C. Juwah (Red.), *Interactions in online education: Implications for theory and practice* (s. 9–26). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203003435>
- Miller, J. L. (2007). The new education professionals: The emerging specialties of instructional designer and learning manager. *International Journal of Public Administration*, 30(5), 483–498. <https://doi.org/10.1080/01900690701205970>
- Mingers, J. (2000). What is it to be critical? Teaching a critical approach to management undergraduates. *Management Learning*, 31(2), 219–237. <https://doi.org/10.1177/1350507600312005>
- Moore, M. G. (1989). Editorial: Three types of education. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), 1–7. <https://doi.org/10.1080/08923648909526659>
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. I D. Keegan (Red.), *Theoretical principles of distance education* (s. 22–38). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203983065>
- Moore, M. G. (2023). From correspondence education to online distance education. I O. Zawacki-Richter & I. Jung (Red.), *Handbook of open, distance and digital education* (s. 27–42). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-19-2080-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-981-19-2080-6_2)
- Munro, A. (2019). *The value of interactive multimodal online higher education classrooms: Examining the impact of interactive multimedia-based instructional design (IMBID)* [Doktorgradsavhandling, University of Massachusetts Global/Brandman University, Irvine, California]. UMass Global ScholarWorks. [https://digitalcommons.umassglobal.edu/edd\\_dissertations/277](https://digitalcommons.umassglobal.edu/edd_dissertations/277)
- Murphy, E., Rodríguez-Manzanares, M. A. & Barbour, M. (2011). Asynchronous and synchronous online teaching: Perspectives of Canadian high school distance education teachers. *British Journal of Educational Technology*, 42(4), 583–591. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01112.x>
- NOU 2020: 3. (2020). *Ny lov om universiteter og høyskoler*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-3/id2690294/>
- O'Brien, W. & Aliabadi, F. Y. (2020). Does telecommuting save energy? A critical review of quantitative studies and their research methods. *Energy and Buildings*, 225, Artikkel 110298. <https://doi.org/10.1016/j.enbuild.2020.110298>
- Oliver, R., Herrington, J. & Reeves, T. (2002). Authentic activities and online learning. I T. Herrington (Red.), *Research and development in higher education: Vol. 25. Quality conversations* (s. 562–567). Higher Education Research and Development Society of Australasia. <https://ro.ecu.edu.au/ecuworks/3900/>
- Ong, D., Moors, T. & Sivaraman, V. (2014). Comparison of the energy, carbon and time costs of videoconferencing and in-person meetings. *Computer Communications*, 50, 86–94. <https://doi.org/10.1016/j.comcom.2014.02.009>
- Orozco, L. E., Giraldo-García, R. J. & Chang, B. (2023). Best practices in online education during COVID-19: Instructors' perspectives on teaching and learning in higher education. *Psychology in the Schools*, 60(11), 4210–4228. <https://doi.org/10.1002/pits.22918>

- Pauleen, D., Marshall, S. & Egor, I. (2004). ICT-supported team-based experiential learning: Classroom perspectives. *Education + Training Journal*, 46(2), 90–99. <https://doi.org/10.1108/00400910410525270>
- Potvin, B. L. (2012). Don't waste your time teaching in an on-line environment. *Research in Higher Education Journal*, 17. <https://www.aabri.com/manuscripts/11908.pdf>
- Reiffenrath, T. & Thielsch, A. (2023). International partnerships and curriculum design. I O. Zawacki-Richter & I. Jung (Red.), *Handbook of open, distance and digital education* (s. 407–424). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-19-2080-6\\_90](https://doi.org/10.1007/978-981-19-2080-6_90)
- Richardson, J. C., Maeda, Y., Lv, J. & Caskurlu, S. (2017). Social presence in relation to students' satisfaction and learning in the online environment: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 71, 402–417. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.001>
- Roach, K., Tilley, E. & Mitchell, J. (2018). How authentic does authentic learning have to be? *Higher Education Pedagogies*, 3(1), 495–509. <https://doi.org/10.1080/23752696.2018.1462099>
- Roberts, T. S. (2005). Computer-supported collaborative learning in higher education: An introduction. I T. S. Roberts (Red.), *Computer-supported collaborative learning in higher education* (s. 1–18). Idea Group Publishing. <https://doi.org/10.4018/978-1-59140-408-8.ch001>
- Roque-Hernández, R. V., Díaz-Roldán, J. L., López-Mendoza, A. & Salazar-Hernández, R. (2023). Instructor presence, interactive tools, student engagement, and satisfaction in online education during the COVID-19 Mexican lockdown. *Interactive Learning Environments*, 31(5), 2841–2854. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1912112>
- Rovai, A. P. & Jordan, H. M. (2004). Blended learning and sense of community: A comparative analysis with traditional and fully online graduate courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5(2), 1–13. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v5i2.192>
- Rule, A. C. (2006). Editorial: The components of authentic learning. *Journal of Authentic Learning*, 3(1), 1–10. <https://digitallibrary.oswego.edu/SUOS000026/00001>
- Schei, A. (2022, 9. november). *Hun hatet å undervise på Zoom under pandemien*. Khrono. <https://www.khrono.no/hun-hatet-a-undervise-pa-zoom-under-pandemien/731971>
- Stein, S. J., Isaacs, G. & Andrews, T. (2004). Incorporating authentic learning experiences within a university course. *Studies in Higher Education*, 29(2), 239–258. <https://doi.org/10.1080/0307507042000190813>
- Strauß, S. & Rummel, N. (2020). Promoting interaction in online distance education: Designing, implementing and supporting collaborative learning. *Information and Learning Sciences*, 121(5–6), 251–260. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0090>
- Svensson, G. & Wood, G. (2007). Are university students really customers? When illusion may lead to delusion for all. *The International Journal of Educational Management*, 21(1), 17–28. <https://doi.org/10.1108/09513540710716795>
- Swartzwelder, K., Murphy, J. & Murphy, G. (2019). The impact of text-based and video discussions on student engagement and interactivity in an online course. *Journal of Educators Online*, 16(1). [https://www.thejeo.com/archive/archive/2019\\_161/swartzwelder\\_murphy\\_murphy.pdf](https://www.thejeo.com/archive/archive/2019_161/swartzwelder_murphy_murphy.pdf)
- Sweetman, D. S. (2020). Making virtual learning engaging and interactive. *FASEB BioAdvances*, 3(1), 11–19. <https://doi.org/10.1096/fba.2020-00084>
- Trentin, G. (2000). The quality–interactivity relationship in distance education. *Educational Technology*, 40(1), 17–27.
- Tønnessen, E. & Lystad, E. (2024, 18. januar). *4 av 10 studenter vil ha mest fysisk undervisning – enklere å følge med*. Khrono. <https://www.khrono.no/4-av-10-studenter-vil-ha-mest-fysisk-undervisning-enklere-a-folge-med/841018>
- van Hove, P. (2021, 23. september). Words matter: Why we should stop talking about «virtual mobility». *European Association for International Education Blog*. <https://www.eaie.org/blog/words-matter-virtual-mobility.html>
- Vecchio, G. M., Mastandrea, S., Perucchini, P. & Fagioli, S. (2022). The university teaching during the COVID-19 pandemic lockdown: Cognitive and motivational factors promoting

- the sense of community in university online courses. *Psychology Hub*, 39(2), 13–20. <https://doi.org/10.13133/2724-2943/17602>
- Von Prümmer, C. (2023). ODDE and gender. I O. Zawacki-Richter & I. Jung (Red.), *Handbook of open, distance and digital education* (s. 949–968). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-19-2080-6\\_53](https://doi.org/10.1007/978-981-19-2080-6_53)
- Wang, J. & Wang, Y. (2021). Compare synchronous and asynchronous online instruction for science teacher preparation. *Journal of Science Teacher Education*, 32(3), 265–285. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2020.1817652>
- Watts, L. (2016). Synchronous and asynchronous communication in distance learning: A review of the literature. *The Quarterly Review of Distance Education*, 17(1), 23–32.
- West, R. E. (2023). Introduction to design, delivery, and assessment in ODDE. I O. Zawacki-Richter & I. Jung (Red.), *Handbook of open, distance and digital education* (s. 1149–1158). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-19-0351-9\\_89-2](https://doi.org/10.1007/978-981-19-0351-9_89-2)
- White, B. & Lee, J. J. (2020, 18. april). *The future of international HE in a post-mobility world*. University World News. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200417105255362>
- Woo, Y. & Reeves, T. C. (2007). Meaningful interaction in web-based learning: A social constructivist interpretation. *The Internet and Higher Education*, 10(1), 15–25. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2006.10.005>
- Yukl, G. A. (2002). *Leadership in organizations* (5. utg.). Prentice Hall.
- Zawacki-Richter, O. & Jung, I. (Red.). (2023a). *Handbook of open, distance and digital education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-19-2080-6>
- Zawacki-Richter, O. & Jung, I. (2023b). Shaping the field of open, distance, and digital education: An introduction. I O. Zawacki-Richter & I. Jung (Red.), *Handbook of open, distance and digital education* (s. 1–10). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-19-0351-9\\_94-2](https://doi.org/10.1007/978-981-19-0351-9_94-2)
- Zemsky, R. & Massy, W. F. (2004). *Thwarted innovation: What happened to e-learning and why*. Learning Alliance.
- Örtenblad, A. (2009, 1. juli). *Teaching an online experienced-based leadership course*. eLearn Magazine. <https://elearnmag.acm.org/archive.cfm?aid=1595452>
- Örtenblad, A. & Farquharson, M. (2011, februar). «Flexibility no more»: *Experiential, authentic, synchronous interactive e-education (EASIE) – a challenge for higher management education* [Konferanseinnlegg]. Exploring Leadership and Learning Theories in Asia (ELLTA) Conference 2011, Penang, Malaysia.
- Örtenblad, A., Koris, R. & Pihlak, Ü. (2017). Does it matter who teaches you? A study on the relevance of matching students' and teachers' personalities. *International Journal of Management Education*, 15(3), 520–527. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.10.001>

## Appendiks: De to emnene

I dette appendikset gir jeg en mer detaljert presentasjon av de to emnene jeg utviklet og holdt på 00-tallet: «Lederskap» som ble holdt første gang i 2002, og «Leadership – an international perspective», som ble holdt i 2009 (den eneste gangen). Jeg har tidligere skrevet om det førstnevnte emnet (Örtenblad, 2009), og husker derfor dette bedre. Beskrivelsen av «Lederskap» er derfor noe mer omfattende og detaljert enn presentasjonen av det andre emnet.

### «Lederskap»

Praktiske elementer	
omhandlet hovedsakelig:	Lederskap
Nivå:	Lavere grad
Omfang:	7,5 studiepoeng (ti uker, deltid)
Karakterer:	U, G, VG <sup>3</sup>
Gitt første gang:	2002
Krav:	Generell studiekompetanse
Type emne:	Ordinært emne
Språk:	Svensk
Utformet av:	Anders Ö.
Lærerstab:	Anders Ö. (jeg underviste selv første gang, deretter overtok andre lærere)
Antall studenter:	35, på forskjellige steder i Sverige
Gjennomføringsgrad:	50 %
Antall obligatoriske møter:	10 stk
Antall forelesninger:	0 (bortsett fra noen korte skriftlige veiledninger i akademisk skriving og argumentasjon)
Eksamen:	Tre individuelle oppgaver og to gruppeoppgaver
Pensum:	En lærebok om organisasjon og lederskap, samt annen litteratur studentene selv måtte finne
Gruppeinndeling:	Grupper på omtrent seks studenter; sammensatt så heterogent som mulig basert på

3 U (Underkänd) tilsvarer Ikke bestått (F), G (Godkänd) tilsvarer Bestått (E/D), VG (Väl Godkänd) tilsvarer Meget god (C/B) – oversatt av ChatGPT.

Teknologisk utstyr:	studentenes egne skriftlige presentasjoner av seg selv (tilgjengelig for alle emnedeltaker på fjernundervisningsplattformen). En fjernundervisningsplattform, der den eneste mulige formen for interaksjon var via en oppslagstavle der deltakerne kunne kommentere og kommunisere.
Mål:	Hovedmålet med emnet var å øke studentenes evne til å observere og analysere mellommenneskelige relasjoner fra et ledelsesperspektiv (å se lederskap), samt å forbedre deres kritiske tenkning rundt lederskapsspørsmål.
Emneevaluering:	Noen studenter var positive, mens mange var negative. Generelt hadde de vanskeligheter med å se verdien av de mange opplevelsbaserte elementene i emnet.

#### Fra introduksjonsbrevet til de opptatte studentene:

Tradisjonelt har høyskole- og universitetsutbildning ofta haft formen av ”fremmedlingspedagogik”, med en lærare som lær ut og studenter som lær in. Det vanligaste utbildningsinslaget har varit föreläsningar. Men modern pedagogik – som innebär så mycket mer än föreläsningar – har även börjat indoktrinera högskolan. Själv tror jag också att den traditionella synen på utbildning har stora begränsningar. Därför är den här kursen – liksom de flesta andra kurser jag undervisar på – annorlunda upplagd. Exempelvis förekommer inga föreläsningar på kursen. Istället har ambitionen varit att organisera för ert lärande. Det innebär ganska mycket självstudier och eget arbete i grupp och enskilt, för kursdeltagarnas del. Jag ger er feedback och deltar i diskussioner, jag är bollplank, administratör och examinator. Jag skall snart presentera kursen mer ingående, men först några ord om mig själv.

Emnet adresserte lederskapsspørsmål generelt, men enkelte deler fokuserte spesifikt på fjernlederskap, slik at fjernlederskaperfaringene de fikk i løpet av kurset kunne brukes som grunnlag for deres læring. Den pedagogiske grunntanken var å la studentene først *utføre*, deretter *reflektere*, *tenke og teoretisere*. Derfor avslørte jeg ikke det egentlige målet med hver oppgave i starten, men underveis i prosessen. Jeg var veldig nøye med at alle studenter

på forhånd leste gjennom og bekreftet at de forsto og aksepterte emnets unike pedagogikk. Alle studentene bekreftet forståelse og aksept.

Emnet var strukturert rundt fem innleveringsoppgaver, og det var disse som samlet bestemte den endelige karakteren. To av oppgavene i emnet var gruppebaserte og tre var individuelle. Studentene mottok hyppige og mange tilbakemeldinger, noen ganger offentlig foran andre, andre ganger privat til den enkelte studenten. Etter hver oppgave var det krav om at studentene skulle delta i en synkron diskusjon på nett, som jeg kalte «læringsdiskusjoner». I disse diskusjonene stimulerte jeg til refleksjon rundt deres opplevelser med oppgaven fra et lederskapsperspektiv. Mot slutten av hver diskusjon spurte jeg hva de hadde lært individuelt, for å identifisere innsikter som kunne ligge utenfor mine forventninger.

Studentene var inndelt i heterogene grupper basert på variabler som erfaring og alder, med omtrent seks studenter i hver gruppe. Noen var nye til universitetsstudier, mens andre hadde opptil fem års universitetsstudier bak seg. Erfaring med formelle lederroller varierte også fra ingen til flere års erfaring. Denne gruppeinndelingen ble beholdt gjennom hele emnet.

Hver gruppe hadde sitt eget kommunikasjonsrom på fjernundervisningsplattformen, som kun var tilgjengelig for den spesifikke gruppen. Dette rommet tillot intern kommunikasjon innad i gruppen. Jeg hadde imidlertid også tilgang til denne kommunikasjonen, noe som gjorde det mulig for meg å referere til hendelser fra gruppearbeidet når det var tid for å lære av erfaringene under den påfølgende, obligatoriske læringsdiskusjonen. For å unngå ubehag nevnte jeg hendelser på en generell måte, som noe som skjedde i «noen» gruppe.

Den første gruppeoppgaven var emnets første og sannsynligvis viktigste oppgave. Det overordnede, men delvis skjulte målet, var å oppmuntre studentene til å bli kjent med hverandre. En student i hver gruppe ble utnevnt til gruppeleder. Jeg valgte dem jeg trodde ville trives i lederrollen, men som også kunne lære noe av det. Alle unntatt én aksepterte rollen, og for den gruppen måtte jeg derfor utnevne en annen leder. Jeg informerte alle gruppelederne om at jeg kun ville kommunisere direkte med dem under oppgavens forløp, og de var de eneste som fikk tilgang til en del av fjernundervisningsplattformen der selve oppgaven ble presentert. De gruppemedlemmene som ikke ble valgt som ledere, kjente dermed ikke til oppgavens innhold, men måtte stole på at de ble informert om oppgaven av sine ledere.

Det offisielle formålet med oppgaven var å lære argumentasjonsteknikker, spesielt – men ikke bare – for akademiske formål. Oppgaven gikk ut på at studentene først skulle velge ett av tolv (for den tiden) relativt kontroversielle utsagn om lederskap, som «Det er umulig å lære seg å bli en god leder» og «Kvinner er bedre ledere enn menn», som de ville argumentere for og imot. Deretter delte de gruppene sine inn i to like store undergrupper og bestemte hvilken undergruppe som skulle argumentere for påstanden, og hvilken som skulle argumentere mot den. Før disse argumentene ble gjort tilgjengelige for studentene i de andre gruppene, ble hver av disse bedt om å oppgi om de var enige eller uenige i hver av de andre gruppens påstander. Med andre ord måtte hver gruppe bli enige om hva de mente om fem andre påstander, i tillegg til den påstanden de selv hadde valgt å arbeide med. Disse meningene ble deretter publisert på fjernundervisningsplattformen. Hver gruppe ble deretter bedt om å kommentere alle de andre gruppens standpunkter til den påstanden de hadde valgt, slik at hver påstand ble diskutert i dybden.

Det fantes også mer skjulte formål med oppgaven – formål knyttet til lederskap. Studentene kunne for eksempel lære om vilkårene for rekruttering av ledere, og hvordan det føles å bli valgt ut, uten å kunne påvirke rekrutteringsprosessen eller beslutningsprosesser generelt. Det å ikke ha tilgang til all informasjon eller vite hva som er den egentlige oppgaven, er noe som neppe er uvanlig i arbeidslivet. I noen grupper hadde lederne vært ganske autokratiske, mens de i andre hadde handlet på en mer demokratisk måte. Noen ledere bestemte selv hvilken påstand gruppen skulle arbeide med, mens andre tok avgjørelsen i samråd med gruppemedlemmene. Det var slike temaer vi reflekterte over under læringsdiskusjonen som avsluttet oppgaven.

Den første individuelle oppgaven, som var emnets andre oppgave, gikk ut på at hver student først skulle lese en selvvalgt bok om lederskap, akademisk eller ikke, identifisere hovedtesen i boken og intervju en erfaren fjernleder om hvorvidt hovedtesen i boken også gjaldt for fjernlederskap. Under den påfølgende læringsdiskusjonen diskuterte vi blant annet om det finnes noen forskjeller mellom fjernlederskap og lederskap generelt; om alt lederskap til en viss grad faktisk utøves på avstand; begrepet «virtuelle organisasjoner», der mye lederskap kan forventes å bli utøvd på avstand; og om hvordan intervju spørsmål kan formuleres slik at undersøkelsen får høy validitet.

Under den andre gruppeoppgaven, som var emnets tredje oppgave, skulle hver gruppe selv velge sin egen leder. Dette ga dem mulighet til å sammenligne opplevelsen av å velge sin egen leder med opplevelsen av å få en leder utpekt av noen andre, som de fikk under den første gruppeoppgaven. Selve oppgaven gikk ut på å kartlegge eksisterende litteratur om fjernlederskap ved hjelp av nasjonale og internasjonale databaser og skrive en rapport om dette, som så ble gjort tilgjengelig for alle emnedeltakerne. På denne måten fikk studentene mulighet til å ta del i hverandres oversikter, lære hvordan man søker etter litteratur om et spesifikt emne, og til å sammenfatte og kritisk gjennomgå litteratur. (En liten kuriositet er at en student faktisk mistenkte at jeg utnyttet dem som gratis arbeidskraft, ettersom jeg, ifølge studentens mistanke, var for lat til å søke etter denne litteraturen selv.) Da det var tid for å reflektere over hva de hadde lært av oppgaven, introduserte jeg litt teori om gruppesammensetning, gruppeklima og gruppemodningsprosesser. I tillegg til å reflektere basert på disse begrepene, diskuterte vi også hvordan beslutningsprosessene hadde sett ut i de ulike gruppene; hvordan det følte å bli valgt versus ikke valgt som leder, samt å ha makt til å påvirke prosessen versus ikke å ha noen innflytelse; og hvor stor innflytelse faktorer som vennskap har, og bør ha, når ledere velges av de ansatte i stedet for å bli utpekt av ledelsen.

Den andre individuelle oppgaven var emnets fjerde oppgave. Studentene ble bedt om å finne en stillingsannonse for en lederstilling og tolke den ut fra de fire ledelseperspektivene som Bolman og Deal (2003) presenterer, samt ut fra noen av Yukls (2002) begreper for å strukturere lederskapsforskning: atferd, egenskaper og situasjonstilpasning. Studentenes essayer handlet altså om spørsmål som om stillingsannonsen de hadde valgt fokuserte på spesifikke egenskaper eller atferd, og om det ble krevd at søkerne hadde erfaring og kompetanse fra den spesifikke bransjen de skulle arbeide i som leder. Alle stillingsannonsene, samt studentenes essayer om dem, ble publisert på fjernundervisningsplattformen før den avsluttende læringsdiskusjonen.

I den tredje individuelle oppgaven, som var emnets femte og siste oppgave, analyserte studentene sitt eget lederskap individuelt, basert på pensum og diskusjonene i løpet av emnet. De som aldri hadde vært formelle ledere kunne i stedet velge å beskrive seg selv i en uformell lederrolle de hadde erfaring med (for eksempel fra å være forelder), eller å skrive om hvordan en selv aller helst vil være som leder.

For å dele noe av det som kom frem fra studentenes emneevaluering, mente noen at erfaringsbasert læring i seg selv er en ikke-akademisk måte å lære på. Andre sa at de foretrakk mer tradisjonelle emner, med forelesninger og en lærer som forteller dem hva og hvordan de skal lære. Generelt så studentene meg som en ganske autokratisk og lite empatisk lærer, noe som var overraskende, ettersom studentene mine på campus på denne tiden snarere mente at jeg nesten var *altfor* «demokratisk». Det var også misnøye med at jeg hadde tilgang til gruppediskusjonene deres på fjernundervisningsplattformen. En gruppe valgte å kommunisere via e-post i stedet for på plattformen, fordi de syntes det var ubehagelig at jeg plutselig kunne dukke opp uanmeldt der.

## «Leadership – an international perspective»

### Praktiske elementer

omhandlet hovedsakelig:	Forskning; internasjonal kultur
Nivå:	Lavere grad
Omfang:	15 studiepoeng (20 uker, deltid)
Karakterer:	U, G, VG <sup>4</sup>
Gitt:	2009
Krav:	Ett års høyere utdanning i et samfunnsvitenskapelig fag som forkunnskapskrav
Type emne:	Ekspérimentelt emne
Språk:	Engelsk
Utformet av:	Anders Ö
Lærerstab:	Anders Ö var hovedlærer, mens en pakistansk lærer og et par brasilianske lærere også medvirkede
Antall studenter:	45, hvorav 1) 15, på ett sted i Brasil (alle studerte ved samme universitet, og på felles emnemøter møttes alle i samme rom); 2) 15, på forskjellige steder i Pakistan; og 3) 15, på forskjellige steder i Sverige eller på andre steder, da noen av de svenske studentene tok emnet fra andre land

4 U (Underkänd) tilsvareer Ikke bestått (F), G (Godkänd) tilsvareer Bestått (E/D), VG (Väl Godkänd) tilsvareer Meget god (C/B) – oversatt av chatGPT.

Gjennomføringsgrad:	23 %
Antall obligatoriske møter:	5
Antall forelesninger:	0
Eksamen:	To individuelle oppgaver og en gruppeoppgave
Pensum:	Syv akademiske artikler om lederskap; akademiske artikler valgt av studentene selv; en metodebok
Gruppeinndeling:	3–6 studenter i hver gruppe, med studenter fra alle tre landene i hver gruppe
Teknologisk utstyr:	En fjernundervisningsplattform som ga mulighet til å interagere og til og med se den som snakket, men alle måtte rekke opp hånden før de snakket, og bare én person kunne snakke og vises i bildet om gangen.
Mål:	Å lære om lederskap i ulike kulturer og lære å forholde seg kritisk til hvordan lederskap utøves og bør utøves i ulike kulturer.
Emneevaluering:	Noen var positive, de fleste valgte å ikke dele sine synspunkter og svarte altså ikke på emneevalueringen i det hele tatt eller bare kortfattet.

#### Fra velkomstbrevet til de antatte studentene:

Construct a personal page with information details, a picture of you and a short description of an episode from your life in which you experienced “culture” (under “settings” in the left menu). Please prepare a short description of a cultural experience that you have had and that you are willing to share with the rest of us. Please add this to your presentation at this platform, together with a picture of yourself, before the introductory meeting begins.

Hovedideen med dette emnet var at studentene selv skulle studere lederskap i et internasjonalt perspektiv (sammenligning av ledere i tre land), i stedet for å lese litteratur om det. Ambisjonen var også at de selv skulle erfare, om ikke internasjonalt lederskap, så i det minste nasjonal kultur – à la Hofstede, som også var representert i pensum. Femten studenter fra hvert av landene Brasil, Pakistan og Sverige deltok. De ble delt inn i mindre

grupper, med tre til seks studenter i hver gruppe, slik at hvert av de tre landene var representert i hver gruppe. Emnet var bygget opp rundt tre hovedoppgaver, hvorav to var individuelle og én var en gruppeoppgave. Hver oppgave ble avsluttet med en synkron onlinediskusjon, hvor alle måtte delta aktivt.

Den første oppgaven var individuell. Studentene fikk en liste over en rekke akademiske artikler og ble bedt om å skrive en oppgave der de argumenterte for eller mot at lederskap er kontekstavhengig, eller for et standpunkt mellom disse to ytterpunktene, og forholde seg til artiklene i essayet. I den avsluttende debatten ble studentene delt inn i to grupper – én som skulle argumentere for at lederskap er kontekstavhengig, og én som skulle argumentere for at lederskap er universell. Først rett før debatten startet, fikk studentene vite hvilken gruppe de skulle tilhøre, og følgelig hva de skulle argumentere for. Noen av dem ble tvunget til å argumentere for noe de selv ikke trodde på. Målet var å lære seg å argumentere også for det de ikke trodde på, slik at de bedre kunne forstå dem som har andre synspunkter eller verdier enn dem selv.

Den andre oppgaven på emnet var gruppebasert og inneholdt empiriske studier. Studentene studerte og sammenlignet forskjeller og likheter i lederskap mellom de tre involverte landene (Brasil, Pakistan og Sverige). Men det første arbeidsgruppene måtte gjøre var å velge ett aspekt ved lederskap som de ønsket å fokusere på i sine empiriske studier. De fikk forslag til generell litteratur om lederskap der de kunne finne slike aspekter. De skulle selv søke etter og bruke ti akademiske artikler publisert i internasjonale tidsskrifter, som alle skulle handle om det aspektet de hadde valgt. Litteraturen skulle behandle det spesifikke aspektet ved lederskap generelt – *ikke* knyttet til lederskap i de tre landene eller noen av dem; tanken var at studentene selv skulle utforske forskjeller og likheter mellom lederskap i ulike kontekster, ikke lese om det. Det var opp til studentene selv å bestemme om de ønsket å (1) studere ulike aspekter innenfor ulike bransjer, (2) studere det samme aspektet i ulike bransjer eller (3) studere ulike aspekter innenfor samme bransje. De valgte aspektene måtte studentene så *operasjonalisere*, slik at de kunne studeres blant ledere. Hver student gjennomførte en mindre empirisk studie (de fleste valgte intervjuer, men de hadde også muligheten til å bruke observasjon eller spørreundersøkelser) av ledere i «sitt» land. Deretter sammenlignet de resultatene og reflekterte over sammenligningen. Oppgaven var å forklare forskjellene de hadde funnet mellom lederskap i de tre landene, ved hjelp av litteratur om brasiliansk,

pakistansk og svensk kultur (generelt – ikke spesifikt om lederskap). De fikk også i oppgave å reflektere over hvordan de kunne forstå det som var likt mellom de tre delstudiene, det vil si det de ikke kunne forklare som avhengig av kulturelle forskjeller. Resultatene og refleksjonene ble presentert både skriftlig og muntlig, det siste ved et synkront møte på nett.

Den tredje oppgaven var individuell og hovedsakelig skriftlig. Her skulle studentene gå tilbake til essayene de skrev i emnets første oppgave, og på bakgrunn av sine erfaringer fra emnet resonnere rundt om de hadde endret syn på om lederskap er kontekstavhengig eller ikke. De skulle altså igjen argumentere for at lederskap er kontekstavhengig, for at kunnskap om lederskap er universell, eller for en mellomposisjon. De skulle bruke all pensum for denne oppgaven og henvise til den første individuelle innleveringsoppgaven på emnet, samt til de erfaringene de hadde fått under gruppeoppgaven og de personlige erfaringene de hadde gjort seg i løpet av emnet.



# Ideer omkring gjennomføring



## KAPITTEL 11

# Hvordan kan glimt fra en samskapingsprosess være relevant som praksis?

James Karlsen Universitetet i Agder

**Abstract:** Higher education institutions face the challenge of integrating more practical elements into their regular study programmes in response to demands from the labour market. There are various approaches to organising such practical experience, one of which is co-generation of knowledge. As a practice involves organising real-life cases as a method to give students insight into actual business development processes. This chapter examines a collaboration between students and representatives from the municipalities in Østre Agder Næringsforum. Through their involvement in the co-generation process with business developers, local politicians, and representatives from various organisations in the region, students apply their theoretical knowledge and acquire practical insights. Although co-generation of knowledge is demanding, it offers a unique opportunity for enhanced learning, as students must be proactive throughout the process and critically reflect on their experiences in their written exam assignments.

**Keywords:** practice, workplace relevance, tacit knowledge, co-generation of knowledge, action research, conflict, complexity

## Innledning

Diskusjon om praksis i høyere utdanning er viktig både for de som underviser i sektoren, for politikere, politikktutformere og for arbeidstaker- og arbeidsgiverorganisasjonene. I Norge har denne diskusjonen vært preget av de tradisjonelle praksistunge fagene innen helse-, sosial- og lærerutdanning, hvor det ofte antas hva praksis innebærer, hvilke problemer den skal løse og hva læringsutbyttet bør være (Fetscher et al., 2019). Internasjonalt har det lenge vært en diskusjon om relevansen av forskningen ved handelshøyskolene (Augier & March, 2007; Nicolai & Seidl, 2010). Denne diskusjonen har også smittet over til utdanningen. I den senere tid har handelshøyskolene i Norge begynt å interessere seg for å organisere praksis inn i utdanningen. I dette kapitlet skal jeg diskutere relevans av praksis for studenter og gi et eksempel fra Handelshøyskolen ved Universitetet i Agder.

Casen for denne diskusjonen er et valgemne som tilbys masterstudenter i industriell økonomi og innovasjon og kunnskapsutvikling ved Universitetet i Agder. Emnet, kalt «Innovasjon i offentlig sektor», tilbys i tredje semester. Gjennom dette emnet får studentene et innblikk i hvordan kommunesektoren arbeider med næringsutvikling og innovasjon ved å samarbeide om en ekte utfordring sammen med ansvarlige for næringsutviklingen i kommunene. Med «ekte» utfordring menes en utfordring som ikke er konstruert som en fiktiv case på campus, men som faktisk er en utfordring kommunene arbeider med og er villige til å dele med studentene. Av denne grunn brukes betegnelsen «ekte case». Kommunene må også avse tid og ressurser til å samarbeide med studentene gjennom hele semesteret. Målet for studentene er ikke å levere et ferdig løsningsforslag til kommunene, men gjennom samskapingsprosessen å bidra med innspill til hvordan kommunene kan fortsette å jobbe med utfordringen.

Med næringsutviklingspraksis menes strategier, metoder og handlinger som har som formål å fremme økonomisk vekst og utvikling i næringer, regioner og kommuner. Målet kan være å skape nye arbeidsplasser gjennom å legge til rette for ny etablering av bedrifter eller at eksisterende virksomhet innoverer og utvikler sin virksomhet. Næringsutviklingspraksis kan også ha som formål å bidra til befolkningsvekst.

Næringsutviklingsprosesser kan være komplekse, da de involverer et mangfold av selvstendige aktører, både offentlige og private, med ulike mål og virkemidler. Representanter for disse aktørene, som vil bli kalt

«praktikere» i kapittelet, må ofte navigere i et landskap med varierende interesser og ressurser. Innovasjon og næringsutvikling er som regel komplekse og langvarige prosesser. Selv om studentene bare får et glimt inn i en slik prosess gjennom sin deltakelse, gir dette dem verdifull innsikt i en virkelighetsnær næringsutviklingspraksis. Ved å delta i faktiske næringsutviklingsprosjekter får studentene en dypere forståelse av utfordringene og dynamikkene som preger feltet.

Dette kapittelet har to hovedformål. For det første, å vise hvordan studenter kan få verdifull praksiserfaring gjennom korte, intensive møter – omtalt som «glimt» – med praktikere. Begrepet «glimt» viser øyeblikk av rask, flyktig dialog og samarbeid, som selv i sin korthet, kan tilby betydelig innsikt i for eksempel næringsutviklingspraksis. Denne verdien forsterkes av studentenes teoretiske kunnskap, som gir dem mulighet til å forstå og analysere disse korte glimtene. Det første forskningsspørsmålet er: *Hvordan påvirker korte, intensive møter med praktikere studentenes evne til å anvende teoretisk kunnskap i praktiske kontekster?*

Det andre hovedformålet er å vise hvordan en students skriftlige presentasjoner i form av eksamensoppgave kan brukes for å reflektere over kunnskapen som skapes i disse glimtene. Slik gis en mulighet til å bearbeide og integrere praktiske erfaringer med teoretiske perspektiver, og dermed oppnå en dypere forståelse av det lærte innholdet. Det er verdt å merke seg at det er forfatteren av kapittelet som gjennomfører denne refleksjonen, noe som gir en metaperspektiv på studentens læreprosess. Det andre forskningsspørsmålet er: *Hvordan kan skriftlige presentasjoner, som eksamensoppgaver, brukes som verktøy for refleksjon over og integrasjon av praksiserfaringer og teoretiske perspektiver?*

## Arbeidslivsrelevans, praksis og samskapt læring

### Arbeidslivsrelevans

Arbeidslivsrelevans refererer til hvor godt en bestemt ferdighet, kompetanse eller utdanningsbakgrunn møter behovene i arbeidsmarkedet. Praksis og arbeidslivsrelevans er derfor tett knyttet sammen. Ved å integrere læring av teori med praksiskunnskap, kan utdanningsinstitusjoner bidra til at deres programmer blir mer arbeidsrelevante og at studentene blir godt forberedt på arbeidslivet etter endt utdanning. I en utdanningskontekst

innebærer praksis at studentene får muligheten til å anvende teoretisk kunnskap i virkelige situasjoner, i motsetning til konstruerte caser på campus. Forskningsbasert og praksisrelevant undervisning kan fremme økt læring både hos studentene og hos virksomhetene som tar imot dem. Praksis gir verdifulle læringsmuligheter gjennom erfaring, og gir en annen mulighet for læring enn tradisjonell teori og forelesninger. Praksis gir også muligheter for nettverksbygging og kan øke sjansen for ansettelse på grunn av den praktiske erfaringen studentene har opparbeidet seg.

Det finnes imidlertid også noen potensielle ulemper ved praksis. For det første kan virksomheter se på praksisplasser som en kilde til rimelig arbeidskraft, og dermed ikke legge til rette for læringsmuligheter, opplæring og veiledning. Å organisere og gjennomføre praksis er også ressurskrevende for utdanningsinstitusjoner, praksissteder og studentene selv. Videre er ikke erfaring fra en praksisplass en garanti for ansettelse etter fullført praksis. I tillegg innebærer deltakelse i praksis ofte at studenten velger bort et eller flere emner som kunne vært relevante i en bachelor- eller masterutdanning.

