

Falch, T. O. H. (2026). Studentledet undervisning i praksis: Nytteverdi og utfordringer for studentledere, utdanningen og ekstern samarbeidspartner. I E. B. Dalland & E. Suzen (Red.), *Studentaktive læringskontekster i høyere utdanning: Kompetanseutvikling i praksisfelt* (s. 125–154). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa761105>

5

## **Studentledet undervisning i praksis**

*Nytteverdi og utfordringer for studentledere,  
utdanningen og ekstern samarbeidspartner*

**Thor Owe Holmquist Falch**

**Sammendrag:** Studien har undersøkt studentledet undervisning der studenter organiserer og leder deler av praksisen i studiet sitt. Gjennom tverrfaglig samarbeid med en ekstern praksisbedrift utvikler studentene verdifull erfaring fra arbeidslivet. Studien benyttet kvalitative metoder, inkludert intervjuer med studentledere og ekstern samarbeidspartner, samt undervisers erfaringer via metoden autoetnografi. Studien har gitt innsikt i nytteverdi og utfordringer for studentlederne, utdanningen og ekstern samarbeidspartner.

Tematisk analyse viste betydelig nytteverdi for alle involverte. Studentlederne utviklet sentrale soft skills (egenskaper) som kommunikasjon, motivasjon og drivkraft for oppgaven, teamegenskaper, og viste bedre engasjement og deltakelse. Eksterne aktører fikk innsikt i studentenes behov og forventninger. Utfordringer omfattet variasjon i forventninger, rollefordeling, gruppedynamikk og kommunikasjon.

Studien konkluderer med at studentledet undervisning kan utfordre dagens praksis i høyere utdanning og samtidig gjøre studenter bedre forberedt på arbeidslivet. Suksesskriterier inkluderer tydelige retningslinjer og god kommunikasjon for å oppnå nytteverdi og redusere utfordringer. Studien definerer også begrepet «studentledere».

*Nøkkelord:* studentledet undervisning, studentledere, effektive team, arbeidslivspraksis og soft skills

**Abstract:** The study investigated student-led teaching where students organise and lead parts of their practical studies. Through interdisciplinary collaboration with an external practice company, students develop valuable work experience. The study used qualitative methods, including interviews with student leaders and external partners, as well as the instructor's experiences via the method of autoethnography. The study provided insights into the benefits and challenges for the student leaders, the education, and the external partner.

Thematic analysis revealed significant benefits for all involved. The student leaders developed essential soft skills such as communication, motivation, and drive for the task, as well as team skills, and showed better engagement and participation. External partners gained insight into the students' needs and expectations. Challenges included variations in expectations, role distribution, group dynamics, and communication.

The study concludes that student-led teaching can challenge current practices in higher education and better prepare students for the workforce. Success criteria include clear guidelines and good communication to achieve benefits and reduce challenges. The study also defines the term «student leaders».

*Keywords:* student-led teaching, student leaders, effective teams, workplace-based learning, soft skills

## Innledning

Det er ifølge stortingsmelding 16 en klar forventning til høyere utdanning at studentene forberedes til et fremtidig arbeidsliv og utvikler arbeidslivsrelevante ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2021). Dagens arbeidslivspraksis i høyere utdanning har flere dokumenterte utfordringer, blant annet samarbeid mellom studiested og arbeidslivet (NOKUT, 2020).

En del profesjonsutdanninger har arbeidslivspraksis som en integrert del av undervisningen (Bakken et al., 2019; NOKUT, 2020), og stadig flere utdanninger tilbyr slik praksis. En av hovedintensjonene med arbeidslivspraksis er at studentene skal sosialiseres inn i yrket og trene på å løse relevante oppgaver og utfordringer (Helseth et al., 2019). Arbeidslivspraksis skal gi kjennskap til praksiser, forskning og arbeidsmetoder i virksomhetene (Kunnskapsdepartementet, 2021). Studentene kan være en ressurs mens de er i praksis, og spesielt når de er klare for arbeidslivet utenfor academia. Til tross for disse fordelene er andelen av norske studenter som får tilbud om praksisopphold i løpet av studiet sitt lav sammenlignet med andre land (OECD, 2018), og kvaliteten på den arbeidslivspraksisen som gis blir også beskrevet som «tilfeldig» og «varierende» i mange tilfeller (NOU, 2020).