## Praksis

Praksis er et begrep som refererer til handlinger der en hensikt blir satt ut i live. I *Store norske leksikon* forklares praksis på denne måten: «Praksis, handling, virkeliggjørelse av en hensikt. I dagligtale betyr praksis en persons benyttelse av sine teoretiske kunnskaper i det praktiske liv» (Sagdahl, 2024).

Den første setningen i sitatet understreker at praksis forstås som handlinger med den hensikt å utføre en oppgave, for eksempel å ta en jobb eller gjøre noe konkret. Gjennom praksis utvikler man ferdigheter ved å utføre handlinger og tilegner seg erfaring gjennom disse handlingene. Denne formen for kunnskap kan beskrives som praksiskunnskap (Klev & Levin, 2021). Den andre setningen i sitatet er mer kompleks og gir grunnlag for refleksjon om praksis ikke innebærer mer enn bare anvendelse av teoretisk kunnskap. Svaret på dette spørsmålet avhenger av hva man legger i begrepet teori. Klev og Levin (2021) viser til Ryle (1949), som skilte mellom å «vite at» (*knowing that*) og å «vite hvordan» (*knowing how*) (Klev & Levin, 2021). Å vite at kan enkelt forklares som boklig lærdom, eksplisitt kunnskap eller teoretisk kunnskap, mens å vite hvordan er taus kunnskap. Den førstnevnte formen er vitenskapelig kunnskap og grunnlaget for universitetet som institusjon.

Taus kunnskap er et begrep som ved første øyekast kan fortone seg som et paradoks. Hvordan kan noe være kunnskap når den er skjult? At kunnskap er taus må ikke forveksles med at den ikke eksisterer. Taus kunnskap eksisterer og kan identifiseres gjennom handling, selv om vi ikke nødvendigvis kan forklare hvordan vi kan gjøre handlingen med ord. Polanyi (1966) forklarte taus kunnskap slik: «We can know more than we can tell» (Polanyi, 1966, s. 7).

Polanyi bygger på Ryles (1949) begrep «å vite hvordan» når han forklarer taus kunnskap. Et eksempel Polanyi brukte var barns evne til å lære seg språk uten tilgang på eksplisitt kunnskap i form av grammatikk og ordbøker. Dersom det var nødvendig med eksplisitt kunnskap først, ville et barn aldri lært å snakke, noe vi vet er feil. Barn lærer å snakke – de kan til og med lære flere språk samtidig uten eksplisitt kunnskap. De lærer gjennom å praktisere språket med andre. Et annet eksempel Polanyi (1966) brukte var vår evne til å gjenkjenne ansikter i en mengde ansikter. Dette er noe vi gjør uten å kunne forklare hvordan vi gjør det. Vår evne til å identifisere ansikter blir kun synlig når vi faktisk gjør det. Denne forståelsen av taus kunnskap har betydning for hvordan vi forstår praksis og hvorfor praksis er viktig. Den tause kunnskapen blir eksplisitt gjennom handling. Praksiskunnskap er dermed ikke tilgjengelig uten deltakelse og kan ikke læres uten å samhandle med de som besitter denne kunnskapen.

Teoretisk kunnskap kan danne grunnlaget for å utvikle praktiske ferdigheter, mens praktisk erfaring kan berike og utdype forståelsen av teorier. For eksempel kan en person lære teori og metoder om samskaping («å vite at»), som senere kan anvendes i praktiske situasjoner for å forbedre ferdigheter i samskaping («å vite hvordan»). Gjennom praktisk erfaring utvikles det også taus kunnskap, for eksempel om hvordan komplekse systemer opererer. Dersom denne implisitte kunnskapen blir eksplisitt, kan det føre til nye teorier eller forbedringer av eksisterende teori. Integreringen av teori og praksis er avgjørende for læring og utvikling av kunnskap.

Utvikling av kunnskap krever imidlertid også refleksjon. Refleksjon betyr generelt bare gjennomtenkning av noe (Svendsen, 2023). Refleksjon kommer av det franske ordet *flechir*, som betyr gjenskinn eller tilbakekastning, og i overført betydning betyr overveielse eller ettertanke (Askeland, 2006, s. 125). Å reflektere er noe vi gjør bevisst for å forstå noe eller for å forandre forståelsen når noe uventet skjer. Schön (1983) skiller mellom «refleksjon i handling» og «refleksjon om handlingen». Den første formen er refleksjon når en utfører en handling, som når en person forsøker å

forklare hvordan han gjør handlingen mens han gjør den. Refleksjon i handling bygger på erfaring og intuisjon, men kan også innebære eksperimentering. Denne formen for refleksjon er sentralt innenfor profesjonsfagene, og Schön har fått æren av å ha utviklet refleksjonsbegrepet som et kjennetegn ved kompetanseutvikling i profesjonsyrkene (Askeland, 2006). Denne kunnskapen er spesifikk og kontekststøttet.

Den andre formen for refleksjon, refleksjon om eller over handlingen, skjer etter at handlingen er utført. Dette innebærer å se tilbake på handlingen for å analysere og vurdere hva som skjedde, hvorfor det skjedde og hva som kan læres av det. Denne formen for refleksjon gir mulighet for dyptgående læring og forståelse, og kan bidra til å forbedre fremtidige handlinger.

Begge former for refleksjon er viktige for læring og utvikling. Refleksjon i handling tillater umiddelbar justering og forbedring, mens refleksjon over handlingen gir en mer systematisk og analytisk tilnærming til læring. Refleksjon både i praksis og om praksis i et arbeidsfelleskap danner grunnlaget for læring og utvikling av praksiskunnskap.

Det er viktig å skille mellom refleksjon og kritisk refleksjon, selv om begrepene ofte brukes synonymt (Askeland, 2006). Refleksjon er ikke nødvendigvis kritisk (Carr & Kemmis, 1986). For at refleksjon skal anses som kritisk, må den være forankret i et metodologisk og teoretisk rammeverk, og ikke bare basert på synsing eller tro. Videre må den være kritisk til den eksisterende faglige forståelsen, slik at ny kunnskap kan utvikles (Carr & Kemmis, 1986). Disse kriteriene understreker viktigheten av å ha et solid metodologisk og teoretisk grunnlag for å kunne forstå glimtene fra praksis og kunne reflektere kritisk om dem.

Basert på diskusjonen i dette kapittelet kan vi identifisere to typer kunnskap – teoretisk kunnskap og praksiskunnskap – samt tre ulike læringsarenaer. Læring av teoretisk kunnskap skjer innenfor utdanningsystemet. Læring av praksiskunnskap foregår i arbeidslivet. Den tredje læringsarenaen er skjæringspunktet mellom de to nevnte arenaene, og kan defineres som samskapingsarenaen. I denne arenaen skjer en felles utvikling av kunnskap, som kan beskrives som samskapt kunnskap (*co-generated knowledge*) (Greenwood & Levin, 2007) eller kollektiv kunnskap (Karlsen & Larrea, 2014). Denne kunnskapen oppstår gjennom samarbeid og deltagelse fra alle involverte parter, og er nærmere beskrevet som den samskapte læringsmodellen av Klev og Levin (2002). Læringen som foregår i denne arenaen kan refereres til som «samskapt læring» (Klev & Levin, 2002). Denne modellen er utviklet i og for en organisatorisk kontekst, mens

Karlsen og Larrea (2014) har utviklet en modell tilpasset regionen som kontekst. I denne arenaen forventes det at studentene skal praktisere sin teoretiske kunnskap om blant annet samskapt læring og kompleksitet i en regional kontekst (Karlsen & Larrea, 2014), konflikt, demokratisk dialog (Gustavsen, 1992) og aksjonsforskning (Bradbury et al., 2019; Greenwood & Levin, 2007; Reason & Bradbury, 2006).

Med utgangspunkt i den foregående diskusjonen er det utformet en tabell (tabell 11.1) med de teoretiske begrepene praksis, forståelse av taus kunnskap og refleksjon over egen læring og formulert spørsmål som knytter seg til evne til refleksjon om de nevnte begrepene. Disse begrepene vil bli brukt til å reflektere over glimtene som presenteres i en eksamensoppgave i emnet innovasjon i offentlig sektor.

**Tabell 11.1** Teoretiske begreper og spørsmål til refleksjon

Teoretisk begrep	Spørsmål til refleksjon
<b>Praksis</b>	Hvordan reflekteres det om praksis i samskapingarenaen? Hvordan koples teori og praksis og praksis og teori?
<b>Forståelse av taus kunnskap</b>	Hvordan beskrives taus kunnskap i samskapingssammenheng?
<b>Refleksjon over egen læring</b>	Hvordan reflekteres det kritisk over egen læring?

## Om emnet

Emnet «Innovasjon i offentlig sektor» er et valgfag på 7,5 studiepoeng som tilbys i tredje semester på mastergradsnivå. Emnet ble første gang tilbudt i 2017. Ideen til emnet ble samskapt i et møte mellom næringssjefen i Grimstad kommune, en professor ved UiA og undertegnede. Samarbeidspartnere har hovedsakelig vært aktører i offentlig sektor, primært kommuner, med unntak av i 2020, da samarbeidspartneren var Agder fylkeskommune. De siste årene har Østre Agder Næringsforum, som består av åtte kommuner (Grimstad, Froland, Arendal, Vegårshei, Åmli, Tvedestrand, Risør og Gjerstad), vært den faste samarbeidspartneren. Temaene har variert noe fra år til år, avhengig av samarbeidspartnerens interesser og behov og hva som passer til emnet.

Det som skiller dette emnet fra de andre emnene som tilbys i de to masterprogrammene, er for det første at emnet er basert på en aksjonsforskningsmetodologi. Aksjonsforskningsmetodologi er en forskningsstrategi der forskere og deltakere (praktikere) samarbeider om å finne løsninger

på virkelige problemer (Bradbury et al., 2020; Greenwood & Levin, 2007; Reason & Bradbury, 2008). Denne metodologien skiller seg fra andre forskningsmetoder ved at den vektlegger handling og refleksjon i sanntid for å skape både teoretisk og praktisk relevant kunnskap. I dette emnet arbeider studentene sammen med medstudenter og regionale samarbeidspartnere i samskapingsprosessen. For en gjennomgang av hvordan aksjonsforskning kan integreres i høyere utdanning, se for eksempel Jensen og Dikilitas (2023).

For det andre er oppmøte obligatorisk for å kunne avlegge eksamen i emnet. Dette kravet har sikret høy deltakelse, selv om noen studenter har klaget og ment at det er for strengt. Begrunnelsen for obligatorisk oppmøte er at en vellykket samskapingsprosess krever at studenter og praktikerne møtes jevnlig over en viss periode.

Emnet er utformet med vekt på tre hovedelementer: undervisning, samskaping med regionale aktører og refleksjon. Undervisningsdelen introduserer sentrale begreper i faget og gir veiledning i hvordan studentene skal dokumentere samarbeids- og samskapingsprosessen de deltar i. I emnebeskrivelsen fremgår det at studentene forventes å samarbeide og samskape ny kunnskap sammen med representantene fra kommunene. Sammen planlegger og gjennomfører de en workshop med praktikere fra næringslivet, politikere og administrasjonen i kommunene. I tillegg til en individuell skriftlig eksamen tidlig i semesteret, skal studentene ha en muntlig gruppeeksamen der de presenterer resultatene fra prosessen som innspill til hvordan kommunene kan jobbe videre med utfordringen.

## Metode, data og analyse

Dette kapitlet baserer seg på data fra en students eksamensbesvarelse, med dokumenterte observasjoner og refleksjoner fra studentens forskningsdagbok. Studentene opplæres i å føre en slik dagbok, hvor de lærer å identifisere og skriftlig beskrive relevante hendelser og atferder, samtidig som de analyserer og reflekterer over disse i lys av teoretiske perspektiver (Nadin & Cassel, 2006). Det er viktig at disse refleksjonene blir forankret i teori, fremfor å være preget av personlige meninger eller synsing. Forskningsdagboken fungerer som et nøkkelverktøy for utformingen av den skriftlige eksamensbesvarelsen, som inkluderer direkte sitater og teoretisk begrunnede refleksjoner fra dagboken for å understøtte argumentasjonen. Slik representerer «glimtene» fra forskningsdagboken ikke bare

studentens observasjoner, men også fundamentet for deres diskusjon i eksamensbesvarelsen.

Glimtene som presenteres i denne teksten er valgt ut fra én av de 26 eksamensbesvarelsene som ble innlevert dette året. Jeg valgte å fokusere på denne ene besvarelsen fordi det ga meg muligheten til å utforske studentens refleksjoner i dybden, fra innledning til konklusjon. En slik fremgangsmåte gir mulighet til å undersøke studentens tanker, kunnskap og refleksjoner på en mer detaljert måte. Det kan reises spørsmål om hvorvidt data fra én enkelt oppgave er tilstrekkelig representativt. Mitt svar er at dette ikke handler om statistisk generalisering (Jacobsen, 2022), der konklusjoner trekkes basert på antall svar, men snarere om teoretisk generalisering. Ifølge Yin (2013) vil analysen være gyldig på et teoretisk nivå. Dette betyr at funnene kan være relevante og overførbare til lignende situasjoner eller kontekster, basert på teoretiske perspektiver og konsepter. Teoretisk generalisering utvider vår forståelse av et fenomen, selv om funnene ikke nødvendigvis kan generaliseres statistisk til en større populasjon.

Eksamensoppgaven som ble gitt høsten 2022 lød som følger: *Oppgaven skal ta utgangspunkt i en eller flere refleksjoner dere har notert i forskningsdagboken i løpet av semesteret. Drøft den/disse kritisk ved bruk av teori fra pensum.*

Glimtene følger studentens læringsprosess fra semesterstart til innlevering av eksamensoppgaven. Innleveringen av eksamen var ca. to uker etter workshopen, som studentene hadde ansvar for å planlegge og fasilitere. Det betyr at eksamensoppgaven i seg selv representerer glimt fra studentens læringsprosess før emnet er avsluttet, noe som betyr at læringsprosessen heller ikke er ferdig.

Den skriftlige eksamenen avholdes før den muntlige eksamenen for å redusere stresset for studentene, som ellers ville hatt både muntlig eksamen og eksamener i andre emner i slutten av november og begynnelsen av desember.

Jeg presenter studentens egne refleksjoner som glimt fra samskappingsprosessen ved hjelp av sitater. Sitatene i kursiv er merket med S og et nummer for å kunne identifisere dem og henviser til dem i diskusjonsdelen av kapitlet.

## Glimt fra praksis

Studenten beskriver ulike verdier og forventninger til samarbeidet i Østre Agder Næringsforum (ØAN) og Arendal sin dominerende posisjon i dette samarbeidet:

Det var også noe som ble notert underveis, samt kom frem i intervjuene – verdigrunnlaget er sprikende i ØAN, og at det var et gap i forventningene som kommunene hadde til samarbeidet. Det var i dette arbeidet at studentgruppen valgte en problemstilling rettet mot forventningsavklaring. Til workshopen ble det også valgt en metodikk som gikk på å benytte funnene til å skape påstander som skulle provosere litt, nettopp for å få konfliktene ut i lyset. (S1)

Studenten mener at det er konflikter som skyldes ulikt verdigrunnlag og forventninger til samarbeidet i Østre Agder, men gir ikke eksempler eller forklarer hva ulikt verdigrunnlag er for noe. Når det gjelder forventninger er studenten eksplisitt og anvender dette i tilknytning til den teoretiske kunnskapen om samskaping og konflikt (Karlsen & Larrea, 2014) som er pensum i emnet. Basert på de identifiserte problemene, reflekterer sitatet hvordan studentgruppen strategisk valgte en problemstilling rettet mot å avklare forventninger. Det mest markante elementet av refleksjon over praksis i sitatet er beslutningen om å provosere frem en reaksjon. Ved å bruke funnene til å skape litt provoserende påstander, reflekterer gruppen over hvordan workshopen kan bidra til å få frem underliggende konflikter og få en mer åpen dialog om dem. Dette er et eksempel på hvordan teoretisk innsikt kan kombineres for å håndtere kompleksitet i samskapings-sammenheng (Karlsen & Larrea, 2014).

Studentgruppen hadde formulert denne påstanden til workshopen:

Kommunene i ØAN har forskjellige forventninger og ambisjoner til samarbeidet. Trenger man å ha felles forventninger for å utvikle en felles kommunikasjonsstrategi? (S2)

Studenten skriver at en deltaker svarte at «vi trenger ikke felles forventninger. [...] vi er forskjellige, og vi kommer ikke vekk fra det». Studenten refererer videre fra forskningsdagboken si med å sitere hva en annen deltaker umiddelbart uttrykte:

... men vi må jo ha et innhold å kommunisere. Alle kommunene må delta. Arendal kan ikke gjøre dette alene. Jeg mener vi trenger like forventninger for å utvikle en felles kommunikasjonsplan. (S3)

Studenten karakteriserer dette som en mild konflikt og viser til at gjennom dialogen mellom deltakerne så endrer praktikerens mening som er sitert i S3 sin mening fra at «man kan ikke ha alt felles, men man må ha NOE felles». Studenten skriver videre at en annen deltaker tegnet tre sirkler som

overlappet hverandre. Til forskjell fra en vanlig overlappingsmodell ble ytterpunktene av forventningene markert som ytterpunkter i sirklene på tegningen. Studenten skriver at hensikten til han som laget tegningen var å forklare overlapp av forventninger, men de andre deltakerne oppfattet den på en annen måte. De mente at overlappingsområdet var for lite, og at ytterpunktene i forventninger i ØAN var for sterke og motstridende. Studenten siterer en deltaker og beskriver hva deltakeren gjør (peker):

Vi har mye som er felles, men for å lage felles kommunikasjonsstrategi trenger vi ikke helt like forventninger [...] hvorpå [N<sup>1</sup>] peker på ytterpunktene i modellen og spør «Men hva med overlapp? Dersom kommunene for eksempel kun jobber helt ytterst?» Det er litt der det skurrer. (S4)

Med utgangspunkt i denne observasjonen argumenterer studenten for at den «modellen kan brukes som et verktøy for å frembringe relevante underliggende konflikter fram i lyset». Gjennom den enkle modellen som ble tegnet så ble deltakerne utfordret til å gjøre eksplisitt sine synspunkter. Studenten sin konklusjon er at

et eksempel på det er hvordan en grafisk fremstilling av forventninger (forventningsmodellen) ledet til en aktiv dialog mellom aktører fra forskjellige bakgrunner, fordi det visuelle skapte et felles språk som var like enkelt for alle å arbeide med. Det er også tydelig at de implisitte konfliktene må ut og fram i lyset, slik at forumet kan kartlegge og bli enige om den felles retningen, uansett om enkeltaktører har noen sprikende målsettinger. (S5)

## Diskusjon

### Refleksjoner om praksis

Glimtene illustrerer hvordan teoretisk kunnskap blir anvendt i praktiske sammenhenger. Studenten beskriver hvordan teori og metoder om samskaping, dialog og konflikt brukes for å navigere i og harmonisere de ulike forventningene som finnes blant deltakere fra forskjellige kommuner i Østre Agder (se S1). Dette viser en forståelse for og anvendelse av teori om for å sette søkelys på ekte utfordringer, ref. det første spørsmålet og dels det andre spørsmålet i tabell 11.1 (Hvordan reflekteres det om praksis i samskapingssarenaen? Hvordan koples teori og praksis?).

1 Navn på deltaker anonymisert av meg.

Studenten viser et konkret eksempel på samskaping der representanter fra forskjellige kommuner jobber sammen for å forstå og navigere ulike forventninger og mål (se S2, S3 og S4), som implisitt er et svar på andre del av spørsmål 2 – hvordan koples praksis og teori? Den første praktikerens respons, «Vi trenger ikke felles forventninger [...] vi er forskjellige, og vi kommer ikke vekk fra det», uttrykker en anerkjennelse av forskjellighet, som en realitet i samarbeidet. Dette perspektivet viser muligheten for å samarbeide til tross for at kommunene er forskjellige. Den andre praktikerer argumenter for behovet for «noe felles» i kommunikasjonsstrategien, viser et mer tradisjonelt syn på nødvendigheten av en viss grad av samstemthet for koordinering og samarbeid. Et resultat av prosessen var den visuelle modellen med de overlappende sirklene og ytterpunktene i sirklene for å illustrere like og ulike forventninger (se S4 og S5). Dette kommer til syne gjennom diskusjonen rundt overlappingsområdet og ytterpunktene i modellen. Dette bidro til at deltakernes synspunkter ble gjort eksplisitte. Diskusjonen viser at konflikten ikke nødvendigvis er sterk, men gir en mulighet for dialog og forståelse. Dialogen hjelper til med å belyse de underliggende konfliktene, noe som er nødvendig for å finne felles retning. Gjennom dialogen begynte deltakerne å øyne sammenhenger og utvikle felles forståelse for hverandres synspunkter. Bruken av illustrasjonen viser en kombinasjon av praksiskunnskap og teoretisk kunnskap. En kompleks, abstrakt diskusjon blir gjort konkret gjennom illustrasjonen av deltakerne fra kommunene.

I en mer utvidet oppgave og med veiledning kunne det dannet grunnlag for en dypere refleksjon om forskjellighet som grunnlag for samarbeid som kunne bidratt til å utvide og nyansere teori om samskaping og konflikt som en mulighet og ikke som en barriere i samskaping. Forskjeller i perspektiver kan stimulere kreative løsninger og innovative tilnærminger ved at man må forhandle frem og tilpasse strategier som kan omfavne en bredere variasjon av behov og forventninger (Karlsen & Larrea, 2014).

Basert på glimtene fra praksis og denne diskusjonen er det grunnlag for videre forskning om for eksempel disse områdene:

- *Forståelsesramme*: Hvordan forskjellige forståelsesrammer blant deltakere i en samskappingsprosess påvirker både dialog og beslutningsprosesser.

- *Konflikt som ressurs*: Hvordan konflikter, hvis de håndteres forsiktig, kan fungere som katalysatorer for dypere forståelse og mer langsiktige og bærekraftige samarbeids- og samskapingsrelasjoner.
- *Fleksibilitet og tilpasning*: Hvordan organisasjoner med medlemmer fra ulike organisasjoner som regionsamarbeid som ØAN kan utvikle systemer som er robuste nok til å håndtere intern forskjellighet og som også er tilpasningsdyktige nok til å integrere ny kunnskap om endring og omstilling.

## Forståelse av taus kunnskap

Studenten bruker ikke begrepet taus kunnskap i sin eksamensoppgave. Begrepet er omtalt av Klev og Levin (2009), som er på pensumlisten. Selv om studenten har valgt å ikke bruke dette begrepet indikerer studentens beskrivelse tilstedeværelsen av taus kunnskap (Klev & Levin, 2009; Polanyi, 1966). Sitat S5 bruker begrepet «implisitt konflikt». Det at konflikter er implisitte, indikerer deres tilhørighet til kategorien av taus kunnskap. Selv om begrepet ikke eksplisitt brukes, demonstrerer handlingene og metoden som studentgruppen valgte en praktisk anvendelse av hvordan skjulte aspekter av kunnskap og forståelse kan bringes frem i lyset. Denne kunnskapsformen kan være vanskelig å identifisere og beskrive fordi den er så inngrodd og forankret i individuelle og kollektive holdninger og antakelser. Ved å velge en metode der det fremlegges provoserende påstander kan imidlertid underliggende, ikke-artikulerte oppfatninger fremprovoseres. Taus kunnskap kan være en barriere i samskapingsprosesser, da den er vanskelig å artikulere og dermed vanskelig å dele og diskutere. Ved å velge en metode der det fremlegges provoserende påstander, kan imidlertid underliggende, ikke-artikulerte oppfatninger fremprovoseres. På denne måten kan taus kunnskap omformes til noe som kan diskuteres åpent i gruppen. En slik tilnærming, brukt forsiktig, kan åpne opp for dypere innsikt og mer meningsfull dialog mellom aktører som har forskjellige mål, interesser og kunnskap, og kan bidra til å bygge en kollektiv forståelse og felles strategier på regionalt nivå (Karlsen & Larrea, 2014; Larrea, 2019).

Studentens refleksjoner om den aktive dialogen og bruken av visuelle hjelpemidler viser hvordan slike metoder kan bidra til bedre forståelse og kommunikasjon mellom praktikere. Visuelle elementer skaper et «felles eksplisitt språk» som er tilgjengelig for alle. Dette er viktig i samskapingsprosesser hvor komplekse, tause og ofte følelsesmessige temaer diskuteres.

## Refleksjon over egen læring og utvikling

Studenten viser gode observasjoner og refleksjoner fra samskapingsprosessen gjennom bruk av forskningsdagbok. Dette indikerer at engasjement og evne til å forstå og vurdere prosessene studenten har deltatt i. En svakhet som er fremtredende i flere oppgaver, inkludert den oppgaven som er vist til, er mangelen på kritisk refleksjon. Selv om studentene reflekterer over sine opplevelser og erfaringer, er det i mindre grad til stede en dypere kritisk analyse om egne refleksjoner i lys av teoretiske rammeverk og metodologi. Dette kan være en indikasjon på at det er behov for mer veiledning i hvordan de kan anvende teori til å kritisk vurdere og analysere egne observasjoner og, ikke minst, vurdere teoriens begrensinger ut fra egne observasjoner (Carr & Kemmis, 1986).

## Konklusjon

I dette kapittelet har jeg vist at det er mulig å etablere en tredje læringsarena, en samskapingsarena, mellom universitetet og arbeidslivet. På denne arenaen møtes studenter og praktikere til ulike aktiviteter gjennom semesteret der de gjennom dialog skal samskape kunnskap og lære. I kapittelet er det presentert hvordan korte, intensive møter med praktikere kan gi studentene verdifull praksiserfaring, samt hvordan skriftlige presentasjoner kan brukes til refleksjon og integrasjon av disse erfaringene med teoretiske perspektiver. Med utgangspunkt i en teoretisk diskusjon, presentasjon av en case og analyse, er tiden kommet for å besvare forskningsspørsmålene som ble stilt i innledningen.

Det første forskningsspørsmålet var formulert slik: *Hvordan påvirker korte, intensive møter med praktikere studentenes evne til å anvende teoretisk kunnskap i praktiske kontekster?* Glimtene gir studentene muligheten til å observere og delta i ekte situasjoner, noe som gir dem innsikt i næringsutviklingspraksis som de ellers ikke ville fått gjennom kun teoretisk undervisning. Casen om Østre Agder Næringsforum viser at studentgruppen aktivt brukte teori om samskaping og konflikt for å forstå og navigere gjennom de ulike forventningene og verdigrunnlagene blant deltakerne. Ved å benytte metodikker som provoserende påstander, klarte studentgruppen å avdekke implisitte konflikter og legge grunnlaget for åpen dialog, noe som demonstrerer en fruktbar anvendelse av teoretisk kunnskap i praksis.

Denne måten å organisere praksis på, engasjerer studentene mer og gir dem større ansvar enn en case konstruert av emneansvarlig. Studentene opplever at den teoretiske kunnskapen gir mening i en lokal kontekst, ved å kombinere deler av ulike teorier, som vist under workshopen. Studentene selv foretar koplingen mellom ulike kunnskapstyper og fyller dermed gapet mellom teoretisk kunnskap og konkrete utfordringer i praksis. Dette fører til en dypere læring enn om faglærer eller andre hadde påpekt sammenhengen. Det gir også fokus på utvikling og endring gjennom konkretisering, som studenten viser ved å visualisere en abstrakt dialog i form av en illustrasjon.

Ved at studentene tar utgangspunkt i egen praksis, får de kunnskap som er mer direkte overførbart til fremtidige yrker, for eksempel som næringsmedarbeidere i en kommune. De får dermed også anvendt sin teoretiske kunnskap på en meningsfull måte.

Det andre forskningsspørsmålet var formulert slik: *Hvordan kan skriftlige presentasjoner, som eksamensoppgaver, brukes som verktøy for refleksjon over og integrasjon av praksiserfaringer og teoretiske perspektiver?*

Skriftlige presentasjoner, som eksamensoppgaver, fungerer som effektive verktøy for refleksjon over og integrasjon av praksiserfaringer og teoretiske perspektiver. Gjennom dokumenterte observasjoner og refleksjoner i forskningsdagbøker, viser studentene hvordan teoretisk kunnskap kan anvendes i praktiske sammenhenger, spesielt i samskappingsprosesser. Bruken av teorier om samskaping, dialog og konflikt gir studentene et rammeverk for å forstå og håndtere komplekse situasjoner. Dette synliggjøres ved konkrete eksempler der studentene kopler teori og praksis, som i Østre Agder Næringsforum.

Visualiseringer og provoserende påstander hjelper studentene med å avdekke implisitte konflikter og skape en felles forståelse blant deltakerne. Slik refleksjon gir dypere innsikt i hvordan teoretiske konsepter kan brukes til å løse reelle problemer. Den skriftlige eksamensbesvarelsen gir også en mulighet for å analysere egen læring og utvikling gjennom teoretisk forankring. På denne måten bidrar skriftlige presentasjoner til en dypere forståelse av både teoretisk kunnskap og praktiske erfaringer, og gir studentene verdifull innsikt som er overførbart til fremtidige profesjonelle sammenhenger.

Diskusjonen baserer seg på en enkelt students eksamensbesvarelse, noe som kan begrense nyansene og variasjonene i funnene, selv om teoretisk generalisering er mulig ifølge (Yin, 2013). Flere studenter viser

manglende evne til dypere kritisk refleksjon i sine oppgaver, noe som tyder på behov for mer veiledning i kritisk refleksjon og teoretisk analyse. Det kan også være utfordringer med å sikre at deltakere i samskapingsprosessen får mer lik forståelse og engasjement, noe som påvirker refleksjonene. Forskningsdagbøker som primær datakilde kan være preget av subjektivitet og påvirket av for eksempel studentens egne forforståelser og skjevheter. Dette kan påvirke objektiviteten i refleksjonene.

Videre forskning kan inkludere flere studenter fra ulike årskull og institusjoner for å få et bredere og datagrunnlag for diskusjon av refleksjoner fra praksis. Et annet område for videre forskning kan være langsiktig oppfølging av studenter etter fullført utdanning for å undersøke hvordan erfaringene fra skriftlige presentasjoner og samskapingsprosesser påvirker deres profesjonelle praksis. Et tredje område kan være å undersøke hvordan ulike fagområder fra tverrfaglige studier påvirker refleksjon og læring i samskapingsprosesser.

Kort oppsummert har studentene gjennom samskapingsprosessen fått verdifull innsikt i hvordan man kan arbeide med komplekse, abstrakte problemstillinger. Ved å organisere emnet på denne måten, får studentene muligheten til å anvende sin kunnskap i praktiske aktiviteter ved selv å gjennomføre dem. Dette er en utfordrende, men også svært lærerik prosess for studentene. Selv om det ofte kommer sukk og stønn underveis, har jeg senere flere ganger møtt studenter som har takket for det de lærte i emnet. Dette viser at de har tilegnet seg dypere læring som har satt seg, i motsetning til å ha lært «kunnskap som de skal reprodusere på eksamensdagen for så å glemme den», som en annen student uttrykte det.

## Forfatterbiografi

**James Karlsen** er ansatt ved Handelshøyskolen ved Universitetet i Agder og er tilknyttet Orkestra, Basque Institute of Competitiveness i San Sebastian, Spania. Han har en ph.d. fra Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) og en mastergrad fra Universitetet i Oslo. Karlsens forskningsområder inkluderer aksjonsforskning, innovasjonspolitik, regional innovasjon og næringsutvikling. Han har publisert i velrenommerte internasjonale tidsskrifter innen disse områdene og har vært medlem av regjeringens kompetansebehovsutvalg. Karlsen har erfaring som oppdragsforsker fra Agderforskning og har arbeidet med regional utvikling som

fylkesplansjef i Finnmark fylkeskommune. I tillegg har han erfaring fra Fiskeridepartementet og Kommunal- og regionaldepartementet.

## Referanser

- Askeland, G. A. (2006). Kritisk reflekterende – mer enn å reflektere og kritisere. *Nordisk sosialt arbeid*, 26(2), 123–135. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3037-2006-02-04>
- Augier, M. & March, J. G. (2007). The pursuit of relevance in management education. *California Management Review*, 49(3), 129–146. <https://doi.org/10.2307/41166398>
- Bradbury, H., Glenzer, K., Apgar, M., Embury, D. C., Friedman, V., Kjellström, S., Larrea, M., Childers-McKee, C., Hsia, H., Ortiz, A., Gray, P., Ku, H., Parenti, M., Traeger, J., Warwick, T. & Devicha, S. (2020). Action Research Journal's seven quality choicepoints for action oriented research for transformations. *Action Research*, 18(1), 3–6. <https://doi.org/10.1177/1476750320904562>
- Bradbury, H., Glenzer, K., Ku, B., Columbia, D., Kjellström, S., Aragón, A. O., Warwick, R., Traeger, R., Apgar, M., Friedman, V., Hsia, H., Lifvergren, S. & Gray, P. (2019). What is good action research: Quality choice points with a refreshed urgency. *Action Research*, 17(1), 14–18. <https://doi.org/10.1177/1476750319835607>
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Routledge.
- Fetscher, E., Kantardjiev, K. & Skeidsvoll, K. J. (2019). *Hva sier forskning, rapporter og evalueringer om kvalitet i praksis?* NOKUT.
- Greenwood, D. J. & Levin, M. (2007). *Introduction to action research* (2. utg.). Sage Publications.
- Gustavsen, B. (1992). *Dialogue and development. Theory of communication, action research and the restructuring of working life*. Van Gorcum.
- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Jensen, I. B. & Dikilitas, K. (2023). A scoping review of action research in higher education: Implications for research-based teaching. *Teaching in Higher Education*, 30(1), 84–101. <https://doi.org/10.1080/13562517.2023.2222066>
- Karlsen, J. & Larrea, M. (2014). *Territorial development and action research: Innovation through dialogue*. Routledge.
- Klev, R. & Levin, M. (2002). *Forandring som praksis: Læring og utvikling i organisasjoner*. Fagbokforlaget.
- Klev, R. & Levin, M. (2009). Samskapt læring – ledelse av utviklingsprosesser. I R. Klev & M. Levin (Red.), *Forandring som praksis* (s. 70–89). Fagbokforlaget.
- Klev, R. & Levin, M. (2021). *Forandring som praksis: Endring og utvikling som samskapt læring* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Larrea, M. (2019). We are not third parties: Exploring conflict between action researchers and stakeholders as the engine of transformation. *Action Research*, 19(1), 110–125. <https://doi.org/10.1177/1476750319865015>
- Nadin, S. & Cassel, C. (2006). The use of a research diary as a tool for reflexive practice Some reflections from management research. *Qualitative Research in Accounting & Management*, 3(3), 208–217. <https://doi.org/10.1108/11766090610705407>
- Nicolai, A. & Seidl, D. (2010). That's relevant! Different forms of practical relevance in management science. *Organization Studies*, 31(9–10), 1257–1285. <https://doi.org/10.1177/0170840610374401>
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Doubleday.
- Reason, P. & Bradbury, H. (2006). Introduction: Inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration. I P. Reason & H. Bradbury (Red.), *Handbook of action research* (s. 1–14). Sage.

- Reason, P. & Bradbury, H. (2008). *The Sage handbook of action research participative inquiry and practice* (2. utg.). Sage.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. The Chicago University of Chicago Press.
- Sagdahl, M. S. (2024, 25. november). Praksis. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/praksis>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Basic Books.
- Svendsen, L. H. F. (2023). *Refleksjon – filosofi*. Hentet 21. september 2023 fra [https://snl.no/refleksjon\\_-\\_filosofi](https://snl.no/refleksjon_-_filosofi)
- Yin, R. K. (2013). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications.

## KAPITTEL 12

# Alle kan forske: Noen tanker om hvordan praksis og teori kan berike hverandre i høyere utdanning

Anders Örtenblad Universitetet i Agder

**Abstract:** This chapter proposes a way of organizing teaching that imitates research: the TEKS approach (TEKS is a Norwegian acronym for theory, experience/experiences, criticism and independence). Students are guided in carrying out something that can be compared to research. There is no concrete, convincing model for such research-imitating teaching in existing literature. The proposed approach involves interpreting and comparing practice-based elements with relevant theories in the course literature. One objective of this approach is to find ways to avoid practice and theory continuing to be perceived as two separate islands. A related ambition is to suggest how practice can be involved in higher education without compromising the academic level. The approach rests on the assumption that research is the use of theory to understand practice, along with the evaluation of theory on the basis of empirical findings. The TEKS approach can be practiced in various forms of education, for example entire courses including exams, assignments and practical training periods. The approach is assumed to be applicable at different levels of higher education, including introductory courses.

**Keywords:** research-imitating teaching, research-based learning, teaching approach, critical thinking, practice-oriented, experiential learning

Real education gains may be made if schools abandon their transmission model methods and work to help students become active knowledge creators instead of passive knowledge recipients. (Hewitt, 2001, s. 12)

Når praktiske elementer inkluderes i høyere utdanning, skjer det ofte som en måte å forankre undervisningen og faget i arbeidslivet og virkeligheten. Representanter fra næringsliv og offentlig forvaltning foreleser for studentene, studentene utfører oppgaver relatert til praksis, og på noen utdanningsprogrammer er det kortere eller lengre praksisperioder. Det er imidlertid ofte vanskelig for både studenter og undervisere å meningsfullt koble erfaringer fra praksis med teoriene som utdanningen tar opp. Noen kan mene at praktiske innslag i seg selv strider mot tradisjonelle universitetsverdier (Watson, 1993, s. 36). Ikke sjelden forblir det to prinsipielt adskilte elementer – praksis og teori. Etter min egen erfaring er mange studenter flinke til å skrive om enten bare teori eller bare empiri, men de som kan koble disse to elementene sammen og la dem berike hverandre, er dessverre langt færre. Dette er selvfølgelig ikke noe studentene alene kan klandres for; det er vi undervisere som bærer det tyngste ansvaret.

Dette kapitlet er primært ment for de undviserne innen høyere utdanning som ønsker å inkludere praktiske elementer i undervisningen på en akademisk måte: «Akademisk dannelse er ikke primært å tilegne seg kunnskap, men å kunne kritisere og utvikle den» (Universitets- og høyskolerådet, 2011, s. 7–8). Kapitlet er viet til å foreslå en modell for hvordan teori og praksis kan knyttes sammen og berike hverandre på en meningsfull måte. Denne undervisningstilnærmingen bygger videre på både ideer i universitetspedagogisk litteratur om hvordan undervisning kan knyttes til forskning, og på litteratur om hvordan praktiske elementer kan inkluderes i høyere utdanning. Resultatet blir at undervisningen blir både akademisk og praksisnær. En sentral bakgrunn for undervisningstilnærmingen er hva jeg mener forskning er. Mitt hovedpoeng er at det vi kaller «forskning» i høy grad kan brukes i – og til og med prege – undervisningen ved høyere utdanningsinstitusjoner (se også Bjorvatn og Örtenblad, kapittel 13 i denne boken).

Noen lesere vil kanskje reagere på min bruk av begrepet «forskning» når det handler om å sette egne erfaringer opp mot de teoriene som tas opp. La meg da presisere, for det første, at jeg informerer studentene om at min tilnærming i all hovedsak tilsvarer «forskning», bortsett fra at som regel baserer forskere sine resonnementer på et større og mer systematisk

innsamlet empirisk materiale. For det andre er jeg tvilende til at det er antallet studerte enheter som avgjør hva som er forskning og hva som ikke er forskning, noe jeg imidlertid ikke tar opp med studentene. I kvalitativ forskning er det sjeldent at kvantiteten har en avgjørende betydning (se f.eks. Flyvbjerg, 2006; Silverman, 2013). Dessuten finnes det former for kvalitativ forskning hvor forskerens egne erfaringer utgjør den viktigste (noen ganger hele) empirien, som innen autoetnografi (se f.eks. Denshire, 2014; Engstrom, 2012). En mer detaljert forståelse for mitt standpunkt i dette spørsmålet kan man få ved å lese Paul Feyerabends bok *Against Method* (1975), og også boken *Beyond Method*, redigert av Gareth Morgan (1983).

Formålet med dette kapittelet er å foreslå hvordan «gjennomføringen av empirisk forskning» kan prege undervisningen. Den ultimate ambisjonen er å skape forutsetninger for høyere utdanning av god kvalitet. I kapittelet viser jeg at det er fullt mulig, om enn ikke helt enkelt, å undervise på måter som både er praksisrelevante og oppfyller kravene til et høyt akademisk nivå. Forholdene må legges til rette for at undervisere skal kunne gi undervisning som inkluderer både praksis og teori på en måte som minner om forskning, også fra første dag studentene begynner på studiet.

Erfaringsmessig er det vanskelig å få studentene til å avlære (Chokr, 2009; Hsu, 2021) en ikke-reflekterende holdning, og derfor vil det være lurt å begynne tidlig med undervisning som inkluderer både praksis og teori og der studentene lærer en reflekterende holdning. De praktiske elementene som det nå er populært å inkludere i høyere utdanning, får et akademisk preg. «Erfaringsstyranniet», der praksis anses som selvtilstrekkelig, kan unngås. Det samme kan «teorityranniet», hvor teori, uten hensyn til kontekst eller forskjeller, anses som selvtilstrekkelig (Kvernbekk, 1995; se også Gutek, 1997). Det er mulig at den tilnærmingen til undervisning jeg tar opp ikke kan brukes direkte i alle ulike akademiske disipliner, men kan trenge tilpasning. Jeg vil imidlertid tro at den i det minste kan inspirere undervisere også i andre akademiske disipliner enn min egen (som er organisasjon, ledelse og arbeidsliv).

Kapittelet er organisert som følger: I neste avsnitt presenterer jeg hvordan undervisningstilnærmingen har blitt utviklet og dens teoretiske bakgrunn. I avsnittet etterpå gir jeg mitt syn på hva forskning kan være, et syn som ligger til grunn for TEKS-tilnærmingen, som presenteres i avsnittet etter. TEKS står for teori, empiri, kritikk og selvstendighet, og er en egenutviklet metodikk for forskningslignende undervisning hvor teori og empiri knyttes sammen og beriker hverandre. Deretter forklares og eksemplifiseres

TEKS-tilnærmingen, først i emner generelt, inkludert eksamen, deretter i en type emne eller emneelement hvor generelle, normative teorier situasjonstilpasses, så i større oppgaver, og til slutt i studentenes praksisperioder.

## Undervisningstilnærmingens bakgrunn, utvikling og teoretiske grunnlag

Undervisningstilnærmingen presentert i dette kapittelet har blitt utviklet over lang tid. Helt siden jeg begynte å undervise (tidlig på 1990-tallet) har jeg vært interessert i å prøve nye pedagogiske former, og da spesielt å prøve å få erfaringselementer inn i utdanningen. Utfordringen har ofte vært knyttet til å kunne naturlig koble disse elementene til teorier, og gjøre det på en akademisk måte. Risikoen er overhengende for at de praktiske eller erfaringsmessige elementene på den ene siden, og teori og akademisk tenkning på den andre, forblir to isolerte enheter som ikke henger sammen. Læreren ser kanskje sammenhengen, men å få studentene til å se det er mye vanskeligere.

Det var imidlertid bare rundt ti år siden at en første prototype av undervisningstilnærmingen kunne begynne å bli brukt i undervisningen. Prototypen har blitt finpusset over tid, både i lys av erfaringer jeg har gjort sammen med studenter som jeg har undervist på denne måten, og ved å reflektere over undervisningstilnærmingen basert på teori. Nå er det på tide å skrive om tilnærmingen og dele den med flere enn de nærmeste kollegene.

Undervisningstilnærmingen kan sies å være sterkt inspirert av den universitetspedagogiske litteraturen som foreslår hvordan forskning kan bringes inn i klasserommet. Ikke sjelden brukes begreper som *forskningsintegret undervisning* og *forskningsbasert læring*. På engelsk er *research based teaching* og *research based learning* blant de mer vanlige begrepene, men en rekke begreper forekommer (se f.eks. Blomster et al., 2014; Brew, 2006; Dekker & Wolff, 2016; Griffiths, 2004). I tillegg finnes det en mengde ulike måter å forsøke å gjøre undervisningen mer forskningsrelatert på (se f.eks. Blomster et al., 2014; Brew, 2006; Brew & Saunders, 2020; Griffiths, 2004; Healey, 2005a, 2005b; Jensen & Dikilitas, 2023; Willcoxson et al., 2011).

I tillegg til å inkludere forskningsbasert pensum – i stedet for bare såkalte lærebøker – kan universitetspedagogisk litteratur sies å foreslå to grunnleggende måter å gjøre undervisningen mer forskningsrelatert på.

Den ene innebærer at studentene utfører mer regelmessig forskning, enten i studentgrupper eller deltar sammen med læreren/forskeren i vedkommendes forskningsprosjekt (f.eks. Blomster et al., 2014; Brew, 2006; Brew & Jewell, 2012; Dekker & Wolff, 2016; Leiva et al., 2024; Turner et al., 2008; Willcoxson et al., 2011). Den andre går det ut på at studentene svarer på en oppgave gitt av læreren, såkalt PBL (problembasert læring/*problem based learning*) eller *inquiry-based learning/teaching* (f.eks. Blomster et al., 2014; Brew, 2006; Brew & Saunders, 2020; Healey, 2005b; Willcoxson et al., 2011). Problemstillingen eller spørsmålet besvares så på en måte som er inspirert av forskning.

Den undervisningstilnærmingen jeg presenterer i dette kapittelet skiller seg relativt mye fra de to typene sammenheng mellom undervisning og forskning – i hvert fall i sin grunnleggende utførelse (som jeg kommer inn på senere i kapittelet kan tilnærmingen også brukes på for eksempel bacheloroppgaver). Den største forskjellen er at i den undervisningstilnærmingen jeg utviklet, er det den helt vanlige undervisningen som legges opp som om det var forskning. Det er ikke noe spesielt spørsmål å svare på eller noe spesielt problem å løse. Det er heller ikke noen annen aktivitet (som forskning) som introduseres, men heller en måte å undervise på. Mer spesifikt innebærer det å behandle og svare på pensum, som læreren ofte presenterer, på en forskningslignende måte. Videre er tilnærmingen ikke bare knyttet til forskningsbasert undervisning, men også til erfaringsbasert læring.

Den leser som er interessert i filosofien bak ideen om undervisning som forskning, med tilknytning til erfaringer, anbefales å lese *Experience and Education*, hvor John Dewey (1938/1997) beskriver undervisning/læring i termer av bruken av «vitenskapelig metode» på erfaringer. Tett knyttet til Deweys filosofi er teorien om erfaringsbasert læring (*experiential learning theory*). I denne innebærer læring at kunnskap skapes gjennom at erfaringer transformeres med utgangspunkt i den lærendes syn på hvordan ting henger sammen (se f.eks. Kolb, 1984; Kolb & Kolb, 2005).

En mer samtidig forfatter som kan anbefales er den australsk-baserte professoren Angela Brew, som – sammen med kolleger – blant flere interessante bidrag har pekt på viktigheten av å slette grensene mellom forskning og undervisning, på bakgrunn av et perspektiv der all læring er sett på som forskning og all forskning som læring. Brew og Boud (1995, s. 272) oppfordrer oss til å «exploit further the link between learning and research in the design of courses». De baserer dette på følgende tankegang:

Both research and learning are informed by the tradition and forms of inquiry characteristic of the discipline and the literature of and what constitutes evidence in the discipline. They both involve processes of exploration of existing knowledge, yet both seek to go beyond it. Both involve the human act of making meaning, making sense of phenomena in the world. Both are, in this sense, developmental. (Brew & Boud, 1995, s. 267)

Brew og Boud foreslår noe som ligner på undervisningstilnærmingen jeg presenterer i dette kapittelet, nemlig «learning is also about creating knowledge. The learner develops a personal understanding of a phenomenon by interacting with conceptions within the literature, ideas presented by teachers and others and by personal experience» (Brew & Boud, 1995, s. 268; se også Brew, 2006, s. 161). De viser imidlertid ikke konkret hvordan dette kan realiseres i klasserommet. Undervisningstilnærmingen min kan sees på som en måte å konkretisere ideene deres på.

Når det gjelder hvilket begrep som er mest hensiktsmessig å bruke for den undervisningstilnærmingen jeg foreslår, kan *research inspired teaching* (f.eks. Pezaro et al., 2022) være en mulighet. Men selv dette begrepet – etter hva som dekkes i litteraturen der det brukes å dømme – ser ut til å være knyttet til betydninger som ikke er i samsvar med min undervisningstilnærming i sin grunnleggende utførelse, som at studentene har kontakter med forskningsentre. Det ble tydelig at det var behov for et nytt konsept. Etter å ha vurdert begrepet «forskningslignende undervisning/læring» valgte jeg i stedet «forskningssimulerende undervisning» (*research imitative education*) for undervisningstilnærmingen kapittelet omhandler (alternativt «forskningssimulerende læring» /*research imitative learning*).

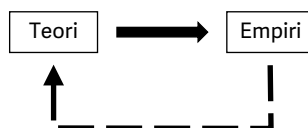
## Forskning – et forslag til en forklaring

Det finnes mange ulike definisjoner av «forskning». Siden *akademia* gir rom for ulike paradigmer og perspektiver, finnes det også mange synspunkter på hva «god» forskning er og hvordan den best bør gjennomføres. Kapittelet tar utgangspunkt i mitt eget syn på hva forskning er, som jeg her har forsøkt å beskrive på en så enkel og oversiktlig måte som mulig. Mitt syn på forskning deles kanskje ikke av alle, men det er sannsynlig at mange vil være enige i det (se f.eks. Bjorvatn og Örtenblad, kapittel 13 i denne boken).

Først og fremst trenger vi en definisjon av hva «teori» kan være. En anerkjent definisjon av «teori» innenfor mitt eget forskningsfelt sier at det handler om relasjoner mellom ulike begreper, relasjoner som er gyldige under visse gitte forutsetninger: «A theory is a statement of relations among concepts within a set of boundary assumptions and constraints» (Bacharach, 1989, s. 496).

Denne definisjonen av teori trenger ikke nødvendigvis brukes eksplisitt på alle utdanningsnivåer, og heller ikke implisitt. Det kan være vanskelig å forklare denne betydningen av «teori», i det minste for studenter på utdanningen av lavere grad. For studenter på det mest grunnleggende nivået kan det være tilstrekkelig å likestille «teori» med det som hevdes i pensum. Min erfaring er at det også ofte er pensum mange studenter mener når de selv snakker om teori.

Hva kan forskning være? Det er ulike tanker om hva det er som skiller forskning fra andre intellektuelle aktiviteter der både idé og praksis er involvert – som konsulent- og utredningsvirksomhet. Man kan for eksempel peke på kravet om åpenhet eller metodisk stringens som det som utmerker forskning. Forskjellen jeg har valgt å fokusere på som grunnlag for den måten å organisere undervisningen på som dette kapitlet presenterer, er at forskning bidrar til mer generelle kunnskapssystemer, som vi ofte kaller «teorier». Det er likhetstrekk mellom forskning og konsulentvirksomhet, og også mellom forskning og slik utredningsvirksomhet som skjer i mange organisasjoner. I alle disse typene av aktiviteter tar forskeren/konsulenten/utrederen utgangspunkt i en eller annen form for teori, modell eller idé. På bakgrunn av dette sier forskeren/konsulenten/utrederen noe om en praksis, og som regel blir praksisen også evaluert ut fra teorien. Men mens konsulenten og utrederen oftest stopper ved å evaluere praksis i forhold til en normativ teori/modell/idé, går forskeren et skritt videre. Forskeren evaluerer teorien sett opp mot den studerte praksisen, noe jeg mener kjennetegner forskerens virksomhet. Dermed gir forskeren et bidrag til teorien, eller – som vi ofte uttrykker det – vi *utvikler teorien* (se figur 12.1).



**Figur 12.1** Forholdet mellom teori og empiri i rådgivning og (noen former for) rapportskrivning (hel pil), og i forskning (både hel og stiplet pil).

La oss starte med et eksempel hvor en «hverdagsteori»<sup>1</sup> utgjør det teoretiske elementet, for å illustrere på enklest mulig måte hva jeg mener med forskning. Det er for eksempel ikke uvanlig at folk sier at «den som har høye forventninger, blir skuffet». Hvis vi nå sier at dette utgjør «teorien», kunne vi i neste trinn spørre om vi noen gang har hatt virkelig høye forventninger til noe, forventninger som faktisk også ble innfridd. Kanskje finnes det tilfeller hvor opplevelsen til og med har overgått forventningene. De fleste av oss har sikkert minst én slik opplevelse. Neste skritt er å vurdere om opplevelsen kunne ha blitt *enda* bedre hvis forventningene hadde vært lavere. Dette ville da tilsvare at vi tester om teorien likevel kan gis forrang og altså gjelde som «rettesnor». Noen av oss ville nok svare at forventningene hadde påvirket opplevelsens karakter. Andre ville kanskje mene at det ikke hadde gjort noen stor forskjell for selve opplevelsen om forventningene hadde vært små, middels eller store. Det siste kan vi ta som en indikasjon på at teorien trenger en revisjon. Det er tross alt ikke sikkert at det er så viktig for opplevelsen hvor store forventningene er. Ut fra dette eksempelet ser det i hvert fall ut til at forventningenes innvirkning på opplevelsene kan variere fra tilfelle til tilfelle, og mellom ulike individer.

Når det gjelder akademisk teori kan vi skille mellom normativ og beskrivende teori (se f.eks. Elqayam & Evans, 2011). En normativ teori kan bidra til praksis ved å foreslå/foreskrive hvordan den studerte praksisen best skulle kunne utføres eller på annen måte forholde seg. En normativ teori kan blant annet evalueres med utgangspunkt i det som fungerer godt i praksis, uten å allerede inngå i eller bli nevnt i den eksisterende normative teorien. Teorien kan i slike tilfeller hente inspirasjon fra praksis, og derved utvikles. Vi kan ta det som ofte kalles *the managerial grid* (Blake et al., 1962; Blake & Mouton, 1981) som eksempel. Denne teorien foreskriver at den sunneste (*soundest*) lederstilen er at lederen tar hensyn til både virksomhetens og menneskenes behov i høy grad, da dette vil sikre gode resultater både virksomhetsmessig og når det gjelder arbeidsmoral og arbeidsglede. Praksis kan imidlertid peke i en delvis annen retning. I en viss situasjon kan det for eksempel fungere godt for lederen å kun beakte virksomheten. I en annen situasjon kan det fungere godt at lederen bare beakter menneskene. Dette skaper behov for en utvikling av teorien, i form av en tilføyelse om at det i den spesifikke situasjonen også fungerer

---

1 Med hverdagsteori mener jeg den typen «sannhet» som vi ofte tar for gitt og kanskje til og med lever etter, men som i de fleste tilfeller ikke har noe vitenskapelig grunnlag.

på andre måter enn det teorien opprinnelig foreskrev. Alternativt kan den beskrevne erfaringen føre til at teorien utvikler seg slik at den ikke lenger foreskriver én beste lederstil for alle situasjoner. En slik utviklet teori kan åpne for at ulike lederstiler kan være hensiktsmessige i ulike situasjoner, slik Hersey og Blanchard (f.eks. 1982) foreslår.

En beskrivende teori kan bidra til praksis ved å tilby en alternativ forståelse av noe, sett i forhold til den vedtatte forståelsen. Teorien kan da evalueres på grunnlag av den praksisen den ikke tidligere har vært brukt til å forstå. Et eksempel kan være moteteori, som allerede har blitt brukt for å skape forståelse for lederes forbruk av ledelseskunnskap. Dette har ledet til utviklingen av en ledelsesmote-teori (se f.eks. Abrahamson, 1991, 1996; Kieser, 1997). Denne teorien kunne i sin tur danne grunnlag for en studie av forskeres forhold til teorier og litteratur. Et mulig resultat kunne være utviklingen av en teori om «forskermote». Den nye teorien skulle da ha sin basis i ledelsesmote-teori så vel som i den opprinnelige moteteorien, men være utviklet spesifikt for tilfelle med forskere. Faktum er at kimen til en slik teori om forskermote allerede har blitt sådd (f.eks. Bort & Kieser, 2011; Sunstein, 2001; Örtenblad, 1999). Her har vi altså et eksempel på en teoriutvikling hvor forutsetningene for gyldigheten har endret seg – fra å gjelde for ledelse til å gjelde for forskere.

En type teoriutvikling kan også bestå i at den aktuelle teorien bekreftes som gyldig, uten at den i seg selv trenger å endres. Bidraget blir da å utvide teoriens gyldighet. Dette kan for eksempel handle om at teorien viser seg å være gyldig i en annen tid, eller i en annen kultur enn der den først ble utviklet. Teoriutvikling kan enten skje på et grunnere nivå, innenfor rammene for de grunnantakelser teorien hviler på, eller være mer dyptgående. Den sistnevnte, mer grunnleggende typen teoriutvikling er en måte å håndtere det som noen ganger kalles «anomalier». Disse oppstår når et fenomen fremstår som merkelig når forskeren forsøker å tolke det ut fra det rådende paradigmet (Duggan, 2016). En annen måte å uttrykke det på, er at det er en anomali når forskeren blir oppmerksom på et fenomen som det rådende paradigmet ikke har forberedt forskeren på (Kuhn, 1970, s. 57, min oversettelse).

## TEKS-tilnærmingen

TEKS er en undervisningstilnærming som jeg selv har utviklet og brukt i min undervisning. Forkortelsen står for teori, empiri, kritikk og

selvstendighet. Den er ment å være et minneverdig ord for studentene, ikke bare under eksamen («ikke glem at det alltid må være med TEKS – teori, empiri, kritikk og selvstendighet») men også for studiene og livet generelt.

T står for teori. Når jeg utformer undervisning i samsvar med TEKS-tilnærmingen, lar jeg i de fleste tilfeller «teori» svare til den eksisterende kunnskapen om det aktuelle emnet. Teori i form av referanseramme kan komme i tillegg når studentene skal skrive mer omfattende oppgaver. Som nevnt tidligere kan teori, avhengig av undervisningsnivå, bety alt fra «det som hevdes i pensum» til det som Bacharach (1989) definerer som teori, det vil si sammenhenger mellom begreper innenfor visse gitte betingelser.

E står for empiri og tilsvarende her den såkalte «praksis». Dette kan være studentens egne erfaringer, som de har tilegnet seg tidligere, eller erfaringer de gjør seg i løpet av studietiden. I sistnevnte tilfelle kan det for eksempel være erfaringsbaserte øvelser som underviseren organiserer i løpet av emnet. Også andres erfaringer kan refereres til som «empiri». Dette kan være erfaringer som studentene selv studerer, for eksempel gjennom intervjuer, eller gjennom observasjoner i løpet av sin praksisperiode. Alternativt kan det være erfaringer som andre har beskrevet i tekstform.

K står for kritikk og skal her tolkes i den akademiske betydningen, «å ikke ta for gitt». Det handler om å granske også – eller ikke minst – det som ofte kan virke åpenbart. Det er altså ikke nødvendigvis snakk om kritikk i betydningen å innta en negativ holdning til noe, men å utfordre det som oppfattes som åpenbart eller den beste måten å forstå noe på. Hvis T-en består av en teori som både presenteres og kritiseres i pensum, er hovedregelen at presentasjonen tas opp under T-en, mens kritikken tas opp under K-en. Det er imidlertid nødvendig å gjøre mer enn bare å ta med de kritiske synspunktene som litteraturen selv tar opp, for at K-en skal anses som komplett.

S står for selvstendighet, noe som egentlig oppsummerer helheten snarere enn å være et separat element. Studenten forventes å kunne knytte empirien til den gitte teorien på en selvstendig måte, samt å kunne legge frem alternative tilnærminger. Tanken er også at studenten skal komme frem til en selvstendig konklusjon. Dels omfatter konklusjonen hvilken av teorien og empirien studenten har god grunn til å mene og argumentere bør ha forrang. Dels omfatter konklusjonen hva studenten foretrekker å følge, hvis valget står mellom den aktuelle teorien og den fremlagte empirien (det finnes selvsagt også mellomalternativer). Studenten tvinges med andre ord til å svare på spørsmål som: «Bør empirien – i betydningen det

som det som gjennomføres i den konkrete situasjon eller tilnærmingen som de har som gjennomfører dette – endres på grunnlag av teorien, eller er det grunn til å revidere teorien på grunnlag av den empiriske undersøkelsen?» «Er teorien som brukes, i samsvar med studentens eget syn på hvordan ting bør være og studentens egne verdier?» Det siste spørsmålet er basert på en antakelse om at få (om noen) teorier er nøytrale, i hvert fall innen området organisasjon og ledelse. Sannsynligvis gjelder det samme også i mange andre samfunnsvitenskaper. En slik selvstendighet kan med fordel kultiveres hos studentene fra første dag i studiet. De bør aldri få lov til å tro at pensum har det riktige svaret for alle situasjoner, i enhver kontekst, for alle mennesker uansett verdisyn og for all tid. Bedre enn at underviseren gir tilleggsinformasjon slik at pensum gir svar for alle tenkelige situasjoner, er det at studentene selv oppmuntres til å lære å opptre kritisk på en så selvstendig måte som beskrevet ovenfor og at de lærer å kunne vurdere relevans for ulike teorier og tilpasse dem for å være relevante for ulike situasjoner. Vanligvis kreves det god veiledning for at studentene skal lære å bli selvstendige. Velbegrunnede forslag til kritikk og oppdateringer av teorier fra studentene bør tas imot med åpne armer.

Studentene bør lære seg at man først kan konkludere etter å ha studert og sammenlignet teori og empiri nøye. Det vil ikke være gitt på forhånd at pensumlitteraturen har «rett», og dette trenger studentene å bli gjort oppmerksomme på. En gang kan konklusjonen være at praksisen i den spesifikke situasjonen ikke bør endres (i samsvar med teorien). En annen gang, eller for en annen student, kan konklusjonen være at teorien må oppdateres for å gjøre den relevant for den studerte praksisen. Ofte vil konklusjonen bli at både teori og praksis bør gjennomgå noen endringer. I TEKS-tilnærmingen fremstår teori dermed mer som et *forslag* til hvordan noe bør være (normativ teori) eller kan forstås (beskrivende teori), snarere enn som en urokkelig sannhet. Teorien antas dermed å være både situasjonsbestemt og tidsbestemt – de fleste samfunnsvitenskapelige teorier utvikles i takt med at vi gjør ulike erfaringer som danner grunnlag for å utvikle eksisterende teorier, og for av og til å foreslå nye teorier.

Det er viktig å påpeke at den teorien som studenten utvikler, det vil si studentens egen versjon av den opprinnelige teorien etter at den har gjennomgått en TEKS-prosedyre, ikke nødvendigvis er egnet for andre enn den spesifikke studenten. Det kan for eksempel være snakk om at studenten blir bedt om å vurdere relevansen av en teori for studenten selv og for dette formål bruke egne erfaringer som empiri. Nøyaktig hvordan dette

håndteres, avhenger av faktorer som formål, nivå og emne. I lederskapsemer kan for eksempel normative teorier om hvordan ledelse best bør utøves, danne grunnlag for studentenes refleksjoner over sitt eget nåværende eller fremtidige lederskap. Dette kan innebære å tilpasse en teori til den enkelte student, eller å velge en normativ teori fremfor en annen, som siktemål for den enkelte student og hans eller hans fremtidige lederskap. Det vil her handle om å tilpasse teorier til situasjoner, der studenten selv er «situasjonen», på en måte som ligner mye på hvordan vi i organisasjonsfaget tilpasser teorier til situasjonsfaktorer som for eksempel bransje eller størrelse. I denne sammenhengen kan vi snakke om at studenten reflekterer over den egen «teori» som ligger til grunn for handlingene deres (se f.eks. Argyris, 1991; Cunliffe, 2004; Hickson, 2011).

Det er ikke skrevet i stein at alle prosesser i henhold til TEKS-tilnærmingen må starte i T-en. På litt høyere utdanningsnivåer, når studentene har lært det grunnleggende om TEKS-tilnærmingen, kan empirien godt introduseres først. På samme måte kan kritikken introduseres før den empiriske delen, hvis man likevel velger å starte i T-en. Min anbefaling er imidlertid at teorien på de mer grunnleggende utdanningsnivåene presenteres først, spesielt når studentene blir introdusert for TEKS-tilnærmingen. Hvis det gis valgfrihet, er det en overhengende fare for at studentene begynner med å kritisere teorien direkte, noen ganger før de i det hele tatt har forstått den. Dette kan for eksempel resultere i at studentene ikke tar seg tid til å forstå den aktuelle teorien i dybden, eller at teorien ikke brukes aktivt for å forstå empirien.

Forholdet mellom teori og erfaring, der det ene danner grunnlag for vurderingen av det andre, er et tema som med fordel kan gjøres til en naturlig del av studentenes universitetsutdanning. På denne måten kan studentene trenes opp til å tenke kritisk og evaluere eksisterende praksis samtidig, og dermed reflektere over både teori og praksis. Både den nyutdannede og arbeidsgiveren kan dermed få et reelt utbytte av at studenten har gjennomgått akademisk utdanning. Slike nyansatte vil ha evnen til å bruke teori både til å tolke den praksisen de forventes å arbeide med, og å foreslå hva som kan forbedres i praksis, basert på teori. Men det stopper ikke der. Studenten får også evnen til å innse at teoriene ikke passer i alle situasjoner, og at det også finnes situasjoner der den eksisterende teorien må tilpasses den spesifikke situasjonen for å være relevant og anvendelig. TEKS-tilnærmingen har dermed gode forutsetninger for å kunne få

virksomhetene som ansetter de nyutdannede studentene, til å bedre forstå og verdsette poenget med å ansette akademisk utdannede personer.

## Hele emner, inkludert eksamen, med TEKS-tilnærmingen

I prinsippet kan ethvert emne utformes i henhold til TEKS-tilnærmingen. Jeg har selv blant annet brukt det i organisasjonsfaget på helt grunnleggende nivå. Når studentene blir introdusert for TEKS-tilnærmingen, blir de også informert om at det er denne tilnærmingen som kjennetegner emnet og i tillegg forventes å bli brukt på eksamen.

Undervisningen kan organiseres slik at underviseren først presenterer teorien i hver forelesning. La oss si at teorien består av ideen om at ledelse har stor innvirkning på effektiviteten i en arbeidsgruppe eller virksomhet (se Svensson & Wood, 2005, for eksempler på slik litteratur). Studentene blir deretter bedt om, individuelt eller i grupper, å komme med egne eksempler på empiri, det vil si E-en. På dette stadiet av prosessen er det snakk om å *illustrere* teorien gjennom erfaringer, uten å stille spørsmål ved den. Dette kan de gjøre ved å bruke egne erfaringer eller noe de har lest eller hørt om. For eksempel kan en student nevne ledere som har blitt ansett som helter etter at organisasjonen de har ledet, har hatt stor suksess. En annen student kan nevne at ledere som har oppnådd større effektivitet i en organisasjon, ofte også lykkes i neste organisasjon de leder. En student kan påpeke at fotballtrenere ofte får sparken når laget presterer dårlig, mens en annen student kan nevne en toppleder som mistet jobben på grunn av dårlige resultater. En student kan ha lest i media om en leder som fikk sparken på grunn av effektivitetsproblemer. Dermed har både T-en og E-en blitt introdusert.

Neste trinn er å legge til kritikk, altså K-en. Kritikken kan være basert på andres eller egne erfaringer, eller hentet fra litteratur, som kan tilbys fra underviseren eller må studentene selv søke etter litteratur. I dette tilfellet er det kanskje lite sannsynlig at noen av studentene har lest noe av kritikken mot ideen om at lederen er svært viktig for organisasjonens effektivitet. Etter at studentene har fått anledning til å fremføre egne kritiske synspunkter, kan underviseren derfor nevne litteratur som setter spørsmålsteget ved det faktum at ledere så ofte forbindes med virksomheters suksess og fiasko (f.eks. Andersen, 2006; Svensson & Wood, 2005). Svensson og Wood (2005)

argumenterer for eksempel for at faktorer som *flaks* kan spille en rolle – det er viktig for lederen å komme inn i organisasjonen på et tidspunkt hvor det er lagt opp til suksess. En mulighet er naturligvis å inkludere noen slike kritiske artikler i pensum. Kritikken fra studentene selv kan for eksempel bestå i at de kjenner til et eksempel der en fotballtrener måtte gå og ble erstattet av en annen trener, som heller ikke klarte å lede laget til suksess. Det kan tyde på at ansvaret for nederlag ikke (bare) ligger hos den enkelte treneren. Eller studentene kunne ta opp at det har snudd for en fotballtrener som en gang ble ansett å være ansvarlig for lagets motgang. Noen vil kanskje hevde at ikke alle ledere som må gå, må gjøre det på grunn av lav effektivitet. Like ofte kan det handle om at de har opptrådt uetisk og derfor ble tvunget ut – til tross for god effektivitet. Noen studenter kan ha egen ledererfaring å bygge på og hente eksempler fra, kanskje fra foreningslivet eller til og med yrkeserfaring. En annen student kan trekke fra erfaringer fra å lede venner, familie eller rett og slett fra å lede seg selv. Dermed har vi T-en, E-en og K-en.

S-en, selvstendighet, kan til en viss grad allerede sies å være befestet i de tilfellene hvor studentene på egen hånd har satt ord på i hvert fall E-en og K-en. Nå gjelder det imidlertid å foreta en selvstendig avveining av de ulike brikkene og komme frem til en selvstendig konklusjon. Er det mer i den opprinnelige teorien, eller gir kritikken som reises opphav til at studenten foreslår at teorien revideres? Kanskje mener studenten at det kan ligge mye i både teorien og den empiriske situasjonen som er studert. For eksempel kan studenten argumentere for at det noen ganger kan være slik at ledere faktisk har stor innvirkning på effektiviteten, men at ledernes betydning for virksomhetens suksess andre ganger er liten eller til og med fraværende. Dermed har vi også S-en i TEKS.

Jeg har brukt fremgangsmåten som er beskrevet ovenfor med studentene, om ikke for hver teori jeg gjennomgår, så i hvert fall én gang per leksjon. Eksamen er lagt opp i samme stil (se også Bjorvatn og Örtenblad, kapittel 13 i denne boken). En typisk TEKS-eksamen er på mange måter lik en undervisningstime organisert etter TEKS-tilnærmingen. Studentene forventes å behandle et tema i henhold til TEKS-tilnærmingen. Ofte er temaet et emne som er gjennomgått i løpet av emnet, eller et som ligner på et av dem. En slik eksamen gis fortrinnsvis som hjemmeeksamen, men kan også gis som skoleeksamen. I sistnevnte tilfelle må den emneansvarlige naturligvis ta hensyn til at studentene ikke har tilgang til litteratur under eksamen. En mulighet er imidlertid at studentene tillates å ta med eller på

annen måte få tilgang til pensum under eksamen. Når det gjelder karaktersetting, er det svært viktig at sensor unngår å vurdere studentenes egen vurdering av hvilken av teori og empiri som prioriteres. Det er kun graden av selvstendighet i selve prosessen som skal ligge til grunn for karakteren, som å finne relevant empiri for å belyse teorien, komme med relevante kritiske argumenter og argumentere godt for den valgte posisjonen. Det er opp til studenten selv å ta stilling til litteraturen som brukes, eller til selve eksamensspørsmålet. Hvilken posisjon studenten inntar i forhold til litteraturen som brukes eller til selve eksamensspørsmålet, er opp til studenten. Studenten kan for eksempel være helt uenig i et utsagn som stilles i selve eksamensspørsmålet, men likevel få samme karakter som en student som er helt enig i det samme utsagnet, forutsatt at argumentasjonen holder samme høye kvalitet. På eksamen legges det altså stor vekt på den vitenskapelige argumentasjonen.