Selv om arbeidslivsrelevans og praksis etterspørres av norske studenter og myndigheter, oppnår norske studier lave resultater på dette området i det årlige nasjonale Studiebarometeret. Her blir studentene blant annet spurt om de har fått mulighet til å samarbeide med arbeidslivet underveis (Sivertsen & Johansen, 2022). Arbeidslivet etterspør ferdigheter som går utover de rent fagspesifikke (NOU, 2020; Suleman & Laranjeiro, 2018; Succi & Canovi, 2019), og ifølge Kompetanseutvalget (NOU, 2020) vil «evnen til å lære» og «gode samarbeidsferdigheter» bli stadig viktigere i fremtidens arbeidsliv. En nylig undersøkelse i flere europeiske land (Succi & Canovi, 2019) viser økende interesse for at studenter skal ha utviklet såkalte soft skills – myke egenskaper – gjennom studiene, slik at de blir mer attraktive for arbeidslivet. I denne studien ble slike egenskaper vurdert som mindre viktige av studentene enn av arbeidsgiverne. Studien peker videre på at arbeidsliv, utdanningsinstitusjoner og studenter må samarbeide for å oppnå ønsket utbytte av utdanningene.

Organisering av arbeidslivspraksis kan være ressurskrevende. Med et stadig økende press på at høyere utdanning skal levere på samfunnsoppdraget, samtidig som ressursene blir færre og studentmassen mer mangfoldig (Hayton,

2017), må utdanningsinstitusjonene endre etablerte praksiser og bli mer innovative. Kravene og forventningene til studentenes kvalifikasjoner etter endt utdanning, studentenes egne ønsker om studiekvalitet, og institusjonenes evne til å tilrettelegge for fremtiden, krever nye undervisningsformer. Institusjonene må møte de nye behovene i samfunnet og blant studentene. En ny måte å møte disse forventningene på er å aktivisere studentene i større grad enn tidligere. Selv om det har vært etterspurt mer studentaktiv undervisning over tid, viser forskning ifølge Børte et al. (2020) at undervisningen fortsatt domineres av tradisjonelle forelesninger der underviseren formidler til studentene. De trekker frem ulike barrierer for studentaktiv læring i høyere utdanning, hovedsakelig motstand mot innovasjon i undervisningsmetoder, behov for bedre støtte og infrastruktur for å iverksette studentaktive læringsmetoder, samt utvikling av undervisere som kan implementere de nye læringsmetodene effektivt (Børte et al., 2020). Studien fremhever nødvendigheten av å utvikle læringsdesign som støtter studentaktivitet.

En innovativ og studentaktiv tilnærming til de nevnte utfordringene er å involvere studenter direkte i undervisningsledelsen. Ved å gi lederroller til en gruppe studenter (studentledere) kan disse bidra til å sikre relevans og ta på seg lederansvar i forbindelse med praksisen som inngår i studiet. Lederrollen kan innebære å organisere og koordinere aktiviteter, veilede medstudenter, fungere som kontaktledd mellom studentene og praksisstedet, og ha medansvar for at praksisen oppfyller læringsmålene. Bruk av studentledere er implementert og evaluert i denne studien, som bygger på ti års erfaring med studentledere som jobber i team i deler av praksis.