Det er selvfølgelig også mulig å praktisere TEKS-tilnærmingen i emner på en mer implisitt måte enn det som er beskrevet ovenfor. Elementene kan flettes inn på en mer usynlig måte. Et eksempel er det emne i ledelse og lederskap, på svensk *chefska*p och *ledarska*p, tilsvarende 7,5 studiepoeng som jeg utviklet sammen med en kollega og holdt i Sverige på 1990-tallet og i første halvdel av 00-tallet. Emnet inneholdt store elementer av opplevelses- og erfaringsbasert pedagogikk. Det var ingen tradisjonelle forelesninger på emnet, men en rekke øvelser ledet av læreren. Undervisning ledet av studentene selv var også en betydelig del av emnet. Studentene ledet selv – uten tilstedeværelse av underviser – litteraturseminarer, lederintervjuer og ferdighetsøvelser.

Det elementet som var tette

st knyttet til TEKS-tilnærmingen (på en implisitt måte), var hjemmeeksamenene. Det ble avholdt flere slike i løpet av emnet. Hver deleksamen tok for seg en av pensumbøkene, som ikke var «lære

bøker» i tradisjonell forstand, men bøker som hver presenterte en tese om ledelse. Ved hver deleksamen skulle studentene ikke bare fokusere på den aktuelle boken, men også på bøker fra tidligere deksamener. Studentene skulle skrive en A4-side som svar på et spørsmål fra underviseren til hver deleksamen. De ble forventet å utvikle sin evne til å argumentere overbevisende i løpet av emnet. Slike ferdigheter kan antas å være sentrale ikke bare i akademia, men også i utøvelse av ledelse og lederskap. De fikk skriftlig tilbakemelding på hver deleksamen, og det var forventet at de skulle bruke denne til å forbedre sin argumentasjonsevne til neste deleksamen. Målet var at studentene skulle lære å skrive godt, strukturere

teksten forståelig og, viktigst av alt, argumentere overbevisende. Vårt favorittspørsmål var: «Hva synes du om boka sin læresetning?» Noen ganger stilte vi det samme spørsmålet for hver pensumbok. Studentene måtte lese bøkene nøye for å forstå forfatterens grunnleggende tese. Dette var utfordrende, men de lærte mye av denne prosessen. I tillegg ble det forventet at de skulle presentere overbevisende argumenter helt i samsvar med, delvis i samsvar med eller i motsetning til den utkrystalliserte læresetningen.

Akkurat som i TEKS-tilnærmingen kunne argumentene underbygges med empiri, litteratur eller begge deler. Studentene ble også forventet å ta en selvstendig stilling til læresetningen. Helst skulle de presentere et plausibelt kritisk argument mot læresetningen, selv om de var enige i den. På denne måten var det elementer av teori (læresetningen), empiri (når argumentene var basert på erfaring), kritikk (gjennom å stille spørsmål ved tesens gyldighet) og selvstendighet (i prosessen med å strukturere, skrive og argumentere, samt i holdningen til læresetningen). Hjemmeeksamenene utgjorde hoveddelen av eksaminasjonen. I tillegg krevdes 90 prosent fram møte, innlevering av grupperapporter fra de ulike aktivitetene som ble ledet av studentene selv, og en refleksjonsoppgave der de reflekterte over hva de hadde lært i løpet av emnet. Studentene fikk enten karakteren bestått eller ikke bestått.

Emnet var svært populært, og nesten alle studentene ga emnet gode til svært gode anmeldelser. Ofte uttrykte de at dette var emnet de hadde lært mest av. Flere studenter påpekte at det å fjerne alle andre karakterer enn bestått og ikke bestått bidro til at de kunne fokusere på læring fremfor karakterjag.

## **Situasjonstilpassing av normative teorier og «ideer» i henhold til TEKS-tilnærmingen**

På høyere nivåer i høyere utdanning kan emner inspirert av TEKS-tilnærmingen organiseres, der studentene lærer å tilpasse generelle, normative teorier, modeller og ideer – som jeg for enkelthets skyld heretter vil samle under termen «normative teorier» – til konkrete situasjoner. De normative teoriene som hevder å ha universell gyldighet, har et iboende problem. På den ene siden passer slike teorier aldri fullt ut til noen enkelt situasjon. På den andre siden er slike normative teorier heller aldri helt irrelevante for noen enkeltsituasjon. Å lære noe om hvordan disse problemene

kan overvinnes ved å tilpasse teoriene til situasjonen, *kontekstualisere* teoriene, er viktig fordi i hvert fall i noen disipliner er elementet av denne typen normative teorier som hevder å være universelle stort. Det har faktisk vist seg mulig å organisere både hele emner og kortere emneelementer på denne måten også på grunnleggende nivå.

For å kunne forklare hvordan TEKS-tilnærmingen kan brukes i denne sammenhengen, trenger jeg først å forklare litt nærmere hvilke problemer normative teorier med krav på universalitet har. La meg ta et eksempel jeg kjenner godt, nemlig ideen om den lærende organisasjonen. Fra litteraturstudier (se f.eks. Örtenblad, 2004, 2015) vet vi at litteraturen som helhet inneholder en rekke kjennetegn ved den lærende organisasjonen:

- Organisasjonen er organisk
- Organisasjonen er flat
- Organisasjonen er desentralisert
- Menneskene i organisasjonen oppmuntres til å eksperimentere
- Selve organisasjonen lærer gjennom de ansatte og deres kunnskap, som lagres utenfor de enkelte individene
- Kunnskapen som er lagret i organisasjonen spres til alle i organisasjonen
- Alle i organisasjonen har et helhetlig perspektiv og hjelper hverandre
- Organisasjonen er fleksibel
- Organisasjonen stiller fra tid til annen, med jevne mellomrom, spørsmål ved sitt eget fundament
- Organisasjonen tilbyr gode forutsetninger for at medarbeiderne skal kunne lære, samtidig som de utfører sine oppgaver.

Ingen organisasjon ville tjene på å implementere alt dette fullt ut. Deler av det kan imidlertid være relevant for mange individuelle organisasjoner. Et spesifikt aspekt kan passe en type organisasjon godt, mens det samme aspektet slett ikke er relevant for andre organisasjoner. Et sykehus kan for eksempel ikke tillate for mye eksperimentering – særlig ikke i de delene av organisasjonen som har med menneskelig omsorg å gjøre. Tilsvarende kan det for en organisasjon i sikkerhetsbransjen neppe være hensiktsmessig at for mye kunnskap spres til for mange mennesker. I en kommune kan organisasjonsstrukturen neppe gjøres helt flat. Dessuten finnes det heller ikke noen organisasjon som ikke allerede praktiserer et lite element av ideen om den lærende organisasjonen (se f.eks. Örtenblad, 2019). En eller annen form for uformell læring blant de ansatte kan for eksempel forventes

å finne sted i alle organisasjoner. Det er derfor neppe meningsfullt å bruke én enkelt målestokk for alle organisasjoner, uansett type, som ønsker å kalle seg en «lærende organisasjon». Ingen organisasjon kan gjennomføre alt, men mange aspekter kan være relevante for mange organisasjoner, og ingen organisasjon er helt uten elementer av hva det vil si å være en lærende organisasjon uten å måtte gjøre noe i det hele tatt.

Hvis det skal være meningsfylt å skille mellom organisasjoner som oppfyller en standard for å kunne kalle seg en «lærende organisasjon» og de som ikke gjør det, må det finnes en form for målestokk. Av grunnene som er nevnt ovenfor, vil det fungere dårlig å ha én enkelt målestokk som alle organisasjoner måler seg mot. I stedet er det behov for flere ulike målestokker. Det kan for eksempel være behov for ulike målestokker for ulike bransjer, organisasjonsstørrelser og nasjonale kulturer. I dag finnes det svært få slike målestokker, i hvert fall for ideen om lærende organisasjoner (men se Örtenblad, 2015; Örtenblad & Koris, 2014). Disse variantene av ideen kan kalles «situasjonstilpassede modeller» eller «kontekstualiserte standarder» (se f.eks. Örtenblad, 2019). Først når slike modeller finnes, blir det rimelig å hevde at et bestemt sykehus har oppfylt de kravene vi kan stille til et «lærende sykehus», det vil si et sykehus som oppfyller de spesifikke kravene som kan stilles til ethvert sykehus som ønsker å kalle seg en «lærende organisasjon». På samme måte kan vi resonnerer rundt at en bestemt bilfabrikk har klart å leve opp til det vi med rimelighet kan kreve av en «lærende bilfabrikk».

Siden det er behov for å utvikle slike modeller, er det relevant å la studentene lære å produsere dem. I løpet av studietiden kan studentene med fordel trene seg i å tilpasse generaliserte, normative teorier til konkrete situasjoner. Det er her TEKS-tilnærmingen kommer inn i bildet. Selv har jeg ofte latt studentene øve seg på å kontekstualisere ideen om den lærende organisasjonen.

Som teori (T) pleier jeg å gi studentene en bred modell som oppsummerer flere eksisterende definisjoner av den lærende organisasjonen, en modell som ikke er helt ulik listen over aspekter ved ideen som er presentert tidligere i dette avsnittet. Flertallet av slike generaliserte, normative teorier, som den lærende organisasjonen er et eksempel på, er ofte formulert på en slik måte at ikke enhver organisasjon skal kunne si at den allerede lever opp til den aktuelle modellen. I de tilfellene der modellen ikke allerede er rendyrket, kan det være lurt å tilføre modellen en slik grad av foredling at det kan antas at det vil kreve noe fra stort

sett enhver organisasjon organisasjoner for å leve opp til modellen. En normativ teori som foreskriver noe som alle allerede er eller gjør, fremstår som noe meningsløs.

Som empiri (E) gir jeg studentene i grupper i oppgave å konstruere en fiktiv typeorganisasjon, det vil si en organisasjon i en bestemt bransje, av en viss størrelse og så videre. Oppgaven for studentene er så å teste relevansen av alle de ulike aspektene som den brede modellen inneholder, for typeorganisasjonen. Gruppene kan få i oppgave å søke etter informasjon på nettet for å beskrive typeorganisasjonen de lager mer utfyllende. Alternativt kan de bygge på generell kunnskap som folk flest sannsynligvis har om den typeorganisasjonens bransje. Kanskje har de valgt en type organisasjon som et av gruppemedlemmene har arbeidserfaring fra.

I altfor mange vitenskapelige artikler om den lærende organisasjonen i en spesifikk bransje nøyer forfatteren seg med å evaluere empirien med utgangspunkt i teorien (Örtenblad, 2015). Organisasjonen som studeres, og noen ganger alle organisasjoner i bransjen, foreslås endret i samsvar med teorien om den lærende organisasjonen (T). I TEKS er det imidlertid flere elementer, inkludert den kritiske tilnærmingen (K). Dette innebærer at vi ikke tar for gitt at teorien skal være veiledende. Like godt kan organisasjonens måte å være på (E) vurderes til å være god som den er, uten å måtte transformeres i henhold til teorien, og i slike tilfeller prioriteres E. Studentene må vurdere relevansen av hvert enkelt aspekt av teorien for den valgte typeorganisasjonen.

Oppgaven de får, er å konkludere med en versjon av ideen om den lærende organisasjonen som er fullt ut tilpasset for å kunne implementeres i typeorganisasjonen. Studentene forventes å ta stilling til i hvilken grad hvert enkelt aspekt av teorien skal prioriteres foran måten tilsvarende praksis i dag utføres på, eller om aspektet skal forkastes fordi det ikke kan sies å være relevant for typeorganisasjonen i noen grad. Det trenger altså ikke nødvendigvis handle om å beholde eller forkaste hele aspekter, men deler av dem kan anbefales å beholdes og dermed anbefales inspirere typeorganisasjonen. For eksempel kan den organiske strukturen som ideen om den lærende organisasjonen foreskriver, til en viss grad anbefales å hente inspirasjon fra den byråkratiske strukturen som ofte antas å være motpolen til den organiske strukturen, det vil si at en miks mellom de to strukturtypene anbefales for organisasjonen i bransjen som ønsker å kalle seg en lærende organisasjon. I tillegg forventes

det at de skal ta stilling til hvilken form de elementene som er vurdert som bevaringsverdige, skal ha. For eksempel kan formen på eksperimenteringen som de ansatte ifølge teorien oppmuntres til av organisasjonen, variere mellom ulike typer organisasjoner, som sykehus og bilfabrikker. Det kan i hvert fall antas at det er mer rom for eksperimentering med ting enn med mennesker. Hele gjennomføringen av relevanstesten i henhold til TEKS-tilnærmingen er preget av selvstendighet (S), ikke minst konklusjonen. Denne innebærer å presentere en modell som er resultatet av en rekke valg studentene har gjort i løpet av gruppearbeidet. Resultatet kan for eksempel være en variant av ideen om den lærende organisasjonen som er utviklet til å være fullt ut egnet for implementering i offentlige mellomstore sykehus i Norge, som ønsker å bli, være og kalle seg «lærende organisasjoner» (eller «lærende sykehus»).

For den som er interessert, finnes det mer å lese om situasjonstilpassning som undervisningselement og -form, selv om det ikke alltid er med en eksplisitt TEKS-tilnærming (f.eks. Lamb et al., 2016; Örtenblad et al., 2015).

## Oppgaver i henhold til TEKS-tilnærmingen

En annen idé om hvordan TEKS-tilnærmingen kan brukes i undervisningen, handler om oppgaver som studentene skal skrive, basert på mindre, empiriske studier. Dette er noe jeg selv har praktisert på det som tidligere, i hvert fall i Sverige, ble kalt «B-nivå». Det dreide seg om andre semesters studier i et fag, hvor studentene i noen emnedisipliner skrev en «B-oppgave» som tilsvarte en fjerdedel av semesteret (7,5 studiepoeng). Formelt sett var det et eget emne, men med en sterk kobling til temaene som ble tatt opp i de andre emnene i løpet av semesteret. Jeg pleide å be studentene velge noe fra pensum som de enten stilte spørsmål ved, eller som interesserte dem spesielt.

Deretter fikk de i oppgave å gjennomføre en liten empirisk studie for å undersøke om det var slik som beskrevet i pensum. Minimumskravet var ett intervju, men de kunne også velge å gjennomføre flere intervjuer. En oppdiktet forutsetning for oppgaven var at pensum i de andre emnene dekket all eksisterende kunnskap om temaet studenten valgte å skrive om. De trengte altså ikke først å kartlegge eksisterende kunnskap på feltet, noe som er en viktig nok ingrediens i forskning, men som studentene altså ikke fikk praktisert i dette oppgaveemnet. I stedet ble

det lagt vekt på å lære å planlegge og gjennomføre en mindre empirisk studie, og å la teori og empiri settes opp mot hverandre. Studentene fikk i oppgave å formulere intervju spørsmål, noe som ble tillagt relativt stor vekt. De måtte unngå å stille det «opplagte» spørsmålet, altså «stemmer det som står i pensum?». I stedet skulle de lære å stille spørsmål som indirekte kunne gi svar på det de ønsket å undersøke. Selvsagt fikk de forklaringer på hvorfor de skulle unngå å stille det åpenbare spørsmålet. Dermed fikk de også en viss trening i å operasjonalisere teori, slik at den kunne brukes i en empirisk studie. Etter at de hadde gjennomført sine empiriske studier, begynte det sentrale elementet i emnet – å sette empirien opp mot den valgte teorien. De skulle uten forutfattede meninger resonnerer seg frem til om det var teorien eller empirien som var mest relevant. Hvis vi antar at den valgte teorien var normativ, kunne et mulig svar være at teorien med fordel kan inspirere til endringer i praksis. Men svaret kunne like gjerne være at den konkrete praksisen som er studert peker på behovet for å revidere teorien. La oss anta at en student fra pensum hadde valgt å fokusere på påstanden om at «transparent lønn er å foretrekke» (f.eks. Chamberlain, 2015). Videre kan vi anta at studenten intervjuet en person som sa at vedkommende ikke ville like at andre fikk vite lønnen deres, fordi det ville oppleves som pinlig å tjene lite. På bakgrunn av resultatene fra den empiriske undersøkelsen kunne studenten velge å gi teorien forrang, for eksempel hvis vedkommende prioriterte likebehandlingsprinsippet fremfor andre hensyn. Alternativt kunne studenten oppdatere teorien i henhold til intervjuresultatene. En slik oppdatering kunne være at åpenhet om lønn kun er å foretrekke når ingen av dem hvem sin lønn offentliggjøres, misliker det. Konklusjonen kunne også være at både praksis og teori trenger utvikling. Studenten kunne i det minste konkludere med at ikke alle er enige i at transparente lønninger er å foretrekke. Ved å reflektere grundig over forholdet mellom teori og empiri/praksis, fikk studentene en god mulighet til å lære seg kritisk tenkning i henhold til TEKS-tilnærmingen. Det var forventet at de skulle ta stilling til det de studerte, i tråd med TEKS-tilnærmingens prinsipp om selvstendighet.

Viktige elementer i forskningen som ikke ble dekket i denne korte oppgaven, ble i stedet tatt opp når studentene skulle skrive mer omfattende oppgaver. Et eksempel på et slikt element er teori/referanseramme, det vil si annen teori enn den som i TEKS-tilnærmingen svarer til den eksisterende kunnskapen innen det aktuelle feltet.

## TEKS-tilnærmingen i studentenes praksisperioder

TEKS-tilnærmingen kan også brukes når studentene er ute i praksis. Tilnærmingen bør presenteres og forklares for studentene før praksisoppholdet starter. De bør også få hjelp til å avklare hvilken teori de forventes å sette opp mot praksisen de skal få erfaring fra. Valget av teori kan gjøres av den ansvarlige underviseren, eller i samråd med studenten. En annen mulighet er at studenten i samråd med underviser/veileder velger teori etter hvert som praksisoppholdet pågår og studenten får et bedre bilde av hva som kan være interessant og mulig å studere.

Studenten skal også gis mulighet til å forstå om det er egne erfaringer som skal inngå som empiri i studien, eller om det er praksis i organisasjonen der praksisoppholdet finner sted som skal studeres. Forventningene til selve oppgaven må selvsagt også spesifiseres. Vi kan for eksempel tenke oss at en student på HR-studiet med praksisplass i et rekrutteringsfirma, får i oppgave å sammenligne en bestemt teori/modell for hvordan rekruttering bør foregå, med hvordan rekrutteringen faktisk foregår i rekrutteringsfirmaet. I et slikt tilfelle vil det sannsynligvis være vanskelig å bruke studentens egne erfaringer fra rekrutteringsarbeidet, da det av hensyn til taushetsplikten neppe er noe studenten selv kan utføre eller delta i. I stedet må studenten skape seg et bilde av hvordan rekruttering foregår ved å snakke med, eller til og med intervju, de som faktisk utfører disse oppgavene.

Andre ganger kan studentens egne erfaringer fra praksisperioden brukes. Det kan for eksempel være å sammenligne en bestemt teori om organisasjonsstruktur med studentens egne erfaringer fra praksisperioden. Teorien kan være Mintzbergs strukturteori, med fokus på det klare skillet mellom organisk og byråkratisk struktur som Mintzberg ser ut til å forfekte (f.eks. Mintzberg, 1983). Denne teorien kan stilles opp mot studentens opplevelse av strukturen i praksisorganisasjonen. Opplever studenten at organisasjonsstrukturen er helt og holdent byråkratisk eller organisk, eller kanskje et sted midt imellom?

Gjennom hele prosessen trenger studentene veiledning. Dette er særlig viktig når studenten setter teorien opp mot empirien og diskuterer teoriens implikasjoner for empirien og hvilken innsikt empirien kan gi til teorien.

### Avsluttende ord

I dette kapitlet har jeg presentert et forslag til et undervisningsopplegg der teori og empiri samspiller: TEKS-tilnærmingen, som jeg foreslår kalles

*forskningsimiterende undervisning.* Med en slik tilnærming kan praksiselementer i undervisningen gjøres mer faglig relevante. Teoriene som gjennomgås i undervisningen, kan gjøres mer relevante for arbeidslivet. Hvis studentene har lært seg å beherske den tilnærmingen som er beskrevet i kapittelet, burde de kunne håndtere så å si hvilken som helst teori på tilsvarende måte. På denne måten får studentene forutsetninger for å kunne lære selvstendig også etter fullførte studier, både i yrkesrollen og i livet generelt. Dette kan også med stor sannsynlighet skape gode forutsetninger for å forberede studentene på bachelor- og masteroppgavene.

## Takk

En stor takk til alle kolleger ved Institutt for arbeidslivsforskning og innovasjon som har bidratt med forslag til forbedringer. En spesiell takk til Gro Johansen for særdeles relevante, hjelpsomme, konstruktive og godt fremlagte synspunkter.

## Forfatterbiografi

**Anders Örtenblad** er professor i arbeidslivsvitenskap ved Institutt for ledelse og innovasjon ved Universitetet i Agder, Norge. Han ser i utgangspunktet på seg selv som atferdsviter og har en doktorgrad i bedriftsøkonomi. Blant hans forskningsinteresser er metaforer og deres bruk for å forstå organisasjonsprosesser og organisasjoner; organisasjonslæring, lærende organisasjon og andre populære ledelsesideer og spesielt hvordan disse kan tilpasses organisasjoner og deres unike forutsetninger; dårlig ledelse; uetiske rekrutteringsprosesser; lederutdanning og fenomenet som innebærer at begreper i en viss tid skal brukes til alt og ingenting, slik det har vært med «læring», «kunnskap» og «smart». Han har lang erfaring som redaktør, og brenner for viktigheten av «forskning som debatt».

## Referanser

- Abrahamson, E. (1991). Managerial fads and fashions: The diffusion and rejection of innovations. *Academy of Management Review*, 16(3), 586–612. <https://doi.org/10.5465/amr.1991.4279484>
- Abrahamson, E. (1996). Management fashion. *Academy of Management Review*, 21(1), 254–285. <https://doi.org/10.2307/258636>
- Andersen, J. A. (2006). Leadership, personality and effectiveness. *The Journal of Socio-Economics*, 35(6), 1078–1091. <https://doi.org/10.1016/j.socec.2005.11.066>

- Argyris, C. (1991). Teaching smart people how to learn. *Harvard Business Review*, 69(3), 99–109. <https://hbr.org/1991/05/teaching-smart-people-how-to-learn>
- Bacharach, S. B. (1989). Organizational theories: Some criteria for evaluation. *Academy of Management Review*, 14(4), 496–515. <https://doi.org/10.5465/amr.1989.4308374>
- Blake, R. R. & Mouton, J. S. (1981). Management by Grid® principles or situationalism: Which? *Group & Organization Studies*, 6(4), 439–455. <https://doi.org/10.1177/105960118100600404>
- Blake, R. R., Mouton, J. S. & Bidwell, A. C. (1962). Managerial grid. *Advanced Management – Office Executive*, 1(9), 12–15.
- Blomster, J., Venn, S. & Virtanen, V. (2014). Towards developing a common conception of research-based teaching and learning in an academic community. *Higher Education Studies*, 4(4), 62–75. <https://doi.org/10.5539/hes.v4n4p62>
- Bort, S. & Kieser, A. (2011). Fashion in organization theory: An empirical analysis of the diffusion of theoretical concepts. *Organization Studies*, 32(5), 655–681. <https://doi.org/10.1177/0170840611405427>
- Brew, A. (2006). *Research and teaching: Beyond the divide*. Palgrave Macmillan.
- Brew, A. & Boud, D. (1995). Teaching and research: Establishing the vital link with learning. *Higher Education*, 29(3), 261–273. <https://doi.org/10.1007/BF01384493>
- Brew, A. & Jewell, E. (2012). Enhancing quality learning through experiences of research-based learning: Implications for academic development. *International Journal for Academic Development*, 17(1), 47–58. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2011.586461>
- Brew, A. & Saunders, C. (2020). Making sense of research-based learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 87, Artikkel 102935. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102935>
- Chamberlain, A. (2015). *Is salary transparency more than a trend? Economic research on the impact of greater workplace transparency*. Glassdoor Research Report. [https://research.glassdoor.com/site-us/wp-content/uploads/sites/2/2015/04/GD\\_Report\\_2-2.pdf](https://research.glassdoor.com/site-us/wp-content/uploads/sites/2/2015/04/GD_Report_2-2.pdf)
- Chokr, N. N. (2009). *Unlearning or «how not to be governed»*. Imprint Academic.
- Cunliffe, A. L. (2004). On becoming a critically reflexive practitioner. *Journal of Management Education*, 28(4), 407–426. <https://doi.org/10.1177/1052562904264440>
- Dekker, H. & Wolff, S. W. (2016, 5. desember). *Re-inventing research-based teaching and learning* [Paperpresentasjon]. European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching. Brussel, Belgia.
- Denshire, S. (2014). On auto-ethnography. *Current Sociology Review*, 62(6), 831–850. <https://doi.org/10.1177/0011392114533339>
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. Touchstone; Simon & Schuster; Kappa Delta Pi. (Opprinnelig utgitt 1938)
- Duggan, D. (2016). Stuck between management theory and a hard place: The lived experience of managing in the space between senior management and the real world. I S. Segal & C. Jankelson (Red.), *Face to face with practice: Existential forms of research for management inquiry* (s. 20–40). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315581781>
- Elqayam, S. & Evans, J. S. (2011). Subtracting ‘ought’ from ‘is’: Descriptivism versus normativism in the study of human thinking. *Behavioral and Brain Sciences*, 34(5), 233–290. <https://doi.org/10.1017/S0140525X1100001X>
- Engstrom, C. (2012). An autoethnographic account of prosaic entrepreneurship. *Tamara: Journal of Critical Organization Inquiry*, 10(1), 41–54. <https://tamarajournal.com/index.php/tamara/article/view/146>
- Feyerabend, P. (1975). *Against method: Outline of an anarchistic theory of knowledge*. Verso Books.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Griffiths, R. (2004). Knowledge production and the research–teaching nexus: The case of the built environment disciplines. *Studies in Higher Education*, 29(6), 709–726. <https://doi.org/10.1080/0307507042000287212>

- Gutek, B. A. (1997). Teaching and research: A puzzling dichotomy. I R. André & P. J. Frost (Red.), *Researchers hooked on teaching: Noted scholars discuss the synergies of teaching and research* (s. 27–39). Sage.
- Healey, M. (2005a). Linking research and teaching: Exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. I R. Barnett (Red.), *Reshaping the university: New relationships between research, scholarship and teaching* (s. 67–78). McGraw Hill; Open University Press.
- Healey, M. (2005b). Linking research and teaching to benefit student learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 29(2), 183–201. <https://doi.org/10.1080/03098260500130387>
- Hersey, P. & Blanchard, K. H. (1982). Grid® principles and situationalism: Both! A response to Blake and Mouton. *Group & Organization Studies*, 7(2), 207–210. <https://doi.org/10.1177/105960118200700207>
- Hewitt, J. (2001). From a focus on tasks to a focus on understanding: The cultural transformation of a Toronto classroom. I T. Koschmann, R. Hall & N. Miyake (Red.), *CSCL 2: Carrying forward the conversation* (s. 11–41). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410601544>
- Hickson, H. (2011). Critical reflection: Reflecting on learning to be reflective. *Reflective Practice*, 12(6), 829–839. <https://doi.org/10.1080/14623943.2011.616687>
- Hsu, S-w. (2021). Exploring an alternative: Foucault-Chokr's unlearning approach to management education. *The International Journal of Management Education*, 19(2), Artikkel 100496. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100496>
- Jensen, I. B. & Dikilitas, K. (2023). A scoping review of action research in higher education: Implications for research-based teaching. *Teaching in Higher Education*, 30(1), 84–101. <https://doi.org/10.1080/13562517.2023.2222066>
- Kieser, A. (1997). Rhetoric and myth in management fashion. *Organization*, 4(1), 49–74. <https://doi.org/10.1177/135050849741004>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193–212. <https://doi.org/10.5465/AMLE.2005.17268566>
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions* (2. utg.). The University of Chicago Press.
- Kvernbekk, T. (1995). Om erfaringstyranni og teoriyranni. Et vitenskapsteoretisk perspektiv på forholdet teori – praksis. *Nordisk Pedagogik*, 15(2), 88–96.
- Lamb, P., Örténblad, A. & Hsu, S-w. (2016). «Pedagogy as translation»: Extending the horizon of translation theory. *International Journal of Management Reviews*, 18(3), 351–365. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12098>
- Leiva, K. M. R., Perdomo, M. E. & Ordoñez-Avila, J. L. (2024). Implementing research-based teaching methodology: A multi-disciplinary case study. I J.-C. Hong (Red.), *New technology in education and training: Select proceedings of the 5th international conference on advance in education and information technology* (s. 295–302). Springer.
- Mintzberg, H. (1983). *Structure in fives: Designing effective organizations*. Prentice-Hall.
- Morgan, G. (1983). *Beyond method: Strategies for social research*. Sage.
- Pezaro, S., Jenkins, M. & Bollard, M. (2022). Defining «research inspired teaching» and introducing a research inspired online/offline teaching (riot) framework for fostering it using a co-creation approach. *Nurse Education Today*, 108, Artikkel 105163. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.105163>
- Silverman, D. (2013). *A very short, fairly interesting and reasonably cheap book about qualitative research* (2. utg.). Sage.
- Sunstein, C. R. (2001). Foreword: On academic fads and fashions. *Michigan Law Review*, 99(6), 1251–1264. <https://repository.law.umich.edu/mlr/vol99/iss6/2/>
- Svensson, G. & Wood, G. (2005). The serendipity of leadership effectiveness in management and business practices. *Management Decision*, 43(7–8), 1001–1009. <https://doi.org/10.1108/00251740510609992>

- Turner, N., Wuetherick, B. & Healey, M. (2008). International perspectives on student awareness, experiences and perceptions of research: Implications for academic developers in implementing research-based teaching and learning. *International Journal for Academic Development*, 13(3), 199–211.
- Universitets- og høyskolerådet. (2011). *Dannelsesaspekter i utdanning: Rapport fra en arbeidsgruppe nedsatt av UHRs utdanningsutvalg*. [https://www.uhr.no/\\_f/p1/iebabb879-62ba-41c0-bb7a-2e89717edce2/dannelserapportendelig.pdf](https://www.uhr.no/_f/p1/iebabb879-62ba-41c0-bb7a-2e89717edce2/dannelserapportendelig.pdf)
- Watson, S. R. (1993). The place for universities in management education. *Journal of General Management*, 19(2), 14–42. <https://doi.org/10.1177/030630709301900202>
- Willcoxson, L., Manning, M. L., Johnston, N. & Gething, K. (2011). Enhancing the research-teaching nexus: Building teaching-based research from research-based teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(1), 1–10. <https://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE827.pdf>
- Örtenblad, A. (1999, juli). «*The fashionable fashion concept*» or «*researchers have their fashions too*» [Konferanseinnlegg]. European Group for Organizational Studies Colloquium, Warwick University, UK.
- Örtenblad, A. (2004). The learning organization: Towards an integrated model. *The Learning Organization*, 11(2), 129–144. <https://doi.org/10.1108/09696470410521592>
- Örtenblad, A. (2015). Towards increased relevance: Context-adapted models of the learning organization. *The Learning Organization*, 22(3), 163–181. <https://doi.org/10.1108/TLO-06-2014-0027>
- Örtenblad, A. (2019). Contextualizing the learning organization: Towards differentiated standards. I A. Örtenblad (Red.), *The Oxford handbook of the learning organization* (s. 379–390). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198832355.013.22>
- Örtenblad, A. & Koris, R. (2014). Is the learning organization idea relevant to higher educational institutions? A literature review and a «multi-stakeholder contingency approach». *International Journal of Educational Management*, 28(2), 173–214. <https://doi.org/10.1108/IJEM-01-2013-0010>
- Örtenblad, A., Lamb, P. & Hsu, S-w. (2015). Empowering students to translate fashionable management ideas. I A. Örtenblad (Red.), *Handbook of research on management ideas and panaceas: Adaptation and context* (s. 477–485). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781783475605.00037>

# **Eksaminering og refleksjon**



## KAPITTEL 13

# Praksis i disiplinutdanninger på masternivå: Læringsmål og vurderingskriterier

Torbjørn Bjorvatn Universitetet i Agder og  
Anders Örtenblad Universitetet i Agder

**Abstract:** Practice is becoming increasingly widespread as a learning activity at universities and university colleges, including academic education programs at the master's level. Nevertheless, the purpose of practice is often unclear. This also makes it difficult to formulate learning objectives, define learning activities and develop suitable assessment criteria. While previous research has focused mostly on practice in vocational education, this chapter focuses on academic education (generalist education). The chapter assumes that practice in academic education has a different purpose than in vocational education. Thus, learning objectives and assessment criteria will also be different. With support from literature, the authors propose the following learning objective for practice-based teaching in academic education at the master's level: *The student should understand the connection between theory and practice*. The same objective is common in empirical research within social science. Thus, established quality criteria in research can also be used as a basis for assessing practice-based learning. In this chapter, we take this approach a step further and propose practice as data collection.

**Keywords:** Practice, disciplinary education, learning objectives, assessment criteria, coherent teaching, meaning-making consistency

## Innledning

I dette kapittelet tar vi utgangspunkt i at praksis har en rolle å spille også i disiplinstudiene. I profesjonsutdanningene er integrering av praktiske elementer neppe kontroversiell eller problematisk i det hele tatt. For profesjonsfagene er det naturlig å inkludere elementer der studentene praktiserer omtrent det samme som de har lært ved lærestedet. Men det er langt mer uklart hva praksis skal være og hva den kan tilføre innenfor disiplinfagene. Ikke sjelden stopper det ved at studentene får erfaring fra arbeidslivet mer generelt, og i beste fall får et innblikk i et yrke de kunne jobbe i etter studiene. De kunnskapene skal ikke bagatelliseres, men det er minst tre gode grunner til å grave litt dypere i dette og se hvordan praksiselementer kan tilføre noe mer relevant og nyttig for disiplinutdanningene.

En grunn er at mange studenter får arbeidserfaring på andre måter enn gjennom praksis, for eksempel feriejobb eller arbeid parallelt med studiene. En videre grunn er at det er ganske enstemmig viten om at man knapt lærer mye av verdi av praksis eller erfaring i seg selv – god læring krever også refleksjon:

Requiring learners simply to engage in experience is not enough. Experiences, whether field-based, simulated, or on the job, must be processed through reflection and debriefing in order to maximize their value. (Lewis & Williams, 1994, s. 14; se også f.eks. Sweitzer & King, 2014)

Den tredje grunnen er at arbeidserfaring alene neppe kan anses som grunnlag for at studenter skal gis studiepoeng. Smith (2012) slår fast at praksis i en universitetsutdanning ikke først og fremst bør handle om arbeidserfaring eller opplæring på en arbeidsplass. I stedet fastholder Smith (2012) at det viktigste læringsmålet er å la studenten erfare sammenhengen mellom teori og praksis. Örtenblad og Rypestøl (kapittel 1 i denne boka) drøfter nettopp dette spørsmålet (se også Örtenblad, kapittel 12 i denne boka). Dette argumentet har blitt mer brukt i litteratur om praksis i disiplinemner, for eksempel innen samfunnsplanlegging (Coiacetto et al., 2011; se også Jackson et al., 2017) og statsvitenskap (Lucas, 2024), kanskje fordi det er mer relevant der enn for profesjonsfag. Men den samme argumentasjonen finner vi også i litteratur om praksis i profesjonsfag, som for eksempel vernepleie (Høium, 2009), og innenfor fag som kan sies å være hybrider mellom profesjonsfag og disiplinfag, som kommunikasjons- og mediefag (Garrison, 1981). Blant de problemene som vanskelighetene med å vurdere praksis kan føre

til, som er nevnt i litteraturen, er risikoen for karakterinflasjon, som er observert blant annet i kommunikasjons- og mediefag (Ciofalo, 1988).