Målet med studien er å fremskaffe mer kunnskap om nytteverdi og utfordringer ved studentledet undervisning i arbeidslivspraksis, ved å undersøke hvordan studenter, høyere utdanning og eksterne samarbeidspartnere kan dra nytte av at studentledere organiserer og leder praktisk aktivitet i studiet. Studien søker svar på følgende spørsmål:

1. Hvordan kan praksis med bruk av studentledere i team inngå som en del av fremtidens undervisningsformer i høyere utdanning, og hva er suksessfaktorene?
2. Hvilken nytteverdi og hvilke utfordringer opplever undervisere, studentledere og eksterne samarbeidspartnere ved å benytte studentledere i undervisning?

3. Hvilke refleksjoner knyttes til samarbeidet internt blant studentene med hensyn til rollemønstre, gruppedynamikk, arbeidsfordeling og med eksterne samarbeidspartnere?

## **Teoretisk rammeverk**

Læringsarbeid i høyere utdanning har endret seg de siste årene, med betydelig mer digital undervisning, økt arbeidslivspraksis og studentaktive læringsmetoder. Det forventes fortsatt videre endring for å møte samfunnets behov.

### **Studentaktiv læring**

Studentaktiv læring innebærer at studentene tar en mer sentral rolle i egen læringsprosess. Loeng et al. (2019) understreker at studentene ikke er passive mottakere av informasjon, men deltar aktivt gjennom diskusjoner, samarbeid og problemløsning. Eksempler på studentaktiv læring inkluderer problembasert læring, problemorientert undervisning, prosjektbasert læring, diskusjonsbasert læring, omvendt klasserom, refleksjon, simuleringer og rollespill (Loeng, 2006; Loeng et al., 2019; Segreti, 2023). Innenfor slike læringsformer finnes det eksempler der studenter tar på seg undervisningsroller. Disse kan deles inn i to grupper: (1) studenter som bidrar i undervisningsroller i emner de selv tidligere har tatt, og (2) studenter som bidrar i undervisningsroller i egne emner. I den første gruppen finner vi studentassistenter, ofte dyktige studenter som har gjennomført emnet tidligere og som bidrar i laboratorieundervisning, feltarbeid, øvinger, praksis og organisering for studenter på lavere trinn. Det finnes også eksempler der dyktige studenter støtter forståelsen for medstudenter i spesielt krevende deler av studiet, såkalte SI-ledere (supplemental instruction) (Malm et al. 2022; Smuts, 2002). SI-lederne har tatt emnet tidligere, fått opplæring før oppstart og fungerer som rollemodeller. Undervisningsmodeller der studenter inntar undervisningsroller kan inkludere alle studentene i emnet, for eksempel ved at de underviser ulike deler av pensum for hverandre eller vurderer oppgaver for hverandre. Et eksempel er når studenter fungerer som pedagogiske observatører for hverandre ved

å delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningsaktiviteter (Kjelsrud, 2023). Et annet eksempel er når et utvalg studenter får undervisningsoppgaver for de øvrige studentene i sitt emne. Det finnes studier med denne typen studentledere, der studenter for eksempel har laget rollespill til bruk i undervisningen (Martens & Cheli, 2023; Segreti, 2023). Studentaktiv læring kan også knyttes til praksis i utdanninger som har som mål å gi studentene arbeidslivserfaring i løpet av studiet.

### **Problembasert læring**

Den mest fremtredende formen for studentaktiv læring i denne studien er problembasert læring (PBL). Loeng (2006) beskriver PBL som en arbeidsmåte som skiller seg fra tradisjonelt gruppearbeid ved at studentene selv identifiserer problemstillinger, eller at underviser tilrettelegger realistiske oppgaver som studentene vil møte i sitt kommende yrke. Tilretteleggingen innebærer å gi nok informasjon til at studentene kan komme frem til en løsning. Loeng (2006) hevder at PBL er mest utbredt som læringsform i høyere utdanning, særlig innen profesjonsstudier der studentene organiseres i basisgrupper og der samordning av teori og praksis er sentralt. Læringsformen utvikler studentenes selvinnsett og bidrar til kvalifikasjoner innen problemløsning, samarbeid og ansvar for egen læring. Begrepet «problem» uttrykker noe som krever utredning, forståelse eller innsikt.

### **Praksis med arbeidslivsrelevans**

Praksis i høyere utdanning forbindes med økt arbeidslivsrelevans (Bui et al., 2019). NOU (2020) forklarer praksis som en form for aktiv læring der studenten engasjeres i realistiske læringssituasjoner i autentiske miljøer. Hensikten med praksis er å forberede studentene best mulig til den profesjonen de utdanner seg til. Halvorsen (2020) hevder at praksis kan forstås som de handlinger en person utøver i virkeligheten, for eksempel innen en fagdisiplin. Bui et al. (2019) har diskutert begrepet arbeidslivsrelevans grundig og forklarer det som et sett med prestasjoner, inkludert ferdigheter, kunnskaper og personlige egenskaper som gjør enkeltpersoner klare for arbeidslivet, også når det gjelder yrkesvalg som tjener samfunnet. Enkelte utdanninger gjennomfører praksis i egen institusjon, mens de fleste samarbeider med eksterne bedrifter.

## **Arbeidslivspraksis i tverrfaglig samarbeid**

Arbeidslivspraksis er ofte knyttet til tverrfaglig samarbeid, der utdanningen og aktører fra arbeidslivet jobber sammen for å oppnå felles mål. Det finnes flere eksempler på vellykket samarbeid og suksesskriterier for dette. Dahl & Sørensen (1997) påpeker at tverrfaglig samarbeid forutsetter at ulike fagpersoner *sammen* skal løse en oppgave. En fagdisiplin kan forstås som samlet spesialisert kunnskap på et felt. Hvert fagområde kjenner grensene for sin kompetanse, men bør se behovet for å bruke og utfylle hverandre (Dahl & Sørensen, 1997). Tverrfaglig samarbeid kan ifølge Norsk studentorganisasjon (NSO) bidra til bedre utdanningskvalitet og mer effektiv ressursutnyttelse. Partene bidrar med sin spesifikke kompetanse, og det er viktig å anerkjenne hverandres roller. Dette innebærer at partene kan ha ulik motivasjon for samarbeidet og ulikt utbytte. Innenfor gestaltteori utgjør helheten av samarbeidet mer enn summen av delene (Çeliköz et al., 2019). I tillegg til den praktiske erfaringen studenter får gjennom praksis, opplever de det viktige samspillet mellom teori og praksis. Halvorsen (2020) hevder at teorien får mening i møtet med konkrete erfaringer fra virkeligheten, og at virkeligheten får ny mening når den ses i lys av teorier.

## **Studentledere**

Ifølge Arnulf (2012) er ledelse en prosess der personer har ansvaret for beslutninger og resultater i en organisasjon, gjennom å påvirke, samarbeide og oppnå felles mål. Lederskap omfatter både personlige egenskaper og den trening som er avgjørende for effektiv ledelse (Arnulf, 2012). God ledelse handler om å inspirere andre ved å legge til rette for mestring og motivasjon.

«Studentledere» er ikke et innarbeidet begrep, og det kan derfor være utfordrende å finne forskning på slike eksempler. Studentlederne som er beskrevet i denne studien planlegger, organiserer og koordinerer ulike aktiviteter, og har ansvar for å representere og lede medstudenter, særlig gjennom problembasert læring. I PBL foregår veiledningen på studentenes premisser, der veilederen (fasilitatoren) skal bidra til en god gruppeprosess, hjelpe og støtte uten å være styrende (Loeng, 2006; Schwarz, 2016). Ifølge Maertens & Cheli (2023) ser man ulike fordeler for studenter som underviser andre studenter. Blant fordelene nevnes at de utvikler en følelse av personlig tilstrekkelighet (som rollemodeller). Voksenrolle og lærerstatus bidrar til erfaring med