I dette kapitlet foreslår vi at praksis i disiplinutdanninger kan være en mulighet til å samle inn empiri, og dermed et sentralt element i en forskningsprosess. Dette løser i hvert fall flere av problemene som ellers eksisterer med praksis i disiplinfagene. Mens det mangler kunnskap om hvordan alle aspekter ved en slik tilnærming kan implementeres, vil vi i kapitlet fokusere på læringsmål og vurderingskriterier, og overlater mer eller mindre til andre å utvikle gode måter å undervise og veilede studentene i løpet av praksis når en slik tilnærming implementeres.

Det er flere grunner til at vi velger å fokusere på læringsmål og eksamen og ikke selve undervisningen. En årsak er at læringsmål og evaluering sjeldnere behandles i litteratur om praksis i høyere utdanning. I stedet er et gjennomgående tema i litteraturen veiledning i praksisperioden (se f.eks. Høium, 2009; Ripamonti et al., 2018; Vågstøl et al., 2007). En annen grunn er at kapittel 12 (Örtenblad) i denne boka, i likhet med dette ser på hvordan undervisning kan inspireres av forskningsprosessen og delvis berører undervisning på praksisemner og under praksis. En tredje grunn er at vurdering av praksis er forbundet med vansker – uavhengig av om det er i disiplin- eller profesjonsfag. Vanskeligheten med å vurdere praksis er ikke en ny problemstilling. Det ble nevnt minst så tidlig som på 1980-tallet (se f.eks. Ciofalo, 1988; Garrison, 1981), men emnet kan godt ha blitt skrevet om tidligere enn det. Grunnen til at vi både tar opp læringsmål og vurdering er at sammenhengen mellom læringsmål og vurdering selvsagt må være sterk – den ene er alltid avhengig av den andre.

Diskusjonen er direkte relevant for nasjonale politikere så vel som for ledere og undervisere i høyskolesektoren. Formålet med praksis påvirker nasjonale utdanningspolitiske målsettinger, prioriteringer og virkemidler. Diskusjonen griper inn i strategier på universitets- og fakultetsnivå og setter tonen for samtaler om universitetspedagogikk og undervisningskvalitet på emne- og studieprogramnivå.

Kapitlet er bygget opp slik at vi først gir en generell bakgrunn, for deretter å gå inn på det konkrete spørsmålet om læringsmål for og vurdering av praksis i høyere fagutdanning. Vi peker derfor i neste avsnitt på betydningen av praksis i høyere utdanning generelt og gir eksempler på hva praksis kan være i denne utdanningssektoren. Så tar vi opp noen argumenter for hvorfor læringsmål er viktige i høyere utdanning generelt. Kapitlets lengste underkapittel sammenligner deretter praksis i

profesjonsfag og disiplin­fag. Vi foreslår en funksjonstypologi for praksis og hevder at begge utdanningsformene har det til felles at deres praksis skal gi studentene innsikt i hvordan en akademisk tilnærming kan berike praktisk yrkesutøvelse, men det er også forskjeller. Innen profesjonsfag er det en tendens til å se på praksis som å gi arbeids- eller yrkeserfaring, mens det innenfor disiplinære emner snarere er en tendens til å se på praksis som å gi studentene forskningskunnskap. På denne bakgrunn er resten av kapitlet viet til å foreslå og utdype en variant av praksis som en måte å lære å forske på, en variant vi kaller «praksis som datainnsamling». Kapitlet avsluttes med et avsnitt om implikasjoner for læringsmål og vurdering, samt noen avsluttende merknader.

## Praksis i høyere utdanning

Det er flere grunner til å inkludere praktiske elementer i høyere utdanning. En grunn er at de som har den endelige beslutningsmyndighet over høyere utdanning gir klare indikasjoner på at praktiske elementer må inkluderes. Politiske føringer i inn- og utland tilsier mer bruk av praksis på universitetene (Meld. St. 16 (2020–2021); OECD, 2018). Det har ført til at norske og utenlandske universiteter oppretter praksistilbud – ikke bare i profesjonsutdanningene, men også i disiplinutdanningene (Billett, 2009; NOKUT et al., 2020). Kvalitetsutvalget (St.meld. nr. 27 (2000–2001), s. 30) påpekte dette allerede i begynnelsen av milleniet, da de skrev at undervisningsmetodene i norsk høyere utdanning «må baseres på en stor grad av mangfold» og ga «bruk av kombinasjoner av forelesning, skriftlige arbeider, IKT-basert undervisning, gruppearbeid, seminarer, veiledning, praksis/ utplassering, laboratoriearbeid og problembasert læring» som eksempel. En annen grunn er at studentene i dag forventer og ønsker en mer praktisk tilnærming enn de gjorde tidligere (se f.eks. Örtenblad og Rypestøl, kapittel 1 i denne boka). En tredje grunn er at studentene kan antas å lære bedre ved å veksle mellom teori og praksis, i stedet for å kun studere teori (se f.eks. Kolb & Kolb, 2011).

I den akademiske litteraturen er ikke begrepet «praksis» entydig definert. På universitetene møter vi undervisningsaktiviteter som praktikantordning (*internship*), praksisemne og semester- og masteroppgaver skrevet i samarbeid med virksomheter i næringsliv eller offentlig sektor. I samsvar med for eksempel NOU 2020: 2 (s. 110) inngår alt dette, og mer til, i det vi her omtaler som praksis. I kapitlet er det imidlertid en viss type praksis

som står i fokus, nemlig det Kunnskapsdepartementet sikter til med begrepet: «*Praksis*: læringsaktivitet som innebærer at studenter (for kortere eller lengre perioder) er utplassert i en virksomhet som en del av utdanningen» (Meld. St. 16 (2020–2021), s. 18, kursiv i originalen).

Kunnskapsdepartementet ser på slike praksisopphold som en «viktig læringsarena» ikke bare for profesjonsutdanning men også for «utdanningen uten tilsvarende tradisjoner for praksis» (Meld. St. 16 (2020–2021), s. 60).

## Betydningen av læringsmål og vurderingskriterier

Fra et pedagogisk ståsted må enhver læringsaktivitet ha et tydelig mål. Bare med et tydelig læringsmål kan studentens læringsoppnåelse vurderes, for eksempel i form av en karakter. I litteraturen omkring «samstemt undervisning» – også omtalt som «meningsskapende samsvar» (*constructive alignment*) – legger Biggs (2014; Biggs & Tang, 2011) vekt på samsvar mellom læringsmål (*intended learning outcomes*), undervisnings- og læringsaktiviteter (*teaching and learning activities*) og vurderingsaktiviteter (*assessment tasks*). Derfor er det ikke nok å hevde at praksis er viktig. Man må også fastslå læringsmålet – på emnenivå så vel som på programnivå. Først når læringsmålet er entydig definert, kan man legge opp undervisningen og utforme krav til forventet læringsutbytte.

I dette kapitlet ser vi særlig på det siste, nemlig vurderingskriterier for praksis i disiplinutdanninger. Det er minst to grunner til å rette søkelyset mot vurderingskriteriene. For det første er vurderingen en kritisk del av enhver læringsaktivitet ved et universitet. Studenter forventer at vurderingen er konsistent, objektiv og basert på tydelige vurderingskriterier. Mer enn det: Vurderingen påvirker studentenes læring. Vurderingskriteriene retter studentens oppmerksomhet mot det som er viktig i emnet (Boud & Falchikov, 2007).

For det andre, for å imøtekomme studentenes forventninger om transparent vurdering, og i tråd med «samstemt undervisning» (Biggs, 2014; Biggs & Tang, 2011), må den emneansvarlige eller studieprogramlederen formulere egnede læringsmål og utvikle tilhørende vurderingskriterier. Imidlertid fins det svært få retningslinjer for hvordan praksisbasert læring skal vurderes (Ajjawi et al., 2020; Yorke, 2011). Dette savnet gjelder uansett utdanningsløp, men er særlig påtrengende i disiplinutdanningene. Formålet med dette kapitlet er å bøte på denne mangelen.

Læringsmålene, og dermed vurderingskriteriene, vil typisk sett være annerledes i disiplinutdanningene enn i profesjonsutdanningene. Dette er like sant – eller kanskje enda mer – for praksis som for teoriemner.

## Praksis i disiplin­fag sammen­lignet med profesjons­fag

Dette kapittelet setter søkelyset på disiplinutdanningene. Vi gjør et nummer ut av at formålet med praksis langt på vei er ulikt i de to utdanningstypene (Yorke, 2011). Denne påstanden er forholdsvis ny innenfor universitetspedagogikken. Vi utfordrer vanlige forestillinger i det akademiske ordskiftet, antakelser i høyskolemiljøene og vaner blant ledere og lærere på studieprogrammene. Men enten man er for eller mot å utforme egne læringsmål for disiplinutdanningene, er det akademiske ordskiftet tjent med større bevissthet rundt hensikten med praksis.

Grensene mellom de to utdanningstypene kan være flytende. Men vi tar utgangspunkt i følgende definisjoner: *Profesjonsutdanningene* spisser undervisningen mot ett bestemt yrke, for eksempel lærer, sykepleier, lege, politi eller prest. *Disiplinutdanningene* er generalistutdanninger som ikke utdanner fagfolk til én bestemt profesjon (Yorke, 2011). Eksempler kan være siviløkonomstudiet, statsvitenskap og juss.

Profesjonsstudiene har en lang tradisjon med praksisbasert undervisning. Også det meste av den akademiske praksislitteraturen handler om profesjonsutdanningene. Et enkelt søk på Google Scholar («hvor som helst i artikkelen») avslører at begge ordene «profesjonsutdanning» og «praksis» forekommer i 3 220 tekster, mens «disiplinutdanning» og «praksis» kun finnes i 20 tekster. Videre finnes uttrykket «praksis i profesjonsutdanning» i 27 tekster, men «praksis i disiplinutdanning» får null treff.<sup>1</sup> Så etablert er denne tradisjonen at akademiske forfattere ofte tar for gitt at konteksten er et profesjonsstudium. Denne mangelen på kontekstbevissthet hemmer det akademiske ordskiftet om praksis i universitets- og høyskolesektoren. Enda verre, politiske beslutningstakere, nasjonale fagorgan, universitetsrektorer, dekaner og studieprogramledere i disiplinutdanningene har få holdepunkt for hvordan praksis bør organiseres i undervisningshverdagen. I verste fall vedtas lover, retningslinjer og rutiner som bygger på erfaringer i profesjonsutdanningene, men som gir mindre mening for praksis i disiplinutdanningene

1 Begge søkene ble utført 5. november 2024.

Det er flere ulike syn på hva en praksisplass skal være for noe (Ripamonti et al., 2018), og generelt kan praksisopphold sies å ha en rekke ulike funksjoner. I en studie av praksis i samfunnsplanlegging peker forfatterne på at praksis kan vurderes ut fra studentenes evne til å reflektere kritisk, utføre typiske arbeidsoppgaver eller utøve skjønn (Coiacetto et al., 2011). Delvis basert på disse kategoriene, foreslår vi i stedet at funksjonene som praksisopphold kan ha deles inn i følgende kategorier av funksjoner: 1) at studenten skal få erfaring fra arbeidslivet generelt og/eller et spesielt yrke; 2) å bedre kunne bruke en akademisk tilnærming og la den berike ens praktiske yrkesutøvelse, for eksempel gjennom kritisk tenkning, kunnskapssøking og problemløsning; 3) å utvikle kompetanse til selv å kunne utføre (empirisk) forskning. Disse kategoriene skal helst ses som idealtyper, da det er vanskelig å finne en særskilt praksis som enkelt kan plasseres i en enda av de tre kategoriene. Det vi har funnet i litteraturstudier og studier av emnebeskrivelser og lignende på nett, peker mot at både disiplinærfag og profesjonsfag ser på praksis som å gi studentene kunnskap om hvordan en akademisk tilnærming kan berike praktisk yrkesutøvelse. Funksjonen med å gi studentene arbeid eller yrkeserfaring ser imidlertid ut til å ligge nærmere profesjonsfag, mens funksjonen med å la studentene lære å forske ser ut til å være forbeholdt disiplinære emner.

For å begynne med den første av praksisens tre funksjoner, er det ikke lett å finne eksempler – verken fra profesjons- eller disiplinestudier – hvor praksis utelukkende er begrunnet med å gi studenten arbeids- eller yrkeserfaring. Det nærmeste er en artikkel som nevner at legestudenter får yrkeserfaring gjennom praksis (Ahern et al., 2017). Imidlertid er det noe litteratur om de profesjonsrettede studieprogrammene hvor formålet med praksis er beskrevet som å forberede studenten på å utøve sitt yrke i virkelige omgivelser. Den framtidige yrkesutøvelsen krever praktiske ferdigheter som ikke kan tilegnes i en forelesningssal. Læringsmålet for praksis er altså, ifølge denne litteraturen, at studenten skal få en myk overgang til arbeidslivet (Jackson, 2015; McNamara, 2013; Rowe & Zegwaard, 2017; Tran & Soejatminah, 2016).

Generelt er det imidlertid ikke bare arbeid eller yrkeserfaring for praksis i profesjonsutdanning som påpekes, men også å kunne bruke en akademisk tilnærming – ikke sjelden i form av å koble teori og praksis, det vil si en kombinasjon av de to første av de tre funksjonstypene med praksis nevnt ovenfor. Både NOKUT (Kantardjiev et al., 2019; Lid et al., 2019) og den internasjonale akademiske litteraturen (Billett, 2009; Duignan, 2003; Smith,

2012) framhever sammenhengen mellom teori og praksis som et sentralt læringsmål i praksisbasert læring. Litteraturen inneholder eksempler på at studenter i fysioterapi forventes å lære ikke bare emnespesifikk kunnskap, men også å kunne kritisk reflektere og søke kunnskap (Vågstøl et al., 2007). For sykepleiestudenter er praksis ikke bare for faglig læring, men også å lære å søke kunnskap, kritisk tenking, problemløsning, det vil si vitenskapelig bevissthet (Ehrenberg & Hægglom, 2007). Det samme vitner læreplanen for praktiske studier til bachelor i sykepleie ved Høgskolen på Vestlandet om. Der er formålet med de obligatoriske oppgavene i praksisstudier oppgitt å være «å fremme evne til refleksjon/analytisk tenkning og å gi hjelp til å integrere praktisk og teoretisk kunnskap» (Høgskolen på Vestlandet, 2018). Vernepleiestudenter forventes å lære refleksjon over egen praksis (Høium, 2009). I et praksisstudium for tannlegestudenter, som imidlertid er nedlagt, er det overordnede målet å «forberede odontologistudenter på yrkeslivet og lette omstillingen fra å være student til å praktisere som tannlege», men blant de generelle målene finns også at studenten «skal gjennom praksisstudiet styrke sin integrering av teori og praksis» (Universitetet i Oslo, u.å.). I lærerutdanningen er det flere ulike praksisplasser, og ved Universitetet i Innlandet er læringsutbyttet beskrevet i form av ulike trinn:

Det er tydelig progresjon i praksisopplæringen fra at studentene i begynnelsen av utdanningen skal observere og analysere undervisning til at studentene tar et selvstendig ansvar for undervisning. Studenten skal også utvikle erfarings- og forskningsbaserte undervisningspraksiser som bidrar til å bevege skolens praksiser fremover. (Universitetet i Innlandet, 2021)

Selv i et disiplinlfag som ledelse indikeres det at funksjonen med praksis er en blanding av – eller kanskje «hybrid» er en mer relevant term – å gi studenten erfaring og å gi kunnskap om forholdet mellom teori og praksis, da studentene forventes å få forståelse for problem i virkeligheten og disses kompleksitet (D'Abate et al., 2009). Som NOKUT et al. (2020) påpekte, gir praksisundervisning i disiplinene en unik mulighet til å synliggjøre sammenhengene mellom teori og praksis.

Det er også tekster som fokuserer på, eller i det minste har som sentralt element, å betrakte praksis som en måte å lære å forske på. Flere foreslår at praksis i disipliner ikke automatisk skal gi studiepoeng, men at det må være en eller annen form for supplerende, akademisk oppgave først. Innen kommunikasjons- og mediefag foreslår Garrison (1981) at selve praksis kun

er en grunn, mens studiepoeng gis for et seminaremne rett etter praksis, hvor erfaringer fra praksis analyseres. Lucas foreslår akademiske tilleggsoppgaver for at studenten skal kunne gis studiepoeng for praksis:

Students are required to conduct a survey of academic research on a specific topic related either to the activities that the students performed while completing their internship or to the work that the internship agency performs, but they are also instructed to interject their own experience and their own voice into their Internship Reflection Paper. (Lucas, 2024, s. 96)

I et fag som mikrobiologi er det eksempler på at studenter forventes å lære noe som ligner veldig på forskningsprosessen (Boury et al., 2021).

Forslaget til praksis i disiplinfag som vi presenterer i dette kapittelet, bygger framfor alt videre på det som er blitt presentert av de som har antydning at praksisens hovedfunksjon bør være at studentene skal lære å forske. Men det er også et element, i forslaget, av at studentene lærer å koble teori og praksis, som er et sentralt element i de fleste forskningsprosjekter. Dette læringsmålet er særlig relevant på masternivå, hvor kravene til teoriforankret læring er større enn på bachelornivå.

## Praksis som datainnsamling

Empirisk samfunnsvitenskapelig forskning og praksisbasert læring i disiplinene er nært beslektede prosesser. Begge aktiviteter handler om å samle inn data og deretter analysere dataene i lys av teori. Gjennom personlige observasjoner, intervjuer og analyser av tekster og tallmateriale samler forskeren data, som så sammenlignes med resultat fra tidligere studier. «Hovedmålet med all forskning er å konfrontere teori med den empiriske verden», sier Dubois og Gadde (2002, s. 555, vår oversettelse). Det er nøyaktig det samme som skjer i praksisbasert undervisning. Smith (2012, s. 251) hevder at «kombinasjon, assimilering eller kobling av teori og praksis er kjerneaktiviteter for studenter».

I tabell 13.1 sammenfattes grunnleggende steg i en empirisk, teoristyrte forskningsprosess i henhold til deduktiv eller abduktiv (Dubois & Gadde, 2002; Gioia et al., 2013) metode. Stegene bygger på forskningens tre faser: forberedelser til datainnsamling, gjennomføring av datainnsamling og analyse av innsamlede data. Til hvert av de ni stegene er det oppført referanser til anerkjente metodeverk innenfor samfunnsvitenskapelig forskning. Se også David E. Grays (2018, f.eks. figur 1.2, s. 7) kjente metodebok, som tar utgangspunkt i de samme stegene.

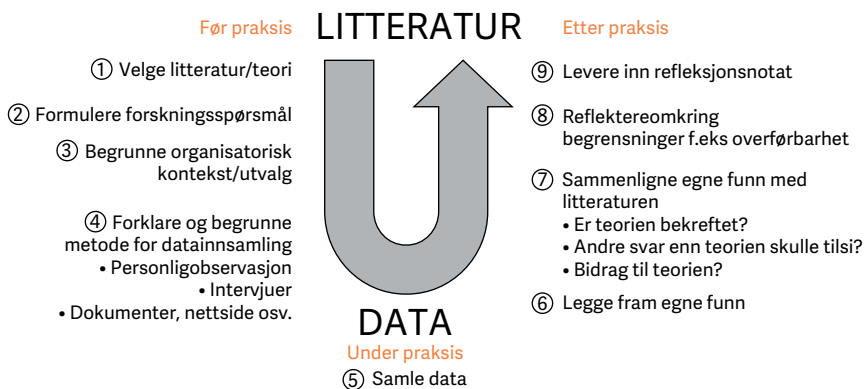
**Tabell 13.1** Referanser til de akademiske kvalitetskravene

Steg	Akademiske kvalitetskrav	Referanse
1.	Velge litteratur/ teori	«A paper using a case as illustration might more usefully present the case after the theory.» (Siggelkow, 2007, s. 22)
2.	Formulere forskningsspørsmål	«Defining your research question(s) is probably the most important step to be taken in a research study.» (Yin, 2018, s. 11)
3.	Begrunne organisatorisk kontekst/utvalg	«It is often desirable to choose a particular organization precisely because it is very special in the sense of allowing one to gain certain insights that other organizations would not be able to provide.» (Siggelkow, 2007, s. 20)
4.	Forklare og begrunne metode for datainnsamling	«A research design is a statement written, often before any data is collected, which explains and justifies what data is to be gathered, how and where from.» (Easterby-Smith et al., 2018, s. 93)
5.	Samle data	«All six sources discussed here are commonly found in case study research: documentation, archival records, interviews, direct observations, participant-observation and physical artifacts.» (Yin, 2018, s. 113)
6.	Legge fram egne funn	«One of the most common issues that qualitative researchers face is how to condense highly complex and context-bound information into a format that tells a story in a way that is fully convincing to others.» (Easterby-Smith et al., 2018, s. 234)
7.	Sammenligne egne funn med litteraturen	«[The research] should synthesize by bringing into dialogue theory and data in a way that translates into a cohesive argument.» (Easterby-Smith et al., 2018, s. 6)
8.	Reflektere omkring begrensninger	«Essentially [the conclusions] need to summarize the nature of the research, the main findings or contributions, provide an indication of the limitations of the work, and make suggestions for future research directions.» (Easterby-Smith et al., 2018, s. 374)
9.	Levere inn refleksjonsnotat	«For Bachelor of Business Administration (BBA) and Master's courses, the required dissertations are often longer than project reports (perhaps 10,000 to 20,000 words), and are the product of individual rather than group efforts.» (Easterby-Smith et al., 2018, s. 384)

Basert på disse ni stegene kan vi utlede indikatorer for vurdering av praksisbasert læring i en disiplinutdanning på masternivå. Figur 13.1 bygger på stegene i tabell 13.1 og gjengir ni objektive vurderingskriterier som emnesansvarlige, sensorer og studenter kan forholde seg til. De ni stegene i figur 13.1 tjener som en sjekklister for studenten som skal planlegge og

gjennomføre læringsaktivitetene, for emneansvarlig som skal veilede og for sensor som skal vurdere studentens læringsutbytte. I sin praksisrapport eller praksisbaserte masteroppgave (casestudie, intervjustudie eller lignende) bør studenten henvide til de ni stegene og redegjøre for sine metodevalg og funn. Sensor har dermed et grunnlag for å vurdere læringen. De ni stegene danner også et godt utgangspunkt for kommunikasjonen mellom universitet og praksissted.

I steg 1 skal studenten posisjonere sin praksis innenfor en relevant vitenskapelig litteratur, eventuelt også innenfor en bestemt teoretisk ramme (for eksempel en modell som viser årsak/virkning-effekter mellom begreper, jf. Whetten, 1989). I et studieprogram innen disiplinutdanningene på masternivå gjennomgås som regel flere slike teoretiske rammer.



**Figur 13.1** Praksis som datainnsamling

Vitenskapelig litteratur vil også inngå i pensum i de fleste emnene. Derfor skal studenten til en viss grad være rustet til å posisjonere sin praksislæring innenfor en akademisk diskurs og en teoretisk ramme. Studenten bør kunne si noe om hvordan praksis (masteroppgaven, utplasseringen eller praksisemnet) kan belyse viktige diskusjoner i den akademiske litteraturen på fagfeltet. Erfaringsmessig er det i steg 1 at praksisstudenten trenger mest støtte fra emneansvarlig eller veileder. Årsaken er at en masterstudent ikke vil ha oversikt over alle de sentrale artiklene eller bøkene i den aktuelle litteraturen.

I steg 2 formulerer studenten et forskningsspørsmål som skal styre datainnsamlingen. Forskingsspørsmålet avgjør hvem studenten skal intervju, eventuelt hva studenten skal observere. Forskingsspørsmålet gir retning til hele praksisopplevelsen. Derfor må det være enkelt, entydig

og presist. Forskningsspørsmålet kan gjerne begynne med spørreord som «hva?» eller enda bedre «hvordan?». Etablerte forskere ønsker ofte å fastslå «hvorfor?» (Whetten, 1989), men dette kan være for krevende for en student på masternivå.

Steg 3 krever at studenten begrunner hvorfor det aktuelle praksisstedet (virksomheten) er valgt: Hvorfor er den valgte organisatoriske konteksten relevant for å kunne besvare forskningsspørsmålet? Studenten må deretter (steg 4) redegjøre for valg av metode for datainnsamling: intervjuer, personlig observasjon, arkivdata eller annet.

Stegene 1–4 finner sted før datainnsamlingen. Ofte har studenten hastverk og slurver med disse stegene. Dette fører uvegerlig til vansker senere i prosessen. Veileder må derfor hjelpe studenten til å forstå at disse stegene har betydning for kvaliteten på dataene – og for karakteren studenten kan forvente på praksisrapporten.

Steg 5 handler om selve datainnsamlingen. Dette er et kritisk steg som på mange måter utgjør hovedaktiviteten i praksis. Studenten må beskrive hvordan dataene ble samlet inn og drøfte eventuelle metodologiske utfordringer knyttet til innsamlingen av data.

Neste trinn, steg 6, innleder analyse-fasen. Nå er dataene samlet inn og studenten skal sette ord på sine funn. Studenten skal besvare sitt eget forskningsspørsmål – så konkret og tydelig som mulig. Studenter som ikke har formulert et enkelt og entydig forskningsspørsmål (jf. steg 2), får vanskeligheter her.

I steg 7 reflekterer studenten kritisk over forholdet mellom egne funn og den akademiske litteraturen. Allerede i steg 1 har studenten gått gjennom litteraturen. Studenten forklarer hvordan funnene sammenfaller eller avviker fra tidligere studier. Studenter på masternivå har liten forskningserfaring og begrenset overblikk over litteraturen. Noe støtte fra veileder er derfor ofte nødvendig. Likevel er steg 7 langt enklere med en deduktiv eller abduktiv tilnærming enn ved en induktiv forskningsstrategi – som krever et enda bredere kjennskap til litteraturen.

Steg 8 innebærer å vurdere de metodologiske begrensningene ved eget arbeid. Det er også naturlig å omtale generaliserbarheten av funnene til andre organisatoriske sammenhenger. Her kan studenten si at selv om funn gjort i en enkelt casestudie ikke har statistisk overførbarhet, kan funnene ha en analytisk overførbarhet (Welch et al., 2022). Til slutt, i steg 9, leverer studenten rapporten til vurdering. Dersom stegene i figur 13.1 er lagt til

grunn fra begynnelsen, har studenten og sensor samme referanser for hva som utgjør et godt praksisopphold og hvordan en god praksisrapport ser ut.

## Implikasjoner for læringsutbytte og vurderingsformer

Alle som har ambisjon om å la praksis fungere som en periode for data-innsamling, må selvsagt tenke på hvordan dette kan komme til uttrykk i læringsmålene, hvordan dette skal undervises og hvordan praksisen så skal vurderes. Som nevnt ovenfor retter vi i dette kapittelet søkelys på læringsmål og vurdering. Men for å si noe om selve undervisningen, bør den med fordel rettes mot den type metodiske og vitenskapsteoretiske spørsmål som har å gjøre med (1) relevant datainnsamling med utgangspunkt i en spesifikk problemstilling, og (2) kobling mellom teori og empiri, blant annet anvendelse av teori for å si noe interessant om empirien.

For å kunne formulere læringsmål og deretter fundere over hvordan disse kan evalueres, er det noen avgjørelser som emneansvarlig og/eller studieprogramleder først må ta. En av disse beslutningene er hvordan vektningen mellom de tre funksjonene i praksis skal se ut. Skal det eneste målet med praksis for eksempel være at studentene lærer å forske? Eller bør det suppleres med å lære å koble teori og empiri, og også ved å få arbeids- eller yrkeserfaring? Et annet spørsmål er hvilke deler av forskningsprosessen som er relevante for studentene å lære i løpet av praksisperioden – skal de helst lære alle deler av den, eller skal fokuset for eksempel være på data-innsamling og analyse av data basert på teori? Et beslektet spørsmål er om det praktiske emnet bør suppleres med et annet studiepoenggivende emne, hvor for eksempel analysen av de innsamlede dataene gjøres – som foreslått av Garrison (1981) – eller om alle deler bør ligge innenfor rammen av praksisemnet (se f.eks. Boury et al., 2021; Lucas, 2024)? Dersom analysen skulle være et eget kurs, må det tas stilling til om selve praksisoppholdet skal gi studiepoeng.

Personlig ville vi gjort det på følgende måte – men den nøyaktige utformingen av faget, og dermed læringsmålene og vurderingen av disse, avhenger selvsagt av en rekke ulike ting, ikke minst konteksten. Ettersom vi mener at arbeids- eller yrkeserfaring ikke i seg selv kan belønnes med studiepoeng, vil det være naturlig å inkludere forskningselementene i selve praksisemnet, der praksisoppholdet – som nevnt ovenfor – gir studenten anledning å samle inn data. Videre hadde vi latt forskningsprosessen som sådan være et læringsmål, men vi hadde spesifisert at læringsutvekslingens

hovedanliggende skulle være (1) relevant datainnsamling med utgangspunkt i en konkret problemstilling og ut fra en eller annen spesifikk teori som er brukt for å så å si stille spørsmål til empirien, og (2) bruk av teori for å analysere de innsamlede dataene. I lys av dette kan man si at vi faktisk allerede har bestemt at praksis her ikke bare bidrar til studentenes læring om forskning, men at de også får mulighet til å lære å koble teori og praksis. Muligens får de jobb eller yrkeserfaring på bakgrunn av praksisperioden, til tross for at det meste av oppholdet forventes å gå med til å samle inn data, men det er ikke noe vi tenker å inkludere i læringsmålene. Når det gjelder vurdering av læringsmålene, hadde vi klart foretrukket at hver student leverte en rapport som beskriver hele forskningsprosessen, men med fokus på de delene av forskningsprosessen vi hadde lagt særlig vekt på, det vil si problemstillingen de har tatt som utgangspunkt, hvordan de har valgt teori og brukt denne for datainnsamling under praksis og hva de har å si om praksisdata ut fra teorien. Det er også nettopp dette vi hadde fokusert på i vurderingen. Det hadde sikkert vært mulig å vurdere læringen deres også i form av en eller annen type skoleeksamen, men dette ville vært mye vanskeligere.

## Avsluttende kommentarer

Dette kapitlet viser til at praksis i økende grad framheves som en viktig læringsaktivitet på universitet, også i disiplinemner på masternivå. Samtidig mangler det langt på vei retningslinjer for så vel læringsmål som vurderingskriterier. Særlig gjelder dette i disiplinemnene, hvor praksis delvis synes å ha et annet formål enn i profesjonsutdanningene. Vi foreslår å løse dette paradokset ved å anerkjenne at praksis i disiplinutdanninger på masternivå kan vurderes på samme måte som empirisk samfunnsvitenskapelig forskning. Årsaken er at prosessene er svært like. I kapitlet framholder vi ni steg for datainnsamling og -analyse, som også kan tjene som indikatorer i vurderingen av praksis. Kapitlet er et bidrag til den aktuelle universitetspedagogiske debatten om praksis i høyere utdanning – en debatt av betydning for den nasjonale utdanningspolitikken, for høyskolenes strategier og samhandling med arbeidslivet og for undervisningskvaliteten på studieprogram og i enkeltemner.

## Forfatterbiografier

**Torbjørn Bjorvatn** er førsteamanuensis i prosjektledelse ved Institutt for arbeidsliv og innovasjon ved Universitetet i Agder. Han disputerte i emnet internasjonal ledelse. Han underviser i prosjektledelse, organisasjon og ledelse samt vitenskapelig metode og veileder dessuten masteroppgaver. Torbjørn Bjorvatns forskning er forankret i prosjektledelse, med særlig vekt på organisatoriske aspekt av interne utviklings- og endringsprosjekt. I tillegg publiserer han fra tid til annen innenfor fagfeltet internasjonalt næringsliv. Hans forskningsmetoder spenner fra casestudier til kvantitativ analyse ved bruk av PLS-SEM. Torbjørn Bjorvatn har flere års erfaring som emneansvarlig og studieprogramleder. Gjennom disse rollene er interessen vekket for universitetspedagogikk, undervisningskvalitet og emne- og studieprogramledelse.

**Anders Örtenblad** er professor i arbeidslivsvitenskap ved Institutt for ledelse og innovasjon ved Universitetet i Agder, Norge. Han ser i utgangspunktet på seg selv som atferdsviter og har en doktorgrad i bedriftsøkonomi. Blant hans forskningsinteresser er metaforer og deres bruk for å forstå organisasjonsprosesser og organisasjoner; organisasjonslæring, lærende organisasjon og andre populære ledelsesideer og spesielt hvordan disse kan tilpasses organisasjoner og deres unike forutsetninger; dårlig ledelse; uetiske rekrutteringsprosesser; lederutdanning og fenomenet som innebærer at begreper i en viss tid skal brukes til alt og ingenting, slik det har vært med «læring», «kunnskap» og «smart». Han har lang erfaring som redaktør, og brenner for viktigheten av «forskning som debatt».

## Referanser

- Ahern, S., Reid, K., Temple-Smith, M. & McColla, G. J. (2017). The effectiveness of the internship in meeting established learning objectives: A qualitative study. *Medical Teacher*, 39(9), 936–944. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2017.1322191>
- Ajjawi, R., Tai, J., Nghia, T. L. H., Boud, D., Johnson, L. & Patrick, C.-J. (2020). Aligning assessment with the needs of work-integrated learning: The challenges of authentic assessment in a complex context. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(2), 304–316. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1639613>
- Biggs, J. (2014). Constructive alignment in university teaching. *HERDSA Review of Higher Education*, 1, 5–22.

- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4. utg.). Open University Press; McGraw-Hill.
- Billett, S. (2009). Realising the educational worth of integrating work experiences in higher education. *Studies in Higher Education*, 34(7), 827–843. <https://doi.org/10.1080/03075070802706561>
- Boud, D. & Falchikov, N. (2007). Introduction: Assessment for the long term. I D. Boud & N. Falchikov (Red.), *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term* (s. 14–26). Routledge.
- Boury, N., Alvarez, K. S., Costas, A. G., Knapp, G. S. & Seipelt-Thiemann, R. L. (2021). Teaching in the time of COVID-19: Creation of a digital internship to develop scientific thinking skills and create science literacy exercises for use in remote classrooms. *Journal of Microbiology & Biology Education*, 22(1). <https://doi.org/10.1128/jmbe.v22i1.2433>
- Ciofalo, A. (1988). *A perspective on internship grading problems and a solution*. Loyola College in Maryland. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED298557.pdf>
- Coiacetto, E. J., Jones, M. & Jackson, J. T. (2011). How best to assess students' learning in work placements: Moving beyond current practice. *Australian Planner*, 48(4), 270–280. <https://doi.org/10.1080/07293682.2011.593530>
- D'Abate, C. P., Youndt, M. A. & Wenzel, K. E. (2009). Making the most of an internship: An empirical study of internship satisfaction. *Academy of Management Learning & Education*, 8(4), 527–539. <https://www.jstor.org/stable/27759190>
- Dubois, A. & Gadde, L.-E. (2002). Systematic combining: An abductive approach to case research. *Journal of Business Research*, 55(7), 553–560. [https://doi.org/10.1016/S0148-2963\(00\)00195-8](https://doi.org/10.1016/S0148-2963(00)00195-8)
- Duignan, J. (2003). Placement and adding value to the academic performance of undergraduates: Reconfiguring the architecture – an empirical investigation. *Journal of Vocational Education & Training*, 55(3), 335–350. <https://doi.org/10.1080/13636820300200233>
- Easterby-Smith, M., Thorpe, R., Jackson, P. R. & Jaspersen, L. J. (2018). *Management & business research* (6. utg.). Sage.
- Ehrenberg, A. C. & Häggblom, M. (2007). Problem-based learning in clinical nursing education: Integrating theory and practice. *Nurse Education in Practice*, 7(2), 67–74. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2006.04.005>
- Garrison, B. (1981). Post-internship seminar can solve academic credit, grading problems of internship programs. *The Journalism Educator*, 36(1), 14–17.
- Gioia, D. A., Corley, K. G. & Hamilton, A. L. (2013). Seeking qualitative rigor in inductive research: Notes on the Gioia methodology. *Organizational Research Methods*, 16(1), 15–31.
- Gray, D. E. (2018). *Doing research in the real world* (4. utg.). Sage.
- Høgskolen på Vestlandet. (2018, 10. desember). *Læreplan for praktiske studier. Bachelor i sykepleie*. <https://www.hvl.no/globalassets/hvl-internett/dokument/praksis/fhs---stord-og-haugesund/lareplan-for-praktiske-studier-rev.-10.12.18..pdf>
- Høium, K. (2009). Læring i praksis: Tilrettelegging for å fremme refleksjonskompetanse og læringsutbytte hos studenter i praksis: Erfaringer fra en pilotstudie. *Nordisk tidsskrift for helseforskning*, 5(2), 87–99. <https://doi.org/10.7557/14.243>
- Jackson, D. (2015). Employability skill development in work-integrated learning: Barriers and best practice. *Studies in Higher Education*, 40(2), 350–367. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.842221>
- Jackson, J., Jones, M., Steele, W. & Coiacetto, E. (2017). How best to assess students taking work placements? An empirical investigation from Australian urban and regional planning. *Higher Education Pedagogies*, 2(1), 131–150. <https://doi.org/10.1080/23752696.2017.1394167>
- Kantardjiev, K. O., Wiggen, K. S. & Kristiansen, E. (2019). *Praksis sett fra studieprogramlederes perspektiv*. NOKUT.