å være en del av et produktivt samfunn. I tillegg utvikler studentlederne innsikt og ferdigheter, og kan samarbeide bedre med egne undervisere (Bruzzini, 2018). Forskning viser også at studenter, ved å undervise andre studenter, ser meningsfull bruk av emnet i egne studier og forsterker sin egen kunnskap (Çeliköz et al., 2019; Smuts, 2002). Børte et al. (2020) støtter dette perspektivet og hevder at det å være studentleder kan bidra til verdifull erfaring i ledelse, teamarbeid, kommunikasjon og problemløsning, noe som er nyttig for fremtidige karrierer. Disse erfaringene kan ifølge Succi & Canovi (2019) beskrives som ferdigheter eller egenskaper, eller soft skills som nevnt nedenfor.

### **Personlige egenskaper – soft skills**

Personlige egenskaper, eller soft skills, forbindes med væremåte og kommunikasjonsferdigheter som fører til både økt effektivitet og mer trivsel på jobb eller i studiesituasjon ved å bidra til bedre arbeidsmiljø, bedre samhandling og samarbeid med andre. Succi & Canovi (2019) rangerte viktigheten av ulike soft skills, og høyest rangert blant 20 soft skills var egenskaper som kommunikasjon, drivkraft til å utføre oppgaver samt ferdigheter relatert til å jobbe i team. Samme studie viste at bedrifter og høyere utdanning må samarbeide for å øke studentenes bevissthet om viktigheten av soft skills, og påpekte nødvendigheten av at studentene tilpasser seg et skiftende arbeidsmarked ved å utvikle disse essensielle ferdighetene. Studentene er ikke like bevisste på sine soft skills som arbeidsgiverne, men i arbeidslivspraksis bør undervisere og eksterne samarbeidspartnere bidra med bevisstgjøring. I studier og i arbeidslivet er det vanlig å jobbe i team, og blant teamegenskapene inngår sosiale egenskaper, gruppedynamikk og konflikthåndtering.

### **Effektive team**

En grunntanke i de fleste praksisfelt er at læring og utvikling skjer gjennom deltakelse i sosial praksis, eksempelvis i basisgrupper, arbeidsgrupper eller team. Johnson & Johnson (2013) definerer en liten gruppe (small group) som to eller flere individer som jobber sammen mot gruppens mål, der hver og en er innforstått med sin deltagelse i gruppen, i et samspill med de andre grupped medlemmene. Hjertø (2013) definerer arbeidsgruppe som «en spesiell type sosial gruppe som fungerer innenfor en organisasjon». Ifølge Wheelan (2016)

finnes det retningslinjer som kan bidra til å sikre effektive grupper. I hovedsak handler det om hvordan hver og en ser på sin atferd og sine sosiale egenskaper med tanke på samspillet i gruppa. Lewin (1943) omtaler gruppedynamikk som den delen av sosialvitenskapen som setter søkelys på bygging avansert kunnskap om gruppens kjennetegn. Dette inkluderer vitenskapelige studier av grupper, adferd innad i grupper, grupperes utvikling og interne relasjoner mellom grupperes individer, andre grupper og samfunnet ellers. Lewin (1943) beskrev tidlig ulike stadier i grupperes utvikling: forming, norming, storming, performing og adjourning. Dette er like aktuelt i dag. Særlig aktuell er «stormingfasen» som før eller siden kommer. Fasen er knyttet til utfordringer som oppstår og hvordan teamet finner løsninger.

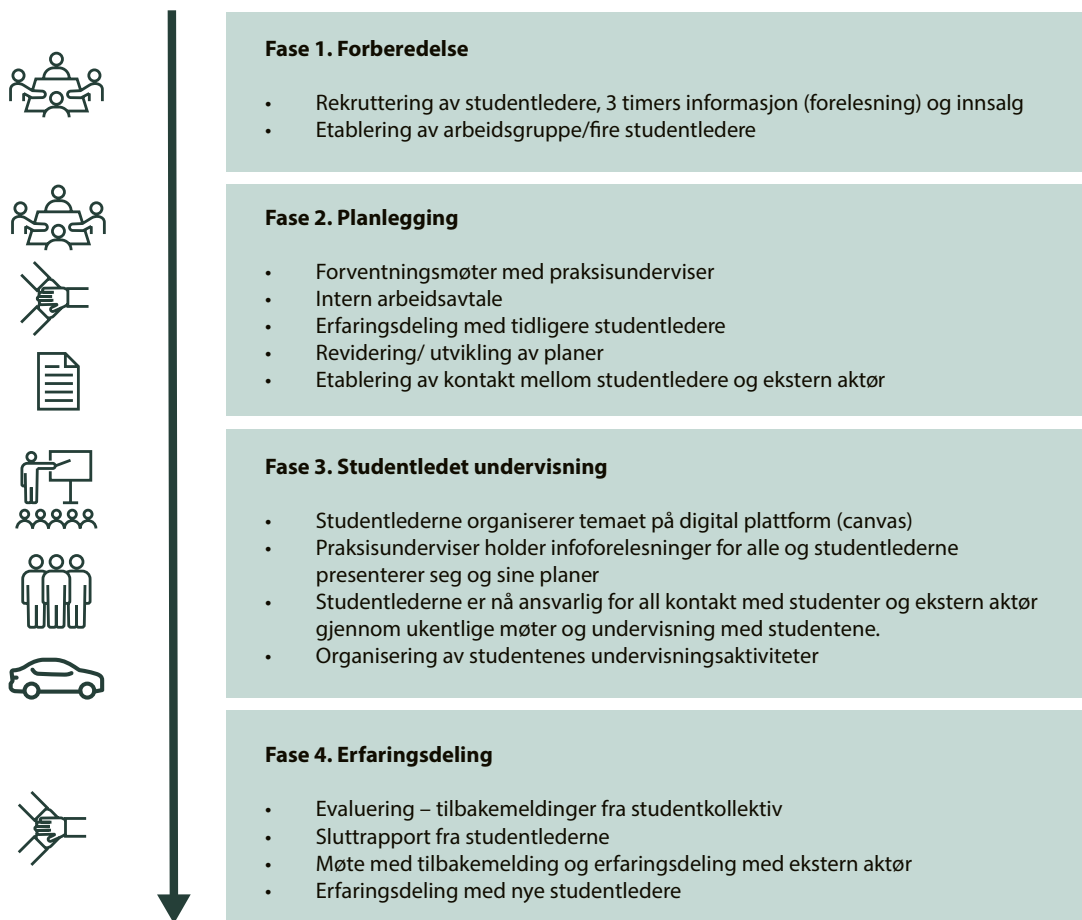
### ***Beskrivelse av prosessen – Studentledet undervisning i fire faser***

I figur 5.1 fremstilles studentledet undervisning som en prosess som gir innsikt som kan resultere i læring, retningslinjer og aktiviteter. Dette kan igjen være til hjelp og nytte for utdanninger og praksisfelt. Figuren illustrerer fire faser i studentledet undervisning, presentert som en tidslinje over tolv måneder.

I dette eksemplet underviser studentene fremmedspråklige elever i sin praksis i andre studieår på trafikklærerstudiet. Dette er ett av flere eksempler på studentledet praksis, hvor studentledere organiserer og leder resten av studentkullet. Alle trafikklærerstudenter underviser fremmedspråklige elever i klasserom, kjøresimulator og bil. Elevene – heretter kalt «elever» – utgjør årlig mellom 30 og 40 deltakere fra kommunens introduksjonsprogram. Ekstern samarbeidspartner representerer elevenes interesser og læring, mens studentlederne bidrar i ledelsen.