- Kolb, A. & Kolb, D. (2011). Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development. I S. Armstrong & C. Fukami (Red.), *The Sage handbook of management learning, education and development* (s. 42–68). Sage. <https://doi.org/10.4135/9780857021038.n3>
- Lewis, L. H. & Williams, C. J. (1994). Experiential learning: Past and present. *New Directions for Adult & Continuing Education*, 1994(62), 5–16. <https://doi.org/10.1002/ace.36719946203>
- Lid, S. E., Stolinski, H. S. & Kvernenes, M. S. (2019). *Hva har NOKUT sagt om kvalitet i praksis? NOKUT*.
- Lucas, K. E. (2024). Internships for credit: Linking work experience to political science learning objectives. *Journal of Political Science Education*, 20(1), 90–100. <https://doi.org/10.1080/15512169.2023.2219398>
- McNamara, J. (2013). The challenge of assessing professional competence in work integrated learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(2), 183–197. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.618878>
- Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- Meld. St. 16 (2020–2021). *Utdanning for omstilling: Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20202021/id2838171/>
- NOKUT, Olsen, J.-F., Asheim, M. T., Hole, T. N., Jensen, H. N., Ohlson, L. F., Stolinski, H. S. & Turmo, A. (2020). *Evaluerer av arbeidslivsrelevans i disiplinutdanninger*. NOKUT.
- NOU 2020: 2. (2020). *Fremtidige kompetansebehov III: Læring og kompetanse i alle ledd*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-2/id2689744/>
- OECD. (2018). *Higher education in Norway: Labour market relevance and outcomes*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264301757-en>
- Ripamonti, S., Galuppo, L., Bruno, A., Ivaldi, S. & Scaratti, G. (2018). Reconstructing the internship program as a critical reflexive practice: The role of tutorship. *Teaching in Higher Education*, 23(6), 751–768. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1421627>
- Rowe, A. D. & Zegwaard, K. E. (2017). Developing graduate employability skills and attributes: Curriculum enhancement through work-integrated learning. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 18(2), 87–99. <https://hdl.handle.net/10289/11267>
- Siggelkow, N. (2007). Persuasion with case studies. *Academy of Management Journal*, 50(1), 20–24. <https://doi.org/10.5465/amj.2007.24160882>
- Smith, C. (2012). Evaluating the quality of work-integrated learning curricula: A comprehensive framework. *Higher Education Research & Development*, 31(2), 247–262. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.558072>
- St.meld. nr. 27 (2000–2001). *Gjør din plikt – krev din rett: Kvalitetsreform av høyere utdanning*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-27-2000-2001/-id194247/>
- Sweitzer, H. F. & King, M. A. (2014). *The successful internship: Personal, professional, and civic development in experiential learning* (4. utg.). Brooks/Cole; Cengage Learning.
- Tran, L. T. & Soejatminah, S. (2016). «Get foot in the door»: International students' perceptions of work integrated learning. *British Journal of Educational Studies*, 64(3), 337–355. <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1128526>
- Universitetet i Innlandet. (2021, 16. desember). *MAKROI Lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1–13, kroppsøving og idrettsfag*. <https://studiekatalog.edutorium.no/inn/en/program/MAKROI/2023>
- Universitetet i Oslo. (u.å.). *Læringsmål for praksisstudiet*. <https://www.uio.no/studier/emner/odont/tannlege/ODSEM10A/laeringsmaal.praksis.html>

- Vågstøl, U., Skøien, A. K. & Raaheim, A. (2007). Hvordan lærer fysioterapeutstudenter i praksis? *Nordisk tidsskrift for helseforskning*, 5(1), 23–36.
- Welch, C., Paavilainen-Mäntymäki, E., Piekkari, R. & Plakoyiannaki, E. (2022). Reconciling theory and context: How the case study can set a new agenda for international business research. *Journal of International Business Studies*, 53, 4–26. <https://doi.org/10.1057/s41267-021-00484-5>
- Whetten, D. A. (1989). What constitutes a theoretical contribution? *Academy of Management Review*, 14(4), 490–495.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications* (6. utg.). Sage.
- Yorke, M. (2011). Work-engaged learning: Towards a paradigm shift in assessment. *Quality in Higher Education*, 17(1), 117–130. <https://doi.org/10.1080/13538322.2011.554316>

## KAPITTEL 14

# «Reflekter nå over dette»: Studentene fortjener tydeligere instruksjoner

Anders Örtenblad Universitetet i Agder

**Abstract:** “Reflection” is a widely used term, especially in higher education, where students are often asked to “reflect” on many different things. The main thesis of this chapter is that there is a need for more knowledge about how reflection can be carried out. Inspired by existing literature, the author presents a model of concrete steps in a reflection process. Contrary to those who claim that it is not possible or desirable to provide detailed instructions for reflection, the chapter develops and presents a four-step instructional model. The author suggests that reflection has at least two ingredients: 1) target and 2) source of reflection. The model is intended to help teachers communicate to students what they mean, and expect, when they ask them to reflect on something. Compared to existing literature, this chapter contributes with a more detailed presentation of what it means, as well as how, to reflect.

**Keywords:** Reflection, reflect, critical thinking, instructional model, experiential learning, reflection

Refleksjonsbegrepet i betydningen «å tenke» er et lite presist begrep. Det blir raskt tydelig for lærere gjennom stadige spørsmål fra elever og studenter om hva de skal gjøre når de skal «reflektere», og de kjenner på vanskelighetene med å forklare oppgaven på en konkret og handlingsveiledende måte. (Klemp, 2013, s. 43)

Ikke sjelden gir vi studentene våre i oppgave å «reflektere». Dette kan være over en teori, en spesifikk opplevelse, deres egen arbeidsinnsats, eller til og med over seg selv. Ofte klager vi over at studentene ikke har forstått, eller til og med at «de kan ikke reflektere». Men vet vi selv hva vi mener med «refleksjon»? Lykkes vi med å formidle en forståelse av begrepet til studentene, slik at de faktisk gjør det vi hadde tenkt at de skulle gjøre, og med ønsket læringsutbytte?

For min egen del har jeg ofte opplevd at jeg ikke har klart å formidle budskapet mitt til studentene når jeg har gitt dem i oppgave å reflektere. Ofte har de undret seg over hva jeg mener, og enda oftere har deres refleksjoner vist tydelig at jeg ikke har nådd frem. Det ville vært merkelig om ikke flere enn meg hadde hatt lignende opplevelser. Å ikke nå frem til studentene påvirker både dem og deres læring samt oss lærere som prøver å få dem til å reflektere. Derfor er det behov for større klarhet i hva refleksjon er, og hvordan den kan gjennomføres. Vi som underviser i høyere utdanning, må kanskje bli tydeligere på hva vi forventer at studentene skal gjøre når vi ber dem om å «reflektere» (se f.eks. Moon, 1999).

I dette kapitlet er den ikke helt uvanlige oppfordringen til studentene om at de skal «reflektere» gjenstand for refleksjon (!), diskusjon og et forsøk på avklaring. Ifølge mine undersøkelser er det riktignok noen som skriver om refleksjon, men de tekstene er ikke alltid av det mer konkrete slaget. Målet med dette kapitlet er å skape større klarhet i hva det kan innebære å «reflektere», samt å skape bedre forutsetninger for læring gjennom refleksjon. En modell for hvordan refleksjon kan gjennomføres presenteres. Den baserer seg på kunnskap om hva det vil si å reflektere. Med utgangspunkt i blant annet litteratur om refleksjon, konkretiserer jeg refleksjonsbegrepet. Med denne konkretiseringen som utgangspunkt, utvikler jeg en instruksjonsmodell for hvordan en kan «reflektere».

Bidraget i dette kapitlet er todelt: konkretisering og universalitet. Modellen for refleksjon som presenteres er en trinnvis modell, slik at progresjon bygges inn i modellen (se f.eks. Moon, 1999). Den er ment å være en konkret gjennomføringsmodell som kan brukes som grunnlag for instruksjon til studenter. I tillegg er ambisjonen å lage en mer eller mindre

universell modell. I mange tilfeller kan og bør modellen imidlertid tilpasses den spesifikke sammenheng.

Det bør også påpekes at det er en relativt instrumentell instruksjonsmodell for refleksjon som presenteres. Slike modeller bør imidlertid ikke være for detaljert, for da risikerer man at den snarere motvirker enn fremmer refleksjon (Moon, 1999, s. 172). Det finnes til og med de som går så langt som å si at refleksjon ikke er en «teknikk», men snarere en tilstand eller en stadig pågående prosess (Bolton & Delderfield, 2010). Jeg vil imidlertid hevde at individuelle oppgaver som studentene blir bedt om å gjennomføre, kan ha en relativt tydelig begynnelse og et tydelig sluttpunkt.

Ikke all refleksjon inkluderer nødvendigvis praksis. Likevel hører kapitlet hjemme i en bok om praksisorientert høyere utdanning. Praksis er sjelden – i alle fall ikke i høyere utdanningssammenheng – tilstrekkelig for å oppnå læring. For å lære av praksis må studentene også *reflektere* over sine praksiserfaringer (se f.eks. Bolton & Delderfield, 2010; Boudreau, 2022; Gamble et al., 2001; Lewis & Williams, 1994; Sweitzer & King, 2014; se også Galindo, u.å.). Flere kapitler i denne boken peker på refleksjonens rolle i læringen (ikke minst Olsen, kapittel 2; Johnsen, kapittel 3; Andersen et al., kapittel 5).

Dette kapitlet henvender seg først og fremst til undervisere innen høyere utdanning, som har en ambisjon om å gi sine studenter i oppgave «å reflektere». Det er mulig at også studentene selv kan ha nytte av å lese kapitlet. Strukturen videre er svært enkel: Først begrunner jeg behovet for kunnskap om refleksjonsprosessen ved blant annet å henvise til regelverket rundt høyere utdanning. Deretter presenterer jeg noen eksisterende definisjoner av «refleksjon» og beslektede begreper. I de neste avsnittene presenterer og forklarer jeg selve refleksjonsmodellen, når det gjelder hvilke ingredienser som inngår, selve prosessen, og hvordan svaret på en refleksjonsoppgave kan presenteres. Til slutt gir jeg et eksempel på hvordan refleksjon kan praktiseres, det vil si hvordan den trinnvise instruksjonsmodellen kan brukes.

## Viktigheten av å undervise i refleksjon

I forarbeidene til den norske universitets- og høyskoleloven (2024) understrekes det flere steder viktigheten av «refleksjon» i høyere utdanning: «I tillegg til den rent faglige utviklingen har universiteter og høyskoler som mål å utvikle dugelige og reflekterte samfunnsborgere» (NOU 2020: 3, s. 107).

I samme rapport beskrives et oppdrag for universitets- og høyskolesektoren som at «studenter må læres opp i metodisk, selvstendig og kritisk tenkning» (NOU 2020: 3, s. 108). Utdanningsoppdraget som tilsier at studentene ved universiteter og høyskoler skal utdannes i «generell kompetanse», spesifiseres som «evnen til å anvende kunnskap og ferdigheter på selvstendig vis i ulike situasjoner gjennom å vise samarbeidsevne, ansvarlighet, evne til refleksjon og kritisk tenkning i utdannings- og yrkessammenheng» (NOU 2020: 3, s. 192).

Nært knyttet til dette er *dannelsesidealet*, der refleksjon er et sentralt element. I en kommentar til Dannelsesutvalgets rapport (Dannelsesutvalget for høyere utdanning, 2009) gir forfatteren sin syn på «dannelse»:

For meg innebærer visjonen om *et dannet menneske* at man skal kunne opptre selvstendig og myndig, at man skal kunne forholde seg kritisk og reflektert til verden omkring, at man kan forstå den virkelighet man lever i, og at man ikke lett lar seg lure eller manipulere. (Sjøberg, 2009, s. 33, kursiv i originalen)

I en oppfølgingsrapport til Dannelsesutvalgets rapport skriver Universitets- og høyskolerådet (2011, s. 19) at «kjernen i akademisk dannelse [...] å kunne se en sak fra ulike sider; studere og forske på et fenomen ut fra ulike perspektiver, benytte ulike fag og metoder». «Dannelse» kan defineres som «developing, unfolding and enlightening the human mind» og som en «endless voyage of the individual towards him/her self as part of an ideal humanity» (Masschelein & Ricken, 2003, s. 140).

Hva er poenget med «dannelse», spør leseren seg kanskje? Vi som underviser universitets- og høyskolestudenter, kan bidra til å gjøre verden litt bedre. Eller, som André og Frost uttrykker det:

What professors can contribute to society is better students, individuals who think critically and broadly and who become enthusiastic about learning. [...] If we want narrowly focused, passive learners who are organizational conformists and pallid citizens, then give them rote learning from a canned curriculum ... (André & Frost, 1997, s. x)

## Noen eksisterende definisjoner

«Refleksjon» er et uklart begrep (se f.eks. Klemp, 2013), og det ville være vanskelig, basert på eksisterende litteratur, å utøve «refleksjon» i praksis. Litteraturen har en tendens til å være enten veldig abstrakt eller gi et

forenklet bilde av hva det handler om. De Gooijer (2011, s. 60) beskriver for eksempel refleksjon som et nivå av tenkning som inneholder flere ulike prosesser: registrering av følelser, rasjonell deduksjon, analytisk tenkning og tolkning av menneskelige erfaringer. En mer konkret definisjon av «refleksjon» gis av Halvorsen (2020, s. 41):

Vi vender blikket mot oss selv og forsøker å få tak i inntrykket av uttrykket (for eksempel det vi ser, leser, hører), og samtidig vender vi blikket mot sammenhengen som vi og uttrykket inngår i, og forsøker å forstå den. For eksempel spør vi oss selv: Hva leser jeg, hvordan forstår jeg det jeg leser, og hvorfor forstår jeg det slik?

Halvorsens definisjon er innsiktsfull, men for å kunne skape nyttige instruksjoner trengs en enda større grad av konkretisering.

## Refleksjon ifølge oppslagsverk og ordbøker

Det kan virke som en merkelig måte å definere et begrep på i en akademisk tekst, men noen ganger kan selv akademikere få god inspirasjon til å forklare noe på en pedagogisk måte fra oppslagsverk og ordbøker. Ifølge slike verk finnes det flere definisjoner av «refleksjon» og «reflektere». Jeg har fokusert på tre ulike betydninger: «kaste tilbake», «tenke grundig» og «introspeksjon», som alle kan bidra til utformingen av en instruksjonsmodell for refleksjon. Innimellom har jeg støttet meg til referanser til annen litteratur enn oppslagsverk og ordbøker.

Selve grunnlaget for ordet «refleksjon» kan sies å være «å kaste tilbake». Dette er noe som flere ordbøker og oppslagsverk indikerer, som for eksempel «å gjenspeile, kaste tilbake lys, bølger eller stråling» («Reflektere», 2021); «det fenomenet at et legeme i bevegelse, en bølge e.l. kastes tilbake ved støt mot en grenseflate» («Refleksjon,» 2024); og «fra latin *reflectere*, grunnbetydning 'bøye tilbake'» («Reflektere,» 2024). Skal det, med tanke på bygging av refleksjonsmodellen, være noen mening med «å kaste tilbake», kan det neppe være nøyaktig det samme som kastes tilbake. Lyset man ser noe i, må ha blitt tilført noe nytt. Som Klemp (2013, s. 44) uttrykker det, «at refleksjon faktisk krever noe å speile eller bryne tankene mot» og «et 'stoff' studentene kan speile tankene sine i forhold til» (Klemp, 2013, s. 57; se også Bolton & Delderfield, 2010).

Fra betydningen av refleksjon som «å kaste tilbake» har det senere blitt utviklet betydninger som ligger nærmere det vi i dagligtale mener

når vi «reflekterer over noe». En betydning («tenke grundig») innebærer å vurdere noe grundig, som for eksempel «(grundig, rolig) overveielse» («Refleksjon», 2024), «tenke grundig (over, gjennom noe); drive utforskende, undersøkende tenkning; grunne; overveie» («Reflektere», 2024) og «å overveie eller tenke over noe» («Reflektere», 2021). En annen betydning («introspeksjon») fokuserer på å studere seg selv, som for eksempel «oppmerksomhet mot opplevelse av gjenstand, mot egne bevissthetstilstander [...] jf. introspeksjon» («Refleksjon», 2024).

## Refleksjon versus reflexion

Begrepet refleksjon (eller refleksiv) – stavet med «k» – skiller seg, ifølge flere akademikere, fra *reflexion* (eller reflexiv) – stavet med «x». I litteraturen finnes det flere distinksjoner mellom refleksjon og reflexion. Dette skillet gjøres i hvert fall – og kanskje først og fremst – på engelsk, der begge stavemåtene/begrepene forekommer (*reflection* og *reflexion*). Min gjennomgang av litteraturen som behandler begge begrepene viser at det finnes flere måter å skille dem på (se tabell 14.1).

**Tabell 14.1** Forskjeller mellom «refleksjon» og «reflexion» ifølge den studerte litteraturen

	Reflect/reflective/reflection (rK)	Reflexion/reflexive (rX)
Lieberman et al., 2002	Gjennom rK reagerer vi på det virkelighetsbildet som rX produserer	Gjennom rX produseres vår løpende opplevelse av virkeligheten
Cunliffe, 2004	Enkeltkretslæring (f.eks. Argyris, 1991), problemløsning samt identifisering og korrigerering av feil (errors)	Dobbeltkretslæring (f.eks. Argyris, 1991), handler om å tenke mer kritisk rundt atferd; stille spørsmål ved antakelser, verdier og forventninger; samt å avvise, oppfinne, produsere og evaluere nye «programmer» som styrer våre handlinger
Smith & Stirling, 2006	Graden av rK handler om bredden på de begrepene som inngår i en evaluering	Graden av rX handler om i hvilken grad det åpnes opp for involvering i evalueringen
Warin et al., 2006	Generell vurdering	Introspeksjon, vurdering/rK av en selv

	<b>Reflect/reflective/reflection (rK)</b>	<b>Reflexion/reflexive (rX)</b>
<i>Cunliffe, 2009</i>	En kognitiv, intellektuell, objektiv, logisk og rasjonell aktivitet, der en selv blir et «objekt» å reflektere over	En måte å kritisere ideologier, normalisert sosial og organisatorisk handling, og dens konsekvenser, stille spørsmål ved autoriteter; stille spørsmål ved vår måte å være på, relaterer til andre, og handle på
<i>Bolton &amp; Delderfield, 2010</i>	Undersøke hendelser eller situasjoner utenfor seg selv i dybden	Undersøke seg selv i relasjon til andre
<i>Healey et al., 2015; Hodgkinson &amp; Healey, 2011</i>	Kognitiv, intensjonell og kontrollert prosess	Affektiv, ikke-intensjonell og intuitiv prosess
<i>Ryan, 2015 (se også Mantzoukas, 2005; Tocco et al., 2023)</i>	Fører ikke nødvendigvis til forandring	Fører til forandring

Jeg kan absolutt sympatisere med dem som mener at det er viktig å skille mellom refleksjon og reflexion (f.eks. Cunliffe, 2009). I dette kapittelet, som handler om å lage en (universell) undervisningsmodell, mener jeg imidlertid at det er mer hensiktsmessig å holde seg til ett enkelt begrep. I modellen vil jeg kun bruke ordet refleksjon (med «K»). Med dette mener jeg en primært kognitiv prosess, men med affektive elementer (se også Moon, 1999). Å reflektere over seg selv er definitivt et element (men ett av mange) av «refleksjon», og det kan, men må ikke nødvendigvis, føre til forandring. Modellen har altså trekk av elementer av både refleksjon og reflexion. La meg forklare litt nærmere.

I flere av modellens distinksjoner mellom refleksjon og reflexion (se tabell 14.1) har jeg hentet inspirasjon fra begge begrepene. Dette gjelder for eksempel den distinksjonen som flere gjør (f.eks. Healey et al., 2015; Hodgkinson & Healey, 2011) mellom refleksjon som noe mer kognitivt og reflexion som noe mer affektivt – begge får plass i instruksjonsmodellen. I andre tilfeller har betydningen av det ene begrepet blitt foretrukket. Når det gjelder spørsmålet om refleksjon fører til endring, har jeg gitt betydelig mer plass til det Ryan (2015; se også Mantzoukas, 2005; Tocco et al., 2023) kaller refleksjon, som ikke nødvendigvis fører til endring, enn til det som betegnes reflexion, som alltid anses å føre til endring. Min oppfatning er at refleksjon definitivt innebærer en svært grundig gransking, men at dette

ikke nødvendigvis må føre til endring – i hvert fall ikke hvis begrepet «endring» refererer til handling. Jeg mener at refleksjon kan føre til at den som reflekterer, konkluderer med at status quo tross alt er det mest hensiktsmessige. Å bli mer sikker på at status quo er det riktige, kan neppe sies å innebære en endring i handling, men et endret tankemønster (jf. Cook & Yanow, 1993, og deres forståelse av begrepet «organisatorisk læring»). I det store og hele er det imidlertid riktig at jeg er minst like inspirert av det i tabell 14.1 som betegnes som reflexion som det som betegnes som refleksjon. Dette kommer spesielt til uttrykk ved at jeg har latt meg inspirere av den dybden Cunliffe (2004, 2009) gir til prosessene hun omtaler som reflexion.

Begrepet «kritisk refleksjon» (f.eks. Brookfield, 1994; Hickson, 2011; Reynolds & Vince, 2024) mener jeg er ganske unødvendig, ettersom all refleksjon naturlig inneholder en viss grad av kritikk.

## Refleksjonens hovedingredienser: mål og kilde

Hver refleksjon består av minst to elementer – det man reflekterer over, og det man reflekterer ut fra. Med inspirasjon fra metafor-teori (se f.eks. Lakoff & Johnson, 1980) kaller jeg det man reflekterer over for «mål» (jf. *target domain*), og det man reflekterer ut fra for «kilde» (jf. *source domain*).

### Det man reflekterer over: «målet»

Studentene kan bli bedt om å reflektere over seg selv, noe som ofte er tilfelle i undervisningssammenheng, men de kan også bli bedt om å reflektere over en bestemt teori, idé eller tekst. I noen sammenhenger handler det om å reflektere over mer praksisnære fenomener og hendelser, for eksempel en praksisperiode.

### Hva man reflekterer ut fra: «kilden»

Refleksjon inkluderer alltid en form for sammenligning, der man sammenligner noe med noe annet. I tråd med den leksikalske betydningen av å reflektere som «kaste tilbake» (f.eks. «Reflektere», 2021), er det neppe meningsfullt å reflektere bare over sin egen erfaring eller seg selv. Noe annet, som kaster nytt lys over det man reflekterer over, må legges til (se

f.eks. Bolton & Delderfield, 2010; Klemp, 2013). Ellers risikerer refleksjonen å bli et identisk speilbilde. Å reflektere, slik jeg bruker begrepet, kan derfor ikke bety å «reflektere over seg selv» uten at det tilføres en eller annen form for ny input. Om ikke annet kan det handle om to ulike opplevelser som personen har hatt, der den ene er kilden og den andre målet, eller om å reflektere over seg selv i fortiden (målet) ut fra seg selv i nåtiden (kilden): «Hva ville ditt 'jeg' i dag si om ditt 'jeg' da du startet på utdanningen?» «En selv» kan altså også være en kilde. Kilden *kan* være kjent, men vanligvis er den noe som ikke er en del av det den reflekterende allerede er kjent med. Dette gjelder særlig i tilfeller der kilden er en teori.

Så, slik jeg ser «refleksjon», må det alltid være minst to ingredienser, men det kan også være flere:

Utfører	Mål	Kilde
Student	Student	Teori
Student	Student	Praksis
Student	Idé	Student
Student	Praksis	Student
Student	Praksis	Teori
Student	Idé	Teori
Student	Praksis	Idé

Når to ingredienser er involvert, er studenten enten mål eller kilde. Studenten kan for eksempel reflektere over seg selv (mål) ut fra en teori (kilde), eller over en teori (mål) ut fra seg selv (kilde). Det er når en selv er målet at vi kan snakke om introspeksjon, noe som mer eller mindre eksplisitt finnes i flere definisjoner av refleksjon (f.eks. «Refleksjon», 2024) og av reflexion (Warin et al., 2006). I de fleste tilfeller der det er mer enn to ingredienser involvert, er studenten verken mål eller kilde, men den som utfører refleksjonen (en prosess flere sannsynligvis ville kalle refleksjon snarere enn reflexion – f.eks. Cunliffe, 2009; Healey et al., 2015; Hodgkinson & Healey, 2011).

## Instruksjoner til studenten

Det er viktig, for ikke å si sentralt, at ingrediensene som forventes å inngå i refleksjonen, er tydelig definert, slik at det ikke er noen tvil om hva disse er, på et overordnet nivå.

Hvis studenten for eksempel blir bedt om å reflektere over seg selv med utgangspunkt i en bestemt teori, må det fremgå tydelig og klart nøyaktig hva med teorien – hvilket eksakt aspekt eller element av den – som studentene forventes å bruke. I hvilken grad ingrediensene bør spesifiseres, avhenger av hva formålet er og hvilket utdanningsnivå det gjelder. Men det er klart at underviseren må være tydeligere enn utsagn som «din erfaring med ...» eller «deg selv». Til en viss grad kan økt tydelighet rundt mål og kilde sies å skape bedre forutsetninger for læring av god kvalitet. Uten tydelighet er risikoen stor for at studentene reflekterer over alt og ingenting. Samtidig er det en balansegang – det finnes en øvre grense for hvor spesifisert oppgavene kan være. Denne grensen er imidlertid flytende. Hvis mål og kilde spesifiseres i så stor grad at det blir lite eller ingen rom for selvstendighet, er det en risiko for at læring ikke finner sted (se f.eks. Moon, 1999).

Underviseren kan også velge å la studenten selv spesifisere nøyaktig hva hun eller han skal reflektere over, basert på en mer generell instruksjon, som for eksempel «reflekter over dine erfaringer fra denne undervisningsdagen». Underviseren bør i slike tilfeller akseptere det studenten velger å reflektere over. Det samme gjelder hva studentene velger å reflektere ut fra.

## **Refleksjonsprosessen: Hva det innebærer å reflektere**

Her presenterer jeg mitt forslag til hva «refleksjon» kunne være og hvordan det kan praktiseres. På et overordnet nivå ser jeg på «refleksjon» som en prosess der studenten ikke bare gransker målet, men også kilden. Med et åpent sinn åpner studenten opp for å revurdere det han eller hun allerede vet – eller til og med seg selv – og for å stille spørsmål ved det som ga opphav til revurderingen.

En tommelfingerregel for de kritiske elementene i refleksjonsprosessen er å starte med å granske målet, og først deretter vende oppmerksomheten mot kilden. Det er sentralt at det skjer i denne rekkefølgen, selv om det kan virke rart – for hvordan kan vi la oss bli inspirert av en kilde vi ikke først har undersøkt kritisk? Poenget er at læringen risikerer å komme helt i skyggen med mindre kilden først brukes som grunnlag for en granskning av målet. Det er altfor lett å slippe unna med å bare stille spørsmål ved kilden. Den kritiske undersøkelsen av kilden må vente til et senere stadium

av refleksjonsprosessen. Prosessen kan selvfølgelig gjøres i en annen rekkefølge, og læring og spørsmålsstilling kan også skje samtidig. Det viktigste er at man ikke neglisjerer trinnet der man lærer av kilden, ved å la den være retningsgivende for undersøkelsen av målet.

Prosessen med å reflektere kan deles inn i følgende trinn:

- 1) *Forstå* mål og kilde.
- 2) *Lære* av kilden – grundig evaluering av kildens elementer og helhet, og vurdere målet ut fra kilden, som om kilden er ledestjernen.
- 3) *Kritisere* kilden – kritisk undersøkelse av kildens elementer og helhet, og stille spørsmål til kilden, også med utgangspunkt i målet.
- 4) *Konkludere* – relatere målet til kilden og vurdere hva som er verdt å bevare av målet, og hva av kilden som er verdt å inkludere.

Nedenfor går jeg gjennom hvert trinn i refleksjonsprosessen i mer detalj.

## Forstå mål og kilde

Det første trinnet i refleksjonsprosessen er å forstå målet og kilden. For at refleksjonen skal bli meningsfull, må studenten ha en god forståelse for både hva hun eller han reflekterer over og hva han eller hun reflekterer ut fra, men må også forstå begge i dybden. Som jeg skrev ovenfor, bør det i relativt høy grad spesifiseres for studenten hva mål og kilde er. Vi kan skille mellom spesifikasjoner på bredden og spesifikasjoner på dybden.

Bredden kan forklares slik: Hvis vi for en spesifikk refleksjonsoppgave tenker oss at kilden er en teori, bør læreren tydelig angi hvilke sider ved teorien som er ment å anvendes i oppgaven. Dersom vi videre antar at oppgaven er at studenten skal reflektere over seg selv – som da er målet – bør læreren også her peke på hvilke sider ved studenten oppgaven viser til. Det kan for eksempel handle om å presisere en generell ledelsesteori slik at oppgaven begrenses til kun de delene av teorien som omhandler leders samtale med enkelte ansatte. Tilsvarende kan målet begrenses til kun å forholde seg til studentens erfaringer fra å gi tilbakemeldinger til medstudenter i det aktuelle emnet. Det vil altså i dette tilfellet kun være disse erfaringene studenten forventes å reflektere over, ut fra teorien om leders samtaler med enkeltansatte. Uten en sån spesifisering vil det være vanskelig for studenten å fordype forståelsen for de involverte elementene. Til en viss grad får studenten også hjelp til den dype forståelsen – spesielt

når mål eller kilde består av en teori eller annen form for idé, kunnskap eller tekst, som forelesninger og lignende bistår med på å forklare. Uansett hvor mye hjelp underviserne gir, må studenten selv sørge for å oppnå en tilstrekkelig dyp forståelse for å kunne fullføre refleksjonsoppgaven på en meningsfull måte.

Selvfølgelig kan det være en del av oppgaven at studenten selv spesifiserer bredden, det vil si velger elementer ved for eksempel en teori, men i et slikt tilfelle bør læreren akseptere studenten sitt valg, uansett hvilke elementer som velges.

## Lære av kilden

Et sentralt trekk ved å reflektere er å gi kilden mye plass til å foreslå hvordan målet kan forbedres (jf. «tenke grundig»). Derfor må kilden omfavnes på dette stadiet. Den reflekterende bør spørre seg selv: «Kunne dette [kilden] vært bedre?» Dette innebærer å la seg inspirere fullt og helt av kilden og prøve den ut. Prosessen involverer ikke bare kognisjon, men hele sinnet, inkludert følelser og andre affektive elementer (jf. f.eks. Healey et al., 2015; Hodgkinson & Healey, 2011). Den reflekterende bør ha en tilnærming som innebærer å være helt åpen for å endre målet i samsvar med kilden. Grunnantakelsen bør være full enighet med kilden og full tilslutning: Hvilke konsekvenser ville full tilslutning til kilden fått for målet?

Konklusjonen av denne prosessen er imidlertid ikke nødvendigvis at studenten/den reflekterende endrer målet i samsvar med kilden. Resultatet kan noen ganger være at den reflekterende blir sterkere i sin overbevisning om at målet i sin eksisterende tilstand er det riktige (for et lignende resonnement, se definisjon av «organisatorisk læring» hos Cook & Yanow, 1993).

## Kritikk av kilden

I neste fase inntas en kritisk (i akademisk forstand) holdning til kilden. Her kan vi virkelig snakke om å «kaste tilbake». Denne fasen er tett knyttet til dannelsesidealet.

Samtidig som refleksjon innebærer å la seg inspirere av kilden, er det viktig å unngå å ta for gitt at kilden nødvendigvis er feilfri. Undersøkelsen av kilden gjøres blant annet med utgangspunkt i målet. Etter at studenten har utfordret målet med utgangspunkt i kilden, inntas en mer aksepterende holdning til målet. Søkelyset rettes mot kilden: Er det kilden foreskriver virkelig å foretrekke?

Spørsmålsstillingen i dette trinnet av refleksjonsprosessen kan generelt sies å være i tråd med betydningen av «kritisk» i academia, det vil si å ikke ta for gitt, uten at det nødvendigvis betyr å være negativ. Et interessant forslag til hvordan dette kan konkretiseres, kommer fra Ohlsson og Rombach (2015). De foreslår at for hvert utsagn er det relevant å stille seg spørsmålet om det ikke like gjerne kunne være omvendt. Dette gir mulighet til å stille spørsmål ved ting som ofte tas for gitt. Vi kan for eksempel spørre oss om at «vi kan ikke forstå uendeligheten», ikke heller kunne være motsatt. Er det ikke snarere *endeligheten* vi har vanskelig for å forstå, eller i det minste akseptere? Ikke sjelden knyttes påstanden om vår manglende evne til å forstå uendeligheten til det faktum at det ikke spiller noen rolle hvor langt ut i verdensrommet vi kommer – det er alltid mulig å komme litt lenger. «Men hva om det bare slutter der?» pleier jeg å spørre. Da får jeg ofte til svar at «Ja, men du kan jo alltid dra litt lenger». At svaret jeg får ser ut til å forutsette uendelighet, tar jeg som bevis på at det snarere er endeligheten vi ikke helt kan forstå. Noe kan ikke bare ta slutt, synes argumentet å være. På samme måte kan vi spørre om ikke påstanden om at «noe må ha eksistert før universet ble skapt» snarere handler om vår manglende evne eller vilje til å akseptere endeligheten.

Ordet «kritisk» har noen ganger blitt kolonisert av de som driver med kritisk teori, og som stiller spørsmål ved de grunnleggende verdiene som ulike fenomener og institusjoner i vårt samfunn hviler på. Det finnes imidlertid de som peker på at kritikk kan rettes mot ulike ting, og at det derfor finnes flere ulike betydninger av å være kritisk. Mingers (2000) foreslår fire ulike betydninger:

- 1) *Skepsis til retorikk*: Skepsis til språket som brukes; vurdere gyldigheten av antakelser, vurdere om argumenter er logiske, og vurdere om menneskers argumenter er sunne (*sound*) i logisk forstand, altså det som ofte kalles «kritisk tenkning».
- 2) *Skepsis til tradisjon*: Skepsis til konvensjonell visdom, til tradisjonelle måter å gjøre ting på; for å i stedet ikke ta noe for gitt, stille spørsmål ved grunnleggende antakelser; skepsis mot forutinntatte antakelser om fakta og hva som er sosialt akseptert praksis og verdier; skepsis til måten å gjøre noe på, til rådende, etablerte oppfatninger.
- 3) *Skepsis til autoritet*: Skepsis til at det skulle finnes *ett* dominerende perspektiv, til det privilegerte perspektivet; for å i stedet akseptere et mangfold av ulike synspunkter, ulike interessenter og interessegrupper med forskjellige erfaringer fra og perspektiver på samme sak; skepsis til legitimitet og til hvem sitt synspunkt eller perspektiv som skal gis forrang.

- 4) *Skepsis til objektivitet*: Skepsis til at informasjon og kunnskap er objektiv og verdinøytral; for å i stedet se informasjon og kunnskap som partsinnlegg og maktbaserte, altså som et resultat av noen interesser; skepsis til kunnskapens og informasjonens gyldighet og objektivitet, og heller anta at det ikke finnes noen verdinøytral kunnskap eller informasjon – det som fremstår som objektivt er et resultat av prosesser som involverer mange mennesker, valg og beslutninger.

Selv om studentoppgaver kanskje ikke alltid involverer en av disse eksakte kategoriene for kritisk tenkning, kan Mingers kategorier fungere som et kart over mulige retninger for refleksjon over kilden. Vi kan for eksempel skille mellom å være kritisk til normativiteten i litteraturen inneholder (hvem sin interesse gjenspeiler den?), og å være kritisk i betydningen at det finnes elementer i teoriene som av en eller annen grunn ikke er relevante for den aktuelle studenten. I det siste tilfellet kan målet utgjøre et passende grunnlag for kritikk av kilden.

For å få studentene til å gjennomføre en kritisk gjennomgang av innholdet, er det nødvendig med detaljerte instruksjoner. Som regel må underviseren tydelig angi hva som skal kritiseres, for eksempel ved å henvise til en eller flere av de ulike betydningene Mingers (2000) legger i det å være kritisk. Ellers er mange undervisere i høyere utdanning altfor godt kjent med at studentene stopper ved å kritisere *formen* på materialet (for eksempel at en bok er vanskelig å lese).

## Konkludere

Det siste trinnet i refleksjonsprosessen er å konkludere, noe som gjøres på bakgrunn av de tidligere trinnene i refleksjonsprosessen. Dette skjer gjennom en detaljert sammenligning mellom målet og kilden. Hva ved målet er verdt å beholde uendret, og hva ved kilden ønsker den reflekterende å gi rom for? En slik vurdering kan like gjerne resultere i at målet får forrang som at kilden blir prioritert. Konklusjonen blir som regel at visse aspekter ved målet bevares, mens noe av det som foreslås i kilden gis plass.

## Andre tips

Til slutt følger noen presiseringer og tips som kan bidra til en dypere forståelse av den refleksjonsprosessen som er beskrevet ovenfor:

- Spesielt i tilfeller der det er snakk om å reflektere over seg selv (jf. «introspeksjon»), er det sentralt at studenten gjennomfører refleksjonen med stor innlevelse, og lar seg berøre dypt. I denne bemerkelse kan refleksjon og høyere utdanning neppe betraktes som helt risikofritt:

To suggest that education can be and should be risk free, that learners don't run any risk by engaging in education, or that «learning outcomes» can be know [sic] and specified in advance, is a gross misrepresentation of what education is about. (Biesta, 2005, s. 61)

Ideelt sett burde hver enkelt student være villig til å ta slike risikoer.

- Hva refleksjon er for noe, avhenger til en viss grad av hva man skal reflektere over. «Introspeksjon» kan det for eksempel bare handle om når studenten reflekterer over seg selv, det vil si når studenten selv er målet, og ikke reflekterer over en teori. Selv om betydningen av refleksjon varierer kan «kaste tilbake» og «tenke grundig» likevel sies å være elementer i enhver refleksjonsprosess.
- Refleksjonsprosessen bør være nyansert og balansert, og ikke preget av umiddelbar fullstendig sikkerhet. Prosessen anbefales å karakteriseres av «på den ene siden ... på den andre siden».
- Kjennetegnende for synet på refleksjon som tas opp i dette kapitlet er at hvert element (se f.eks. Moon, 1999) – samt helheten – undersøkes. Dette aspektet av refleksjonsprosessen knytter an til den såkalte hermeneutiske sirkelen, som innebærer at helheten ikke kan forstås uten at alle delene forstås, men også at en del ikke kan forstås uten at helheten har blitt forstått (se f.eks. Inwood, 1998). På den bakgrunnen kan det virke umulig å forstå noe fullt ut. Det kreves imidlertid ikke en fullstendig forståelse av helheten for å forstå en del, og omvendt. En tilstrekkelig forståelse er nok. Det kan imidlertid være nødvendig å bevege seg frem og tilbake mellom å forstå helheten og å forstå enkeltdeler – derav sirkelen. Når det gjelder refleksjonsmodellen, handler det ikke bare om å akseptere eller forkaste helheten, men om å gå gjennom mål og kilde element for element. Hensikten er å undersøke alle delene og helheten nøye (jf. «tenke grundig»). Den reflekterende må avgjøre fra tilfelle til tilfelle om det er rimelig å konkludere med at visse detaljer av målet utelukkes, eller om helheten ikke kan fungere uten at alle detaljer er med.

- Bevisst tenkning (jf. «tenke grundig») er ikke nødvendigvis det eneste som trengs for å oppnå refleksjon. Noen ganger har ting en tendens til å bli vanskeligere jo mer vi tenker på dem (se f.eks. Bolton & Delderfield, 2010). Av og til kan den som reflekterer ha behov for å gjøre noe annet en stund (f.eks. Wisker, 2018, s. 54). I stedet for å prøve å tvinge frem refleksjon, kan det være på tide å la tankene vandre fritt. Dermed trengs både *nærhet* og *distanse*. Personlig får jeg som regel de beste tankene når jeg trasker hjem etter å ha konsentrert meg på jobben. Disse tankene skriver jeg naturligvis ned så snart jeg kommer hjem.
- Hvis oppgaven er å reflektere over seg selv («introspeksjon»), kreves det også distanse i selve arbeidet med å granske seg selv, som om man gjør det utenfra (se f.eks. Bolton & Delderfield, 2010).
- En person kan aldri bli *ferdigreflektert* – det er en stadig pågående prosess. Men selvsagt kan en student anse seg selv som ferdig med en refleksjonsoppgave etter et godt utført arbeid.
- Underviseren kan gjerne legge vekt på å skape gode forutsetninger for refleksjon, for eksempel ved å sette av tilstrekkelig tid og skape en god atmosfære (se f.eks. Gamble et al., 2001; Moon, 1999).

## Å pakke inn og formidle refleksjonen

De samme trinnene som selve refleksjonsprosessen består av (se ovenfor) bør også prege presentasjonen av refleksjonen. Først må studenten vise for leseren at hun eller han har forstått mål og kilde. Dette gjøres ved at studenten deler sitt bilde av både mål og kilde, slik som de fremstår før refleksjonens begynnelse. Det kan for eksempel handle om å beskrive en teori slik den artet seg før man reflekterte over den, eller å beskrive seg selv før man reflekterte over seg selv ut fra en bestemt teori. Studentene kan gjerne instrueres til å på en så pedagogisk måte som mulig *forklare* for leseren av refleksjonsrapporten hva for eksempel en teori innebærer, gjerne ved hjelp av eksempler og/eller egne erfaringer. På denne måten tvinges studenten til å sette seg grundig inn i teorien.

Deretter viser studenten hvilke implikasjoner det får for målet med kilden som ledestjerne. Dette følges av et avsnitt hvor blant annet målet brukes til å stille spørsmål ved kilden. Rapporten avsluttes med en konklusjon. I denne viser studenten på en detaljert måte hvilke deler av målet som er relevant å beholde, og hvilke deler eller aspekter ved kilden som

bør inkluderes. Korte argumenter for valgene som er tatt om hva som skal inkluderes og hva som skal avvises, inkluderes også.

Hele rapporten kjennetegnes av en nyansert fremstilling, der resonnerer av typen «på den ene siden ... på den andre siden» er hyppige, og hvor både elementene og helheten undersøkes kritisk.

## Å reflektere: et eksempel

Et fiktivt eksempel på refleksjon kan bidra til å konkretisere den trinnvise instruksjonsmodellen. Siden det sannsynligvis er lettere å reflektere over en normativ teori, i henhold til modellen som kapittelet foreslår, behandler eksempelet en beskrivende teori. Denne har imidlertid et normativt preg. Eksempelet handler om å reflektere over sin egen måte å lede andre på, med utgangspunkt i en artikkel som tar for seg fire ulike personlighetstyper og deres respektive effekter på ens måte å lede på (Slocum & Hellriegel, 1983). Artikkelen inneholder en selvevalueringstest som leseren fyller ut, som dermed får indikasjoner på sine personlighetstrekk og deres innflytelse på lederskapet. Eksempelet er skrevet som en fortelling om hva en student kan skrive i sin formidlingsrapport om refleksjonen.

### Forstå mål og kilde

Den reflekterende studentens mål er deres egen måte å lede på, mens kilden er Slocum og Hellriegels (1983) artikkel og teorien de presenterer der. For å spesifisere målet gir studenten eksempler på typiske trekk ved sin ledelsesstil. La oss si at studenten har erfaring med ledelse fra gruppearbeid vedkommende har deltatt i under utdanningen. Studenten kan for eksempel beskrive utfordringene med å få andre gruppe medlemmer med seg når han eller hun foreslår hvordan gruppeoppgaven best kan løses. Studenten beskriver også at hun eller han har fått tilbakemeldinger fra medstudenter om en manglende evne til å se menneskene i gruppen når han eller hun leder arbeidet.

Studenten forklarer deretter kilden for leseren. Teorien i artikkelen (Slocum & Hellriegel, 1983) innebærer at måten ledere tar beslutninger på varierer med deres personlighet, noe som også påvirker hvordan de er som ledere. Artikkelen er basert på to dimensjoner: Den ene handler om hvordan en person tar inn informasjon – enten mer gjennom de fem sansene eller mer gjennom intuisjon. Den andre dimensjonen omhandler hvordan

informasjonen vurderes – enten mer med tanken eller mer med følelsen. Disse dimensjonene gir til sammen fire forskjellige personlighetstyper. Artikkelen mer deskriptive poeng er at alle personlighetstyper har sine styrker og svakheter, og at det derfor ikke finnes én beste personlighetstype for ledelse. Det normative poenget er viktigheten av å forstå at andre ikke nødvendigvis har samme personlighet eller ledelsesstil som en selv.

Selvevalueringstesten viser hvilken av fire personlighetstyper respondenten har. Anta at studenten ifølge testresultatet har personlighetstypen «intuisjon – følelse». Ledere med denne personligheten er karismatiske, engasjerte i dem de leder, og ser muligheter for både virksomheten og menneskene de leder (Slocum & Hellriegel, 1983). Blant svakhetene finnes et ønske om å behage og bli likt av alle, og en risiko for at de tar beslutninger basert på personlige preferanser i stedet for fakta.

## Lære av kilden

Neste trinn er å stille spørsmålet: «Hva kan jeg lære om meg selv fra dette?» I formidlingsrapporten kan studenten til å begynne med gi positive vurderinger av det artikkelen forsøker å oppnå, spesielt det faktum at alle ledelsespersnolighetstyper har både styrker og svakheter, i motsetning til å oppgi en enkelt personlighetstype som den beste. Studenten bruker kunnskapen om styrkene og svakheterne ved sin ledelsesstil slik Slocum og Hellriegel (1983) beskriver. Studenten kan i sin rapport beskrive at hun eller han ønsker å la styrkene prege sitt lederskap. I dette tilfellet kan det for eksempel handle om å fremheve karisma og engasjement i sitt lederskap. Studenten kan beskrive at han eller hun velger å minimere svakhetene så langt det er mulig. Studenten kan også understreke betydningen av å unngå å ta beslutninger basert på personlige preferanser i eget lederskap, noe som ifølge Slocum og Hellriegel (1983) er en naturlig atferd for ledere med denne personlighetstypen. Videre kan studenten ta opp at hun eller han må passe på at i sin lederrolle ikke prøve å få alles godkjenning, og dermed mister evnen til å ta nødvendige, men upopulære beslutninger. Alternativt kan studenten skrive at han eller hun valgt å håndtere sine svakheter ved å samarbeide med noen som har en annen personlighetstype, og som kan komplementere deres egen ledelsesstil. Et annet alternativ ville være å foretrekke å søke en lederstilling hvor ens egne styrker virkelig kommer til sin rett, og hvor svakhetene ikke nevneverdig forringer innsatsen. Studenten utvikler disse resonnementene og eksemplifiserer med konkrete eksempler fra sitt eget liv.

## Kritikk av kilden

Et passende sted å begynne å kritisere kilden er fra selve målet og kritikken av kilden målet indikerer. Som nevnt ovenfor har studenten mottatt kritikk for å ha en manglende evne til å se menneskene i gruppen. Dette stemmer dårlig overens med testresultatet og artikkelen, som antyder at ledere av den aktuelle typen er mer tilbøyelige til å fokusere for mye på menneskene. Dette presenterer studenten i sin rapport. Videre kan studenten oppleve at lederatferden hennes eller hans ikke er så stabil som kilden antyder. Studenten kan ha lagt merke til at graden av karisma i sitt lederskap varierer med situasjonen, og at avhengigheten av andres anerkjennelse avtar når han eller hun føler seg mentalt sterk.

I et neste trinn kan kilden kritiseres mer generelt, uten direkte koblinger til studentens eget lederskap. En mulig kritikk, som ofte reises av studenter, er testens evne til å gi en meningsfull indikasjon på en persons personlighet. Men la meg gjenta viktigheten av at dette gjøres etter at studenten har tatt testen og reflektert over om hun eller han kan lære noe av resultatet og tolkningen i artikkelen. Hvis denne rekkefølgen ikke følges, er det en risiko for at introspektiv refleksjon uteblir, og at det kun blir en kritikk av testen. Uten en grundig introspeksjon av seg selv basert på teorien, har en slik kritikk en tendens til å bli negativ og lite konstruktiv. En annen generell kritikk kan være måten artikkelen deler mennesker inn i ulike personlighetstyper. For eksempel kan man stille spørsmål ved om det er hensiktsmessig å dele alle mennesker inn i fire typer. Er personlighet ifølge de to dimensjonene alt et menneske er? Et annet punkt kan være hva Slocum og Hellriegel (1983) anser som henholdsvis styrker og svakheter: Studenten kan ha opplevd at det de mener er en svakhet ved personlighetstypens lederskap, i mange situasjoner snarere kan være en styrke.

## Konkludere

Konklusjonen kan gjerne starte med en oppsummering av hva som taler til fordel for og hva som taler imot kilden, og hva som taler til fordel for og hva som taler imot målet. Hvis studenten ikke tidligere har sammenlignet og diskutert kilde og mål opp mot hverandre i rapporten, gjøres dette her. For denne studenten indikerer kilden at det kan være grunn til å passe på at det ikke legges for stor vekt på menneskene. På den annen side viser kunnskapen om målet at det finnes argumenter for det motsatte. Her kan studenten med fordel diskutere hvordan det kan ha seg at kilde og mål

synes å være uforenlige, i hvert fall på dette punktet. Kan det forklares med at kilden eller målet har blitt misforstått? Har medstudentene vært ærlige i sin kritikk av studentens lederskap? Kan det være en mangel i teorien? Studenten veier for og imot og argumenterer for det av mål og kilde som virker mest fornuftig.

Kjernen i konklusjonen bør ligge i en redegjørelse for hvilke aspekter av kilden det er grunn til å hente inspirasjon fra, og hvilke aspekter av studentens eksisterende lederskap (målet) som prioriteres fremfor kildens forslag. I det konkrete tilfellet kunne studenten ta opp at det ikke er samsvare mellom kilde og mål når det gjelder hvilken vekt som skal legges på menneskene som ledes. Konklusjonen kan for eksempel være at studenten mener at det er grunn til å lytte noe mer til kilden enn til målet, men at det sistnevnte ikke forlattes helt. Det er altså rom for både å lære av kilden og å kritisere den. Studenten kunne for eksempel argumentere for at testresultatet og artikkelen til sammen viser at det er grunn å bringe frem i lyset at det ikke er enkelt å få alle med seg, slik studenten gjør. En positiv effekt av den fullførte refleksjonen kunne være at studenten kan forstå og respektere seg selv bedre og dermed forlike seg med og være mer avslappet i forhold til sitt behov for å få alle med, noe studenten med fordel kan nevne i sin rapport. Som en kritikk av kilden kan studenten påpeke at mennesket nok ikke er fullt så konsistent som Slocum og Hellriegel (1983) antyder.

## En konklusjon og et forslag

Dette kapittelet har hatt som formål å tilby en instruksjonsmodell for refleksjonsprosesser. Ingrediensene i refleksjonen har fått navnene «mål» og «kilde». Trinnene i prosessen, i form av «forstå mål og kilde», «lære av kilden», «kritisere kilden» og «konkludere», har blitt beskrevet. Modellen kan brukes som et verktøy for undervisere innen (særlig) høyere utdanning. De kan tilpasse den etter egne behov eller bruke den i sin nåværende form. Ved hjelp av modellen burde underviserne få bedre forutsetninger for å kommunisere sine instruksjoner for refleksjonsoppgaver til studentene på en meningsfull måte. Dermed kan den for akademia så viktige oppgaven, å bidra til å danne mennesker, bedre realiseres. Og praktiske elementer, som det med rette kan sies har blitt mer vanlige i høyere utdanning, kan skape bedre grunnlag for læring. Det er mulig at også studentene selve kan ha nytte av å lese dette kapittelet.

Mennesker er forskjellige. Modellen som presenteres i dette kapittelet, kan ikke antas å passe like godt for alle studenter. På samme måte som det kan være meningsfullt å snakke om at mennesker lærer på ulike måter og følgelig har ulike læringsstiler (f.eks. Kolb & Kolb, 2005), kan vi tenke oss at det finnes ulike «refleksjonsstiler». Siden refleksjonsstiler ikke er et tema som er særlig godt belyst (se imidlertid McKendree University, u.å.), og heller ikke er noe jeg har inkludert i instruksjonsmodellen, kan det være behov for videre utforskning. En mulig måte å gå frem på er å bygge et slikt sett med refleksjonsstiler på eksisterende kunnskap om læringsstiler. Den mest kjente teorien om læringsstiler bygger på teorien om erfaringsbasert læring, hvor refleksjon over erfaringer er et sentralt trekk (f.eks. Kolb & Kolb, 2005). Det ville imidlertid også være interessant å basere settet av refleksjonsstiler på personlighetstyper, ikke minst siden sistnevnte var et sentralt tema i eksempelet som ble presentert i forrige avsnitt av kapittelet. Dessuten er det allerede flere som har koblet personlighet og læringsstil til hverandre (f.eks. Cooper & Miller, 1991; Miller, 1991; Moody, 1988; Örtenblad et al., 2017).

## Takk

Jeg vil takke kollegene ved daværende Institutt for arbeidslivsforskning og innovasjon som bidro med forslag til forbedringer. Spesielt vil jeg takke Elfi Fei-Yin Peniche Andersen for en svært nøye lesning og verdifulle kommentarer og forslag til forbedringer.

## Forfatterbiografi

**Anders Örtenblad** er professor i arbeidslivsvitenskap ved Institutt for ledelse og innovasjon ved Universitetet i Agder, Norge. Han ser i utgangspunktet på seg selv som atferdsviter og har en doktorgrad i bedriftsøkonomi. Blant hans forskningsinteresser er metaforer og deres bruk for å forstå organisasjonsprosesser og organisasjoner; organisasjonslæring, lærende organisasjon og andre populære ledelsesideer og spesielt hvordan disse kan tilpasses organisasjoner og deres unike forutsetninger; dårlig ledelse; uetiske rekrutteringsprosesser; lederutdanning og fenomenet som innebærer at begreper i en viss tid skal brukes til alt og ingenting, slik det har vært med «læring», «kunnskap» og «smart». Han har lang erfaring som redaktør, og brenner for viktigheten av «forskning som debatt».

## Referanser

- André, R. & Frost, P. J. (1997). Introduction: Leading the learning experience. I R. André & P. J. Frost (Red.), *Researchers hooked on teaching: Noted scholars discuss the synergies of teaching and research* (s. ix–xviii). Sage.
- Argyris, C. (1991). Teaching smart people how to learn. *Harvard Business Review*, 69(3), 99–109. <https://hbr.org/1991/05/teaching-smart-people-how-to-learn>
- Biesta, G. (2005). Against learning: Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordic Studies in Education*, 25(1), 54–66. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2005-01-06>
- Bolton, G. & Delderfield, R. (2010). *Reflective practice: Writing and professional development*. Sage.
- Boudreau, E. (2022, 2. februar). *A practice-based approach to teaching: Three questions for lecturer Noah Heller, Faculty in HGSE's new teacher and teacher leadership master's program*. Harvard Graduate School of Education. <https://www.gse.harvard.edu/ideas/news/22/02/practice-based-approach-teaching>
- Brookfield, S. (1994). Tales from the dark side: A phenomenography of adult critical reflection. *International Journal of Lifelong Education*, 13(3), 203–216. <https://doi.org/10.1080/0260137940130303>
- Cook, S. D. N. & Yanow, D. (1993). Culture and organizational learning. *Journal of Management Inquiry*, 2(4), 373–390. <https://doi.org/10.1177/105649269324010>
- Cooper, S. E. & Miller, J. A. (1991). MBTI learning style – teaching style incongruencies. *Educational and Psychological Measurement*, 51(3), 699–706. <https://doi.org/10.1177/0013164491513021>
- Cunliffe, A. L. (2004). On becoming a critically reflexive practitioner. *Journal of Management Education*, 28(4), 407–426. <https://doi.org/10.1177/1052562904264440>
- Cunliffe, A. L. (2009). Reflexivity, learning and reflexive practice. I S. J. Armstrong & C. V. Fukami (Red.), *The Sage handbook of management learning, education and development* (s. 405–418). Sage. <https://doi.org/10.4135/9780857021038>
- Dannelsesutvalget for høyere utdanning. (2009). *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre: Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning*. <https://w2.uib.no/filearchive/innstilling-dannelsesutvalget.pdf>
- De Gooijer, J. (2011). Drawing down the blinds on reflection: What is to be shut out, or in? I L. J. Gould, A. Lucey & L. Stapley (Red.), *The reflective citizen: Organizational and social dynamics* (s. 43–63). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429483035>
- Galindo, J. H. (u.å.). *Authentic learning (simulations, lab, field)*. Harvard University. Hentet 15. januar 2024 fra <https://ablconnect.harvard.edu/authentic-learning>
- Gamble, J., Chan, P. & Davey, H. (2001). Reflection as a tool for developing professional practice knowledge and expertise. I J. Higgs & A. Titchen (Red.), *Practice knowledge and expertise in the health professions* (s. 121–127). Butterworth-Heinemann. <https://www.eu.elsevierhealth.com/practice-knowledge-expertise-health-prof-9780750646888.html>
- Halvorsen, G. S. (2020). Hva kan praksisnær undervisning være? I Y. T. Nordkvelle, L. Nyhus, A. Røisehagen & R. H. Røthe (Red.), *Praksisnær undervisning – i praksis og teori* (s. 33–52). Cappelen Damm Akademisk <https://doi.org/10.23865/noasp.94.ch2>
- Healey, M. P., Vuori, T. & Hodgkinson, G. P. (2015). When teams agree while disagreeing: Reflexion and reflection in shared cognition. *The Academy of Management Review*, 40(3), 399–422. <https://doi.org/10.5465/amr.2013.0154>
- Hickson, H. (2011). Critical reflection: Reflecting on learning to be reflective. *Reflective Practice*, 12(6), 829–839. <https://doi.org/10.1080/14623943.2011.616687>
- Hodgkinson, G. P. & Healey, M. P. (2011). Psychological foundations of dynamic capabilities: Reflexion and reflection in strategic management. *Strategic Management Journal*, 32(13), 1500–1516. <https://doi.org/10.1002/smj.964>

- Inwood, M. (1998). Hermeneutics. I *Routledge encyclopedia of philosophy* (s. 384–388). Routledge.
- Klemp, T. (2013). Refleksjon – hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis? *Uniped*, 36(1), 42–58. <https://doi.org/10.3402/uniped.v36i1.20957>
- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193–212. <https://doi.org/10.5465/AMLE.2005.17268566>
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Lewis, L. H. & Williams, C. J. (1994). Experiential learning: Past and present. *New Directions for Adult & Continuing Education*, (62), 5–16. <https://doi.org/10.1002/ace.36719946203>
- Lieberman, M. D., Gaunt, R., Gilbert, D. T. & Trope, Y. (2002). Reflection and reflexion: A social cognitive neuroscience approach to attributional inference. *Advances in Experimental Social Psychology*, 34, 199–249. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(02\)80006-5](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(02)80006-5)
- Mantzoukas, S. (2005). The inclusion of bias in reflective and reflexive research: A necessary prerequisite for securing validity. *Journal of Research in Nursing*, 10(3), 279–295. <https://doi.org/10.1177/174498710501000305>
- Masschelein, J. & Ricken, N. (2003). Do we (still) need the concept of Bildung? *Educational Philosophy and Theory*, 35(2), 139–154. <https://doi.org/10.1111/1469-5812.00015>
- McKendree University. (u.å.). *What should reflection look like?* <https://www.mckendree.edu/student-life/involvement/org/service/public-service/Reflection-Ideas.pdf>
- Miller, A. (1991). Personality types, learning styles and educational goals. *Educational Psychology*, 11(3–4), 217–238. <https://doi.org/10.1080/0144341910110302>
- Mingers, J. (2000). What is it to be critical? Teaching a critical approach to management undergraduates. *Management Learning*, 31(2), 219–237. <https://doi.org/10.1177/1350507600312005>
- Moody, R. (1988). Personality preferences and foreign language learning. *The Modern Language Journal*, 72(4), 389–401. <https://doi.org/10.2307/327751>
- Moon, J. A. (1999). *Reflection in learning and professional development: Theory and practice*. Routledge.
- NOU 2020: 3. (2020). *Ny lov om universiteter og høyskoler*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-3/id2690294/>
- Ohlsson, Ö. & Rombach, B. (2015). The art of constructive criticism. I A. Örtenblad (Red.), *Handbook of research on management ideas and panaceas: Adaptation and context* (s. 149–170). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781783475605.00022>
- Refleksjon. (2024). I *Det norske akademis ordbok*. Hentet 15. mars 2024 fra <https://naob.no/ordbok/refleksjon>
- Reflektere. (2021, 8. november). I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/reflektere>
- Reflektere. (2024). I *Det norske akademis ordbok*. Hentet 15. mars 2024 fra <https://naob.no/ordbok/reflektere>
- Reynolds, M. & Vince, R. (2024). Being alone together: A critical exploration of learning in «learning group» and «learning community». I A. Örtenblad (Red.), *Making sense of the learning turn: Why and in what sense toys, organizations, economies, and cities are «learning»* (s. 277–291). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780192865977.003.0016>
- Ryan, M. (2015). Introduction: Reflective and reflexive approaches in higher education: A warrant for lifelong learning? I M. E. Ryan (Red.), *Teaching reflective learning in higher education: A systematic approach using pedagogic patterns* (s. 3–14). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-09271-3\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-09271-3_1)
- Sjøberg, S. (2009). Er ikke realfagene dannelsesfag? *Bedre Skole*, 2009(4), 33–37. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/BedreSkole%204%202009.pdf>
- Slocum, J. Jr. & Hellriegel, J. W. (1983). A look at how manager's minds work. *Business Horizons*, 26(4), 58–68. [https://doi.org/10.1016/0007-6813\(83\)90012-5](https://doi.org/10.1016/0007-6813(83)90012-5)
- Smith, A. & Stirling, A. (2006). *Moving inside or outside? Positioning the governance of sociotechnical systems*. University of Sussex.

- Sweitzer, H. F. & King, M. A. (2014). *The successful internship: Personal, professional, and civic development in experiential learning* (4. utg.). Brooks/Cole; Cengage Learning.
- Tocco, A. J., Mehrhoff, L. A., Osborn, H. M., McCartin, L. F. & Jameson, M. M. (2023). Learning communities promote pedagogical metacognition in higher education faculty. *To Improve the Academy: A Journal of Educational Development*, 42(1), 224–254. <https://doi.org/10.3998/tia.2044>
- Universitets- og høyskolerådet. (2011). *Dannelsesaspekter i utdanning: Rapport fra en arbeidsgruppe nedsatt av UHRs utdanningsutvalg*. [https://www.uhr.no/\\_f/p1/iebabb879-62ba-41c0-bb7a-2e89717edce2/dannelsesrapportendelig.pdf](https://www.uhr.no/_f/p1/iebabb879-62ba-41c0-bb7a-2e89717edce2/dannelsesrapportendelig.pdf)
- Universitets- og høyskoleloven. (2024). *Lov om universiteter og høyskoler* (LOV-2024-03-08-9). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2024-03-08-9>
- Warin, J., Maddock, M., Pell, A. & Hargreaves, L. (2006). Resolving identity dissonance through reflective and reflexive practice in teaching. *Reflective Practice*, 7(2), 233–245. <https://doi.org/10.1080/14623940600688670>
- Wisker, G. (2018). Different journeys: Supervisor perspectives on disciplinary conceptual threshold crossings in doctoral learning. *CriSTaL: Critical Studies in Teaching and Learning*, 6(2), 40–59. <https://doi.org/10.14426/cristal.v6i2.1928>
- Örtenblad, A., Koris, R. & Pihlak, Ü. (2017). Does it matter who teaches you? A study on the relevance of matching students' and teachers' personalities. *International Journal of Management Education*, 15(3), 520–527. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.10.001>

## KAPITTEL 15

# ... iallfall når æ ser det som skomager: undervisning i spenningen mellom fagidioti og dilettanteri

Hans Chr. Garmann Johnsen Universitetet i Agder

**Abstract:** In this essay, I discuss interdisciplinarity in teaching. I contrast it with two tendencies: on one hand, disciplinary one-sidedness, which I choose to call “professional narrow-mindedness” (*fagidioti*), and on the other hand, disciplinary superficiality, which I refer to as “dilettantism” (*dilettanteri*). Despite interdisciplinarity being emphasized as important, I attempt to show that in practice, it is more complicated than it first appears. To support this, I begin by discussing interdisciplinarity in a broader sense before “entering the classroom” to illustrate how interdisciplinarity in teaching encounters challenges, as well as what its value can be. A key argument is that interdisciplinarity not only concerns those who create scientific knowledge but also the ability to understand different forms of scientific knowledge.

**Keywords:** interdisciplinarity, professional narrow-mindedness, unity in science, philosophy of science

*Skomagervise* av Harald Laland (1995) er en optimistisk (og ironisk) vise om skomakeren som klarer å se det positive i tilværelsen. For i Kristiansand er «gadan så hard og så steinete å rar, at det slide fælt på skoan alle man», så sett fra skomakeres synspunkt «fins der ikke magen by te Kristiansand». Senere i visen får vi høre at kristiansanderne på søndager går opp i Baneheia og synger om hvor skjønn byen er. Men til det sier skomageren: «Æ kan slettes ikke si, at æ er enig med di, for på skjønnhed har æ ingen slags forstand.» Men han gjentar likevel synspunktet fra først vers at «iallfall når æ ser det som skomager / så fins der ingen magen by te Kristiansand». Noen vil si at «skomageren» holder seg til sin lest – andre vil vel si at han (eller hun) er en fagidiot!

Man kan jo spørre hvorfor dette å være en fagidiot tillegges skomakere. Uttrykket «skomaker, bli ved din lest», har åpenbart inspirert Laland. Ifølge Wikipedia, som jeg velger å støtte meg til i denne sammenhengen,<sup>1</sup> var det Plinius den eldre (23–79) som fortalte historien om den greske maleren Apelles som overhørte at en skomaker kritiserte måten han hadde malt sandalen på i ett av sine malerier. Ikke bare det, skomakeren fortsatte også med å kritisere hvordan beinene var malt, hvorpå Apelles ba ham om å holde seg til å kommentere sandalene. Apelles hadde jo et poeng; vi ønsker faglig innsikt og kompetanse når noen uttrykker oppfatninger. Dilettanteri er ikke noe attraktivt. Vi har respekt for faglige og grundige vurderinger. Det kan gi grunnlag for kritisk refleksjon og dermed opphav til kreativitet og utvikling. Ubegrunnet kritikk kan ofte ha stikk motsatt effekt. Sånn sett vil selv en maler som har malt sko eller sandaler kunne ha nytte av refleksjonene til en dyktig skomaker.

Men, samtidig er ikke skomakeren den eneste som har forutsetninger for å kommentere hvordan og hvorfor sko er malt. Mer om det senere. Hovedpoenget her er at én faglig vurdering, selv om den er grundig, i de fleste tilfeller vil være for snever til å se alle sider av en sak. Derfor fremhever vi i undervisning – og også stadig oftere i forskning, som jeg skal vise under – tverrfaglighet. Men, hva er tverrfaglighet og hvordan kan vi fremelske en bred, tverrfaglig forståelse hos studentene uten at vi ender opp i å utdanne dilettanter? I fortsettelsen skal jeg forsøke å resonnerer rundt dette.

For, vi har vent oss til å akseptere fagidioter. Etter Thomas Kuhn har det blitt en etablert sannhet at vitenskapen deler seg i ulike grupperinger; paradigmer. Hver av disse har sine perspektiver. Kuhn skrev:

1 [https://no.wikipedia.org/wiki/Skomaker,\\_bli\\_ved\\_din\\_lest](https://no.wikipedia.org/wiki/Skomaker,_bli_ved_din_lest)

As time goes on, however, one notices that the new shoot seldom or never gets assimilated into either of its parents. Instead, it becomes one more separate speciality, gradually acquiring its own specialists' journals, a new professional society, and often also new university chairs, laboratories, and even departments. Over time a diagram of evolution of scientific fields, specialities, and sub specialities comes to look strictly like a layman's diagram of biological evolutionary tree. Each of these fields has a distinct lexicon, though the differences are local, occurring only here and there. There is no lingua franca capable of expressing, in its entirety, the content of them all or even of any pairs. (Kuhn, 2000, s. 97–98)

Vitenskapen er blitt fragmentert. Det er en prosess som over hundrer av år har vært nyttig. Vi har fått dypere og mer spesialisert kunnskap. Vitenskapens rolle har vært å se ned i ting, plukke ting fra hverandre og få innsikt i hver eneste bit av virkeligheten. Det har gitt oss masse kunnskap om ting som ikke uten videre er lett synlig eller lett forståelig. Vi har forsøkt, som Martin Heidegger sier, å dekomponere virkeligheten. Det møter nå den utfordringen at spesialiseringen og dybdekunnskapen har gått ut over helheten. Mens vitenskapen i en lang periode i stor grad har bestått i å plukke verden fra hverandre, er utfordringen i dag å hjelpe å forsøke å sette den sammen igjen (Leroi, 2014).

Fra samfunnets side har denne utfordringen blitt formulert som et ønske om økt *tverrfaglighet*; vitenskapen og forskningen bør se mer helhetlig på problemene de diskuterer, og det kan vi oppnå hvis forskere fra ulike disipliner og paradigmer, med ulike syn på virkeligheten, samarbeider. Det har ikke vært et ønske som i særlig grad har blitt imøtekommet. Jeg vil påstå at årsaken til det er at for den enkelte forsker (som for skomakeren i Kristiansand) er tverrfaglighet en *eksistensiell trussel*; når skomageren sier at han (eller hun) ikke har forstand på skjønnhet, så står det ikke til troende. Han sier det fordi han føler seg truet. Så, hva kan vi gjøre med det, og hvordan kan vi gjøre det uten å ende opp i den andre grøften; i dilettanteri?