Arbeidsmåte og læringsform blant studenter og studentledere i denne undervisningen er hovedsakelig problembasert læring (Loeng, 2006), en pedagogisk metode der studentene arbeider med virkelighetsnære oppgaver i grupper. Problembasert læring setter søkelys på å utvikle studentenes evne til å løse problemer og tilegne seg kunnskap gjennom en aktiv læringsprosess de selv har ansvar for, mens praksisunderviser tilrettelegger for prosessen. Studentene vurderes ofte gjennom en kombinasjon av ulike metoder for å få et helhetlig bilde av deres læringsprosess og prestasjoner, som vurdering av samarbeidsevne, individuelle bidrag i gruppen og problemløsning.

## DE FIRE FASENE I STUDENTLEDET UNDERVISNING – TIDSLINJE 12 MÅNEDER



**Figur 5.1**

*De fire fasene i studentledet undervisning – tidslinje 12 måneder*

Forskeren har i denne studien rollen som praksisunderviser og fasilitator. I litteraturen brukes begrepene praksisunderviser og fasilitator ofte om hverandre. Ifølge Schwarz (2016) er fasilitatorens rolle avgjørende for å skape et effektivt læringsmiljø ved å støtte studentene, hjelpe dem å navigere i læringsprosessen og oppmuntre til samarbeid og aktiv deltakelse. Et godt verktøy for fasilitatoren kan være «de åtte atferder», beskrevet av Schwarz (2016). Disse atferdene skal

fremme en kultur for gjensidig læring, noe som kan bidra til bedre resultater og sterkere relasjoner i team. Atferdene er utformet for å fremme en åpen og effektiv gruppedynamikk basert på samarbeid. Eksempler på slike atferder er å dele all relevant informasjon og felles planlegging for å sikre felles eierskap (Schwarz, 2016).

Studentlederne arbeider i team på fire personer, i tråd med anbefalte gruppestørrelser (Johnson & Johnson, 2013). Som en del av studentledernes oppgave inngår ukentlig skriftlig refleksjonslogg med planer, aktiviteter, læring og utfordringer. Ifølge Deci & Ryan (2000) er refleksjon en forutsetning for at kompetanse skal kunne utvikles gjennom erfaring. Refleksjon kan forklares som en bevisst strøm av tanker (Dewey, 1938), som gjerne oppstår når vi ser oss selv i en virkelighet eller situasjon. Da kan refleksjon være et godt verktøy. Fasilitering, refleksjon, tverrfaglighet, ledelse og teamutvikling er sentrale elementer i dette undervisningskonseptet.

## Forskningsmetoder

For å fremskaffe mer kunnskap om studentledet undervisning er det benyttet en kvalitativ tilnærming. Datamaterialet i denne studien er samlet inn gjennom:

- Kvalitative intervjuer med fire studentledere
- Kvalitativt intervju med kontaktperson for ekstern samarbeidspartner
- Forfatter/forskers innsikt og erfaring presentert gjennom metoden «autoetnografi»

Ved å kombinere disse metodene er målet med studien å belyse både studentledernes perspektiv, eksterne aktørers erfaring med studentledet undervisning og forskerens personlige erfaringer. Dette kan gi en rikere innsikt i konseptet og vise hvordan det kan påvirke utdanningen.

## Kvalitative dybdeintervjuer

Det ble gjennomført kvalitative dybdeintervjuer med de fire studentlederne i tråd med teori fra Kvale & Brinkmann (2015) og Tjora (2013). Intervjuene hadde søkelys på deres erfaringer, utfordringer og suksesshistorier knyttet til studentledet undervisning, med hensikt å skaffe innsikt i hvordan studentlederne opplevde sin rolle og hvordan de påvirket læringsmiljøet.