Før jeg går nærmere inn på det, la oss se på hva vi mener med tverrfaglighet. Jeg skal argumentere for to fundamentalt ulike måter å tenke tverrfaglighet. Den ene av disse knytter tverrfaglighet til hva forskerne gjør. Tverrfagligheten er en utfordring for forskningens *tilbudsside*. Brukerne av forskningen, allmennheten, får et tverrfaglig produkt ferdig servert. Den andre måten å se tverrfaglighet på, er å se det som en utfordring for brukerne; *etterspørselssiden* av forskningen. Tverrfaglighet i den forstand er en kompetanse til å forstå hva ulik forskning er. Jeg begynner med tilbudssiden og kommer tilbake til den andre måten å se tverrfaglighet på; som

en utfordring for brukerne av forskningen og derfor ikke minst for våre studenter.

Jeg skal bruke egen erfaring til å illustrere hvordan forskningen selv kan produsere tverrfaglighet.<sup>2</sup> Jeg skal bruke Horizon 2020 prosjektet GI-NI som case. GI-NI-prosjektet står overfor to hovedutfordringer innen forskningsdesign som både er gjensidig avhengige og samtidig representerer en unik mulighet for utvikling av kunnskap. På den ene siden er prosjektet interdisiplinært; på den andre siden er det flermetodisk. I prosjektbeskrivelsen står det: «The topic of GI-NI is highly complex in its interrelations of technology, economy and society and its multilevel issues. Instead of simple and direct causality, there are many variables which are multi-causal in several directions.» Derfor skriver vi:

- The project starts with developing the interdisciplinary integration of concepts and methods (political sciences, economics, sociology). The applied methodology connects micro to macro, and will be using national and international perspectives on the topics.
- There are mediating and modifying relations between those variables. At least a multi-disciplinary approach is needed to unravel these relations, and to:
  - Ensure the intellectual, conceptual and practical coherence of the project from an interdisciplinary perspective at the project start.
  - Provide a sound methodological underpinning for connecting the ‘deep dives’ to the macro-analyses of the different transformations and future prognoses.
- In GI-NI, the collaboration of teams of sociologists, political scientists and economists, with integration of expertise, [will] secure the multi-disciplinary approach.<sup>3</sup>

Argumentet for tverrfaglig forskning innen komplekse forskningsområder støttes av flere forfattere (Lawrence, 2010; Piketty, 2014; Stember, 1991). Det er allment akseptert at for å håndtere komplekse og integrerte utfordringer i samfunnet, trengs flere forskningsperspektiver (Liu et al., 2019). For eksempel skriver Piketty i sitt verk *Capital in the Twenty-First Century*:

2 Denne gjennomgangen er basert på et notat jeg har laget til GI-NI og som inngår i publikasjonen Dhondt et al. (2023).

3 Listen over er hentet fra ulike sider i Dhondt et al. (2023).

If we are to progress in our understanding of the historical dynamics of the wealth distribution and the structure of social classes, we must obviously take a pragmatic approach and avail ourselves for the methods of historians, sociologist, and political scientist as well as economists. (Piketty, 2018, s. 34)

Derfor krever komplekse prosjekter, som GI-NI, en tverrfaglig tilnærming som tar eksisterende faglige posisjoner som utgangspunkt, vel vitende om at det å balansere tverrfaglig dialog ved siden av å fordype seg i forskning innenfor sine egne, nåværende perspektiver er en metodologisk utfordring. Så, til tross for anerkjennelsen av behovet for tverrfaglighet, er det åpenbare hindringer for tverrfaglig forskning. Dette gjør at tverrfaglig forskning viser seg å være vanskelig (O'Rourke, 2017; Aagaard-Hansen, 2007). En av grunnene er at det faglige systemet ved universiteter har en tendens til å oppmuntre spesialisering innen forskning. Muligheten til å publisere i høyt rangerte tidsskrifter innebærer å relatere seg til ganske smale og spesialiserte akademiske diskusjoner. Derfor mener mange at fragmenteringen skyldes strukturen i det vitenskapelige samfunnet (Kuhn, 2000; Stember, 1991), slik vi har referert over. I tillegg har ulike fagområder en tendens til å utvikle sitt eget språk og tilnærminger, noe som gjør kommunikasjon på tvers av disipliner vanskelig (Ahearn & Whittaker, 2019).

Faglige skillelinjer har fulgt vitenskapen fra dens tidlige dager. Den tysk/østerrikske *metodestriden* på slutten av 1800-tallet er bare et mer nylig eksempel.<sup>4</sup> Bevegelsen for å fremme *enhet i vitenskapen* på 1930-tallet, var et forsøk på å finne felles grunnlag for forskning selv på tvers av forskningsområder. For Rudolf Carnap, en av arkitektene bak enhetsvitenskap, var argumentet at all vitenskap kan formuleres i det samme logiske språket, og at ved å ha et slikt felles språk, kan man skille ut pseudovitenskap fra ekte vitenskap (Carnap, 1995). Pragmatikeren John Dewey, en pioner innen mer kvalitative metoder, argumenterte også for støtte til enheten i vitenskapen. For ham ble det sosiale engasjementet i vitenskapen og vitenskapens rolle i moderniseringen av samfunnet en sentral og forenende idé for vitenskapen (Dewey, 1938/1955). Likevel har vi endt opp med fragmentering.

I stor grad tar den nåværende diskusjonen om fragmentering Kuhn og hans konsept om paradigmer, slik vi refererte over, som utgangspunkt. Kuhns bok fra 1962, *The Structure of Scientific Revolutions*, provoserte debatten med påstanden om uforenlighet mellom paradigmer. Videre

4 For en gjennomgang av kontroverser i vitenskap og forskning, se min bok: *Science Meets Philosophy* (Johnsen, 2023, s. 225 ff.).

hevdet Kuhn at selv om dette er et generelt problem innen vitenskapen, er det enda mer tydelig innen samfunnsvitenskapen. Kuhns argument ble formulert som en kritikk av enhetsbevegelsen innenfor vitenskapen, ikke minst slik den var fremmet av Rudolf Carnap. På 1970- og 80-tallet opplevde vi det som har blitt kalt *vitenskapskrigen*, en ganske fiendtlig konfrontasjon mellom forskjellige versjoner av positivisme på den ene siden, og på den andre siden kritisk teori, fenomenologi og senere postmodernisme (Segerstråle, 2000). Til dette kan vi legge til den mer *fortolkende* tilnærmingen til vitenskap som avviser en rent logisk tilnærming til vitenskap (Rehg, 2009).

Dermed kan vi snakke om tre posisjoner innen vitenskapsfilosofi: *enhetsvitenskap* (*unity of science*), som hevder at all vitenskap kan formuleres på ett og samme logiske språk; *uforenlighetstesen* (*incommensurability*), som argumenterer for at paradigmatisk forskjeller ikke kan overvinnes; og *tolkningstilnærmingen* eller *den dialektiske tilnærmingen*, som argumenterer for at vitenskapen i bunn og grunn er en dialogisk virksomhet. Alle disse posisjonene er til stede i den vitenskapsteoretiske debatten, og alle er legitime posisjoner å innta. Hver av dem legger vekt på utfordringen ved tverrfaglighet på forskjellige måter. Dermed kan vi hevde, kanskje på en noe stigmatisert måte, at følgende utfordringer og muligheter følger disse tre grunnleggende posisjonene (se tabell 15.1).

**Tabell 15.1** Vitenskapsteoretiske perspektiver på tverrfaglighet

Filosofi om vitenskap og denne filosofiens posisjon	Utfordringer med tverrfaglighet	Mulighet for tverrfaglighet
Enhetsvitenskap: Logisk empirisme	Vitenskap kan utvikle felles begreper	Anvende sammenlignbare metoder
Kunnskapssosiologi: Uforenlighet av paradigmer	Vitenskap produserer i utgangspunktet uforenlige kunnskaper	Skape en overordnet ramme der ulike fagområder kan bidra
Interpretativ-idealisme: Dialogisk tilnærming	Vitenskap består av ulike språkspill	Skape felles språk og forståelse

Det er viktig å presisere ulikhetene her. Når enhetsvitenskapbevegelsen argumenterer for det vi kan kalle tverrfaglighet, baserer det seg på det vi kan kalle en streng eller snever forståelse av vitenskap. I praksis betyr det at mye av det som i dag kalles forskning, kanskje det aller meste, overhodet

ikke er vitenskap. I hvert fall hvis vi legger Carnap til grunn, blir kravene til vitenskap så strikte at bare visse typer naturvitenskap har mulighet for å imøtekomme dem. For disse er tverrfaglighet mulig i den forstand at alle som behersker den vitenskapelige metodologien kan være med å vurdere forskningens kvalitet. Enhetsvitenskap, slik Dewey definerte den, er derimot bredere og minner mer om det vi kaller en augmentativ/dialogisk tilnærming til forskning, som jeg sier mer om under.

For de som snakker om uforenlige paradigmer, er holdningene, slik vi har sett, polarisert. Noen ønsker en bred forståelse av vitenskap, pluralisme, eksempelvis slik vi finner det i Burrell og Morgan (1979), andre ønsker en strengere forståelse, eksempelvis Kuhn. Hvis vi tar Kuhn først, så var han ikke opptatt av forholdet mellom vitenskap og samfunn, kun forhold innenfor vitenskapen. Kravet om tverrfaglighet, slik vi har argumentert over, er langt på vei et krav som kommer utenfor vitenskapen, fra samfunnet. Om det ville Kuhn ha lite å si.

Tilnærmingen til Burrell og Morgan (1979) er langt mer imøtekomende både i form av et bredt perspektiv på forskning og vitenskap og med muligheten for å respektere ulike tilnærminger til forskning. De ser for seg at man kan ha forskjellige forståelser av organisasjoner (som er deres fokus), omtrent slik det er beskrevet i myten om det fem blinde mennene og en elefant.<sup>5</sup> I en slik tolkning av Burrell og Morgan er all forskning «blind», eller i hvert fall «svaksynt», og gir oss kun brokker av virkeligheten. Men hvis vi legger disse brokkene sammen får vi en bredere eller mer helhetlig forståelse. Dette (konstruktive) perspektivet tror jeg at i stor grad har inspirert til ideen om tverrfaglighet.

Nå vil noen bemerke at siden mitt utgangspunkt var en skomaker som jeg under lar møte en filosof, så er det vanskelig å se at dette med vitenskap treffer helt: Det finnes ingen skomakervitenskap,<sup>6</sup> og mange filosofer vil si at de ikke driver med vitenskap (men derimot med mye viktigere ting enn det).<sup>7</sup> Til det vil jeg svare at jeg regner med at leseren har forstått at jeg her bruker skomakeren og senere filosofen som illustrasjoner, nærmest som metaforer. Når det er sagt, vil jeg også si at med den utviklingen av vitenskaper som vi har sett over et par generasjoner, så skal man ikke utelukke

5 Opprinnelig skal det være en indisk myte om fem blinde menn som støter på en elefant. Hver føler seg fram til en del av elefanten (bein, snabel, hale osv.), men det er først når de legger alle disse delen sammen at de i fellesskap skjønner at det er en elefant (Mintzberg et al., 2020).

6 Påstanden må muligens modereres. Iowa University har et blogginnlegg om skovitenskap, se Johnk (2017).

7 Se en diskusjon om dette Johnsen (2023, s. 6 ff.).

at skomakervitenskap kan bli en viktig vitenskapsgren en gang i fremtiden. Sånn sett er jeg bare litt tidlig ute.

Ser vi på den interpretative/idealistiske/dialogiske tilnærmingen til forskning og vitenskap, er det også her ulike oppfatninger av tverrfaglighet. En av disse er representert ved Wilhelm Rehg (2009) og er en reaksjon på vitenskapskrigen. Vitenskapskrigen kan ses som en diskusjon innenfor enhetsvitenskap-bevegelsen. Det var/er en diskusjon mellom på den ene siden de som vil forsvare et strengt kriterium for vitenskap (logiske empirister), og dermed holde alle andre utenfor «det gode selskap», og på den andre siden de som vil/ville inn i den vitenskapelige varmen eller rive ned disse barrierene (post-strukturalister). Rehgs respons er å si at hva som er vitenskap er sosialt definert og gjenstand for pågående debatt. Ut fra et fortolkende (interpretivt) og idealistisk perspektiv, finnes det ingen sannheter i ontologisk forstand. Verden er skapt gjennom vår forståelse av verden.

Rehg bygger på Jürgen Habermas, og også Habermas vil argumentere for en demokratisk tilnærming til akademiet. Universitetet og forskning skjer innenfor et demokratisk samfunnssystem, og er i prinsippet ikke fristilt fra dette systemet. Sånn sett er alt i samfunnet dialogisk. Men, Habermas kan lett misforstås på dette punktet, fordi han både har en streng og en bred forståelse av vitenskapen. Noen ganger snakker han om vitenskap som eksakt vitenskap som gir oss objektive fakta. Disse faktaene kan ikke endres selv om man ikke liker dem. Snarere, det er maktpåliggende for Habermas (2018) at vi har respekt for *det faktiske*. Den andre siden av dette er at faktaene inngår i en samfunnsdiskurs. I denne diskursen gjelder diskursregler som også omhandler hvordan vitenskapelig kunnskap skal forstås. Vår historie om skomakeren og filosofen, slik vi skal se under, passer nok inn i dette.

Nyere forskning har tatt en mer empirisk tilnærming til tverrfaglighet. Man fokuserer ikke på grunnleggende filosofiske spørsmål, men heller på hvordan samarbeidsforskning faktisk blir utført; de praktiske og prinsipielle utfordringene den står overfor, og hvordan forskere går frem for å løse dem (Lawrence, 2010). På anvendt nivå hevdes det at utfordringen med tverrfaglighet er å avdekke de faglige diskursene og oversette innsikt og språk fra ett fagområde til et annet (Pennington, 2008). Ved å anerkjenne disse utfordringene, vil man se potensialet i å diskutere disse oversettelsesproblemene (Hall et al., 2012). Dette krever imidlertid evne til å overvinne faglige grenser. Som et utgangspunkt for dette er det relevant å være

presis om ambisjonen for forskningen og hva som forstås med begrepet tverrfaglighet.

Faktisk er det ingen enighet om hva som menes med begrepet tverrfaglighet og relaterte termer (Lawrence, 2010; Stember, 1991). Marilyn Stember (1991) har utviklet en nyttig typologi der hun skiller mellom intradisiplinær, tverrfaglig, flerfaglig, interdisiplinær og transdisiplinær forskning. De kan sees som på som ulike nivåer av samhandling mellom fagområder. Jeg oppfatter at denne diskusjonen i stor grad relaterer seg til det vi over har kalt den kunnskapssosiologiske (uforenlighet av paradigmer) vitenskapsfilosofiske posisjonen, og at den kanskje er noe påvirket av den interpretative/idealistiske/dialogiske tilnærmingen. Tabell 15.2 oppsummerer denne tilnærmingen, uten å gå inn på den interdisiplinære diskusjon.

**Tabell 15.2** Grad av tverrfaglig integrering

Tverrfaglig (I)	Andre fagområder sees ut fra synspunktet til en av disiplinene
Multidisiplinær	Disipliner samarbeider der hver diskuterer en del av et større problem – en slags arbeidsdeling
Interdisiplinær	Ambisjonen her er å integrere kunnskap fra flere disipliner og lage en syntese av ulike disiplinære kunnskaper
Tverrfaglig (II) i betydning transdisiplinær	Ambisjonen her er en felles ramme som går ut over de ulike disiplinene og skaper en felles plattform for diskusjon

Kilde: Basert på Stember (1991)

Uavhengig av ambisjonene knyttet til integrasjonsnivåene, vil utfordringene i et forskningsprosjekt være å skape felles begreper og forståelse. Dermed vil problemet knytte seg til hvordan man identifiserer teoriens domener, hvordan man tolker og sammenligner ulike metoder, hvordan man oversetter mellom praktiske problemstillinger og generelle teorier, og til slutt hvordan man tilpasser det akademiske språket til praktiske diskurser, for å organisere gjensidig interaksjon og læringsprosesser på tvers av ulike vitenskapelige grupper.

Gitt disse beskrivelsene, og gitt de teoretiske konseptene presentert ovenfor, kan man argumentere for at den overordnede posisjoneringen av GI-NI-prosjektet er innenfor en fortolkende/dialogisk tilnærming, og at det relaterte tverrfaglige perspektivet er transdisiplinært. Det tverrfaglige rammeverket for GI-NI forholder seg således til en prosess, innenfor forskningstemaet og på tvers av forskere og praktikere i programmet, for å

identifisere og formidle felles begreper og forståelse. Mer spesifikt er det en stor oppgave i prosjektet å se denne prosessen som et forskningstema i seg selv, for derigjennom å kartlegge og identifisere den dialogiske prosessen gjennom å formidle og konstruere en felles forståelse av utfordringene og mulighetene på dette feltet. Dette utelukker imidlertid ikke behovet for å ha både flerfaglige og tverrfaglige prosesser innenfor prosjektet, på et mer metodisk nivå. Behovet for å sammenligne metoder, data og å konstruere overordnede mønstre fra ulike datakilder, vil representere en viktig del av bidraget til GI-NI-prosjektet. La meg likevel si at i dette eksempelet snakker jeg om ambisjonene i prosjektet, ikke hvorvidt man faktisk har eller vil lykkes med tverrfaglighet. Så langt GI-NI-prosjektet og tilbudssiden av tverrfaglighet. Om utfordringene der er store er de ikke mindre for en skomaker i møte med en filosof. La meg forklare.

Først, hvorfor er tverrfaglighet så traumatisk og så eksistensielt truende for forskere – eller er det det? Tverrfaglighet gjør at en som forsker lokkes ut av sin faglige spesialitet, som en snile som må forlate snilehuset. Da er man mindre beskyttet av egne begreper og egen fagterminologi – og mer sårbar. Fallgruven er at det man da bidrar med er rene alminneligheter, altså dilettanteri. Men la meg nå endre perspektiv og gå over til å snakke om *etterspørselen* etter tverrfaglighet: Hvis skomakeren og filosofen ikke kan lære hverandre om det de ser i et maleri av sko, hva kan vi andre lære av det? I og med at dette essayet er skrevet til en bok som handler om praksis i undervisningen, er det naturlig tenke at «de andre» er studentene. Med andre ord, hvordan skal studentene forholde seg til det forholdte at tverrfaglighet er traumatisk, i det minste utfordrende?

En omfattende litteratur har de senere årene fremhevet det positive ved tverrfaglighet i undervisning (de Souza Marins et al., 2019; Klein, 2022; Palaiologou, 2010; Veishene et al., 2022). Et gjennomgangstema er hvordan tverrfaglige perspektiver gir rom for utvikling og læring hos studentene. Samtidig påpekes begrensninger, fallgruver og, ikke minst, hva tverrfaglighet krever av pedagogisk opplegg. For ikke å diskutere dette i bare generelle former, vil jeg under leke litt videre med vår «skomager» og la ham eller henne, som allerede nevnt, bli utfordret av en filosof.

Vincent van Gogh laget maleriet *A Pair of Shoes* i 1885.<sup>8</sup> Bildet viser kun to utslitte sko eller støvler. Den tyske filosofen Heidegger forteller at han som ung hadde sett bildet på en utstilling samme med sin mor. Det må ha

8 Eksempelet med van Gogh som følger her er basert på en diskusjon om dette i min bok: *Science Meets Philosophy* (Johnsen, 2023, s. 159).

vært tidlig på 1900-tallet, og bildet må ha gjort et stort inntrykk på ham. Mange år senere reflekterte han over dette bildet i essayet *Der Ursprung des Kunstwerkes*, oversatt som *The Origin of the Work of Art* (Heidegger, 2008), som ble skrevet på 1930-tallet, men først publisert i 1950. Bakgrunnen for Heideggers refleksjon var en kritikk av modernisme (i kunsten) og den rasjonelle troen på vitenskapelig kunnskap: «For Heidegger, then, the ultimate ground of the triumph of the aesthetic view of art is the imperialism of reason, the triumph of the view that science (in broad, German sense), and science alone, has access to truth» (Young, 2001, s. 14).

Heideggers diskusjon om van Goghs maleri har av en eller annen grunn skapt mye debatt. Heidegger hadde sett noe i maleriet som gav ham inn- gang til viktige erkjennelser:

The deep puzzle here, then, is: How is van Gogh's picture of 'empty unused shoes' standing there like objects supposed to help us uproot and transcend the subject/object dichotomy lying at the heart of modern aesthetics? To put the puzzle in Heidegger's term: How is our experience of a painting of a pair of shoes standing there like objects supposed to lead us back to a preobjective encounter with 'equipmentality'? How can a picture help us find way out of the age of the world picture? How, in other words, can aesthetics transcend itself from within? (Thompson, 2011, s. 83)

I 1968 startet Meyer Schapiro en kritisk diskusjon om Heideggers bruk av maleriet (Schapiro, 1968). Senere kom en lengre, mer sympatisk utredning fra filosofen Jacques Derrida i boken *La vérité en peinture*, publisert i 1978, oversatt som *The Truth in Painting* (Derrida, 1987). Felles for Heidegger og Derrida er hvordan vår tilgang til virkeligheten går gjennom mange ulike lag av erkjennelse. Heidegger erindret maleriet som gjorde inntrykk på ham og fikk han til å se aspekter av «virkeligheten» i disse inntrykkene og den umiddelbare intuisjonen som bildet gav. Derrida, på sin side, la sin refleksjon oppå Heideggers ved at han gjennom Heideggers refleksjon kunne reflektere over det å reflektere. For begge ble det et tema hvordan ulike lag av anerkjennelse og ulike viklinger på det vi oppfatter, er med å bestemme hvordan vi opplever et kunstverk:

Construction in philosophy is necessary destruction, that is to say, a de-construction of traditional concepts carried out in a historical recourse to the tradition. And this is not a negation of the tradition or a condemnation of it as worthless; quite the reverse, it signifies precisely the positive appropriation of tradition. Because destruction belongs to construction, philosophical cognition is essentially at the same time, in a certain sense, historical cognition. (Heidegger, 1982, s. 23)

Dekonstruksjon er altså både en dekonstruering av noe vi ser, men samtidig en konstruksjon av noe ut over det vi ser. For Heidegger (og for Derrida) var derfor sannhet et spørsmål om å se hva som er problemet, altså hva vi ser når vi ser noe som et problem (Thompson, 2011). Erkjennelsen av de ulike lagene i vår tilgang til ting – våre erindringer, vår historie, vår sansing – er en betingelse for at vi kan stille de spørsmålene som førere oss nærmere til sannhet. Fagidioter, vil igjen noen si.

Jeg kjenner ikke til om noen skomakere har kommentert van Goghs maleri. Hvis de har det, i hvert fall hvis de er fra Kristiansand, regner jeg med at fokuset har vært på det forholdet at skoene trengte en reparasjon. Uansett ser jeg for meg at deres kommentar vil representere en viss avstand til den måten Heidegger oppfattet skoene på. Så, vi inviterer en «skomager» (fra Kristiansand) og en (tysk eller fransk) filosof inn i klasserommet. Vi presenterer dem for et maleri av sko projisert på et lerret, eksempelvis van Goghs *A pair of shoes*. Bildet viser som bekjent kun et par tomme sko uten bein, så det er liten grunn til å frykte at skomageren skal trå feil her. Vi ber dem holde hver sin lille forelesning/refleksjon om dette maleriet. Læreren og studentene sitter og lytter. Hva får de to foredragsholderne ut av dette bildet?

Skomageren fra Kristiansand begynner, og hun påpeker at dette er to slitte sko, de er laget i skinn og maleriet er såpass detaljert at hun kan anta hva slags skinn det er. Hun bemerker syngen og detaljer som er interessante. Hun sier litt om hvordan sko ble laget den gang og hvordan dette avviker fra hvordan vi lager dem i dag. Det viser seg at hun har hatt interesse for historie, så, gitt at skoene er fra omtrent den tiden de ble malt, rundt 1880-tallet i Mellom-Europa, kan hun resonnerer rundt hvor de sannsynligvis er produsert. Hun vet også en del om hvordan man den gangen arbeidet med skinn og lær for å lage sko. Hun sammenligner disse med sko laget for ulike samfunnsklasser, og konkluderer med hva slags samfunnsklasse eieren av skoene sannsynligvis kom fra.

Så er det filosofens tur. Hun begynner med å referere til den belgiske maleren René Magritte og hans maleri *La Trahison des Images* fra 1929; et bilde av en pipe der det står skrevet under *Ceci n'est pas une pipe*. Det minner oss om at det vi ser på lerretet ikke er sko, men *bilde* av sko, sier hun. Bildet er en *representasjon* av noe, det er ikke tingen i seg selv. Som representasjon holder det oss på avstand av tingen selv. Det setter i gang en refleksjon, men denne skjer i vårt eget hode. I virkeligheten er mye av det vi ser rundt oss nettopp representasjoner, og ikke tingene i seg selv. Bilder som *A pair of shoes*

eller *La Trahison des Images* kan hjelpe oss å reflektere over hvordan vi lager bilder av bilder, og hva det gjør med hvordan vi forstår verden.

Nå viser det seg at filosofen ikke er en kvinne, men en mann ved navn Martin Heidegger, og han henvender seg til skomageren. Han sier han er dypt imponert over det hun kunne fortelle, for det hun sier avslører hvilket nært forhold hun har til det materialet hun arbeider med. Når hun ser bildet ser hun ikke bare et bilde, men hun viser gjennom det hun forteller at hun føler på hvordan materialet i disse skoene har vært, hun sanser det. Hun har en så stor grad av nærhet til sitt håndverk at hun kan assosiere til det å holde på disse skoene, arbeide med den og forme dem. Hun *er* i skoene; når hun sitter og arbeider, smelter hun samme med det hun skaper; hun går i ett med materialet og *overskrider* dermed materialitet.

Noen vil protestere og si at dette kan umulig være *den* Martin Heidegger, men snarere en litt korpulent, middelaldrene mann med bart og tysk aksent som utgir seg som ham. Jeg lar den diskusjonen ligge. Men en student rekker opp hånden og spør skomageren om hva hun synes om det filosofen sa. Hun svarer at hun satte veldig pris på de fine ordene om skomakeryrket, og også det at han bifalte hennes analyse av bildet. Ut over det var vanskelig helt å forstå hva filosofen sa. En annen student spør filosofen om han kunne tenke seg å prøve seg som skomaker. Filosofen svarer høflig at med all respekt for skomakeryrket tror han ikke at det ville være noen god idé. Det er ingen flere spørsmål, så vi takker skomakeren og filosofen for at de kom, og studentene tar en pause før neste time.

Hva med tverrfagligheten? For det første: Selv om filosofen hadde vist begeistring for skomakeryrket, så var han ingen skomaker. Det han sa var ikke uten videre noe vår skomager kjente seg igjen i. Å provosere skomakeren til å gå inn på de filosofiske argumentene (eller å uttale seg om Kristiansands skjønnhet) ville være like meningsløst som å be filosofen forsøke å lage en sko. I begge tilfeller ville det være eksistensielt truende. Skomageren var konkret, praktisk, relatert til tid og sted og holdt seg (snevert) til sitt fag. Filosofen var abstrakt, generell og stilte seg på utsiden av verden (selv om vår tyske dobbeltgjenger forsøkte å snakke om nærhet til verden). Begge kunne sine ting, men de to tilnærmingene – den praktiske og konkrete og den abstrakte og generelle – hadde svært få berøringspunkter.<sup>9</sup>

9 Jeg har i et annet kapittel i denne boken (Johnsen, kapittel 3) gått nærmere inn på skillet mellom det praktiske og det abstrakte som ulike erkjennelsesformer.

Når studentene er tilbake i klasserommet blir spørsmålet hva de kan ta med seg fra den forrige timen. Disse studentene har ikke tenkt å bli hverken skomakere, filosofer eller kunsthistorikere. Så hva kan de lære? Her vil jeg begynne med å referere til at annet kapittel jeg har skrevet i denne boken, «Teori er ikke praksis». Jeg skal ikke gjenta argumentasjonen i det kapittelet, men bare vise til kompleksiteten i det å bevege seg mellom ulike erkjennelsesformer. Da står vi igjen med studentene og hva de selv har opplevd. Noen har fått nye ideer, noen har blitt inspirert til å studere videre de temaene som ble nevnt, og noen har latt seg overraske av hvor mye man kan få ut av å studere noe (få dybdeinnsikt) når man kun ser det fra én synsvinkel. Det viktige her er ikke disse umiddelbare refleksjonene, men den kognitive øvelsen i at man kan se at det er mange aspekter av en sak, og at det ene ikke uten videre kan reduseres til det andre.

Tverrfagligheten er her en kompetanse hos publikum, tilhørerne, studentene – *etterspørrene* av kunnskap, hos oss selv. Tverrfagligheten ligger i det at studentene blir konfrontert med to veldig ulike tilganger på kunnskap: den praktisk/konkrete og den abstrakte/generelle. Selv om vi ikke uten videre kan vandre fra det ene til det andre, er begge likevel aspekter av vår erkjennelse av verden. Vår tverrfaglighet består i å oppøve evne til å beherske begge deler – *ikke* at all faglighet skal reduseres til et minste felles multiplum eller bli servert som et ferdigprodukt. Sann kunnskap handler om å forstå det komplekse i vår tilgang til verden. Tverrfaglighet er vår evne til å se *ulike erkjenneshorisonter*. Tverrfaglighet er ikke en metode, *men en kompetanse*; en kompetanse vi må øves opp i, en kompetanse til å beherske ulike kunnskapsformer. I det perspektivet kan filosofen fortsette å filosofere, og skomakeren kan bli ved sin lest.

## Takk

Jeg takker Hossein Baharmand, Anders Örtenblad og Jan Ole Rypestøl for verdifulle kommentarer.

## Forfatterbiografi

**Hans Chr. Garmann Johnsen** er professor i arbeidslivsforskning ved Institutt for arbeidsliv og innovasjon, Universitetet i Agder, Norge. Han har bakgrunn fra økonomi og statsvitenskap og har en doktorgrad fra CBS, København. Han har publisert mye innen innovasjon og

arbeidslivsforskning. Han har i mange år undervist om kunnskapssosiologi og vitenskapsfilosofi. Han er for tiden involvert i to EU Horizon-prosjekter, GI-NI og BRIDGES 5.0, som handler om transformasjonene i arbeidslivet. Hans siste bok, *Science Meets Philosophy: What Makes Science Divided but Still Significant*, kom ut på Routledge i 2023.

## Referanser

- Ahearn, M. C. & Whittaker, G. W. (2019). Sustainability: Challenges of cross-disciplinary research. I G. E. D'Souza & T. G. Gebremedhin (Red.), *Sustainability in agricultural and rural development* (s. 217–231). Routledge.
- Burrell, G. & Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organizational analysis*. Ashgate.
- Carnap, R. (1995). *The unity of science*. Thoemmes Press. (Opprinnelig utgitt 1934)
- de Souza Marins, B. V., Ramos, H. C., Ferreira, G. S., Costa, S. R. R. & Costa, H. G. (2019). Interdisciplinarity in higher education: A cross-sectional analysis of the literature in the period 2014–2018. *Brazilian Journal of Operations & Production Management*, 16(1), 113–125.
- Derrida, J. (1987). *The truth in painting* (G. Bennington & I. McLeod, Overs.). University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1955). *Unity of science as a social problem*. I R. Carnap, P. Frank, J. Joergensen, C. W. Morris, O. Neurath & L. Rougier (Red.), *International encyclopedia of unified science. Volume 1, Nos. 1–10*. Chicago University Press (s. 29–38). (Opprinnelig utgitt 1938)
- Dhondt, S., Alcid, C. & Johnsen, H.-C. G. (2023, 19. august). *Positioning paper on relevant EU policy areas and governance models/instruments*. GI-NI Project. [https://gini-research.org/wp-content/uploads/2023/09/GI-NI\\_WP1\\_-D1.2-Positioning-paper-on-relevant-EU-policy-areas-analysis\\_-Revised-final-version-20230811\\_Not-yet-submitted.pdf](https://gini-research.org/wp-content/uploads/2023/09/GI-NI_WP1_-D1.2-Positioning-paper-on-relevant-EU-policy-areas-analysis_-Revised-final-version-20230811_Not-yet-submitted.pdf)
- Habermas, J. (2018). *Philosophical introductions: Five approaches to communicative reason*. Polity Press.
- Hall, K. L., Vogel, A. L., Stipelman, B. A., Stokols, D., Morgan, G. & Gehlert, S. (2012). A four-phase model of transdisciplinary team-based research: Goals, team processes, and strategies. *Translational Behavioral Medicine*, 2(4), 415–430.
- Heidegger, M. (2008). *The origin of the work of art* (D. F. Krell, Red.). Harper Perennial Modern Thought.
- Johnk, C. (2017, 1. september). The science of shoes! [Blogginnlegg]. *Lichtenberger Engineering Library*. <https://blog.lib.uiowa.edu/eng/science-of-shoes/>
- Johnsen, H. C. G. (2023). *Science meets philosophy: What makes science divided but still significant*. Routledge.
- Klein, J. T. (2022). Building capacity for transformative learning: Lessons from crossdisciplinary and cross-sector education and research. *Environment, Development and Sustainability*, 24, 8625–8638. <https://doi.org/10.1007/s10668-021-01802-5>
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago Press.
- Kuhn, T. S. (2000). *The road since structure*. Chicago University Press.
- Laland, H. (1995). Skomagervise. I I. Bøksle (Red.), *Sørlandsviser fra Vilhelm Krag til våre dager* (s. 160). Aschehoug.
- Lawrence, R. J. (2010). Deciphering interdisciplinary and transdisciplinary contributions. *Transdisciplinary Journal of Engineering & Science*, 1. <https://doi.org/10.22545/2010/0003>
- Leroi, A. M. (2014). *The lagoon: How Aristotle invented science*. Bloomsbury.
- Liu, X., Park, J., Hymer, C. & Thatcher, S. M. (2019). Multidimensionality: A cross-disciplinary review and integration. *Journal of Management*, 45(1), 197–230. <https://doi.org/10.1177/0149206318807285>

- Mintzberg, H., Ahlstrand, B. & Lampel, J. B. (2020). *Strategy safari: The complete guide through the wilds of strategic management*. Pearson UK.
- O'Rourke, M. (2017). Comparing methods for cross-disciplinary research. *The Oxford handbook of interdisciplinarity* (s. 276–290). Oxford University Press.
- Palaiologou, I. (2010). The death of a discipline or the birth of a transdiscipline: Subverting questions of disciplinarity within education studies undergraduate courses. *Educational Studies*, 36(3), 269–282. <https://doi.org/10.1080/03055690903220180>
- Pennington, D. D. (2008). Cross-disciplinary collaboration and learning. *Ecology and Society*, 13(2), 1–14.
- Piketty, T. (2018). *Capital in the twenty-first century*. Harvard University Press.
- Rehg, W. (2009). *Cogent science in context: The science wars, argumentative theory, and Habermas*. MIT Press.
- Schapiro, M. (1968). The still life as a personal object: A note on Heidegger and van Gogh. I M. L. Simmel (Red.), *The reach of mind: Essays in memory of Kurt Goldstein* (s. 203–209). Springer.
- Seegerstråle, U. (Red.). (2000). *Beyond the science wars: The missing discourse about science and society*. State University of New York Press.
- Stember, M. (1991). Advancing the social sciences through the interdisciplinary enterprise. *The Social Science Journal*, 28(1), 1–14.
- Thompson, I. D. (2011). *Heidegger, art, and postmodernity*. Cambridge University Press.
- Veishene, D. & Dsouza, F. C. (2022, 2. februar). A cross-disciplinary teaching approach on transformational learning for multidisciplinary education. I *Proceedings of the International Conference on Best Innovative Teaching Strategies* (s. 48–52).
- Aagaard-Hansen, J. (2007). The challenges of cross-disciplinary research. *Social Epistemology*, 21(4), 425–438.