Det ble også gjennomført et kvalitativt intervju med kontaktperson fra ekstern samarbeidspartner. For de kvalitative intervjuene ble det utviklet en intervjuguide, inspirert av Thagaard (2013), som fulgte en «elv med sidestrømmer-modell». Her besto intervjuguiden av få, men åpne spørsmål, som ble fulgt opp med stikkord og oppfølgingsspørsmål. Slik kunne intervjuene gjennomføres som samtaler der temaer dukket opp eller ble tilført underveis (Thagaard, 2013; Bruzzini, 2018).

Studentlederne fikk følgende hovedspørsmål fra intervjuguiden: (1) Hva er dine erfaringer med å lede en modul i praksis? (2) Hva er dine opplevelser av å lede medstudenter? (3) Hvordan er dine erfaringer med samarbeid med ekstern aktør? (4) Hvordan opplever du gruppedynamikken blant studentlederne? og (5) Hvordan har dette arbeidet påvirket din egen utvikling?

Ekstern samarbeidspartner ble stilt følgende hovedspørsmål: (1) Hva er dine erfaringer med samarbeid med studentledere i undervisningsmodulen? (2) Hva er din opplevelse av å forholde deg til flere studentledere i gruppe – fremfor én praksisunderviser? og (3) Hva er dine tanker rundt videreføring av bruk av studentledere?

## Autoetnografisk metode

Datainnsamlingen der forskeren dokumenterer egne erfaringer, er basert på metoden «autoetnografi». Her inkluderes observasjon og skygging, samt egne refleksjoner etter ti år som praksisunderviser med studentledere. Erfaringer og refleksjoner er hentet fra ulike moduler i praksis, der studentledet undervisning benyttes. Ifølge Karlsson et al. (2021) er autoetnografi en kvalitativ forskningsmetode, og i dette tilfellet kan forskerens erfaringer som fasilitator gi en dypere forståelse av studentledet undervisning, noe som både kan informere og berike forskningen på området. I denne studien innebærer autoetnografisk metode ukentlige observasjoner av studentlederne (som fokusgruppe) i samspill med studentkullet og ekstern samarbeidspartner.

I enkelte situasjoner er forskeren en stum observatør, mens i andre en fasilitator som gir studentlederne råd og tips som kan bidra til refleksjon og bevisstgjøring rundt valgene de gjør (Schwarz, 2016).

Autoetnografisk metode forutsetter at forskeren er bevisst på sin rolle og kritisk vurderer hvordan personlige erfaringer og refleksjoner kan påvirke forståelsen og innsikten (Karlsson et al., 2021). Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) stilles det etiske krav til vitenskapelig kvalitet på kunnskapen som fremlegges etter studien. Eksempler på slike krav er reliabilitet og validitet. Egne erfaringer er en styrke, men jeg er samtidig bevisst på at min subjektivitet kan ha påvirket resultatene i studien (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2013; Øyen & Alver, 1997).

### **Analyse av datamaterialet**

Til analysen av datamaterialet ble tematisk analyse valgt. Ifølge Braun & Clarke (2006) er en seks-steps tematisk analyse egnet til å systematisere empiri og identifisere mønstre i datamaterialet. De seks stegene er: gjennomlesing, koding, leting etter tema, sammenligning av tema på tvers av data, utarbeidelse av en systematisk tabell over tema (Tabell 5.1), og rapportskrivning.

Der studien har interessante data som kan bidra til innsikt og læring, benyttes kvalitativ induktiv analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Ifølge Bruzzini (2018) kan ny innsikt og forståelse fra uventede funn, eksempelvis fra observasjoner eller intervjuer, tolkes gjennom metoden kvalitativ induktiv analyse. Informantenes refleksjoner og erfaringer utgjør en sentral del av datamaterialet (Deci & Ryan, 2000; Dewey, 1938).

## **Resultat og diskusjon**

Tematisk analyse av datamaterialet har resultert i en rik empiri om nytteverdi og utfordringer ved studentledet undervisning fra tre ulike perspektiver (Tabell 5.1). I tillegg til nytteverdi og utfordringer fra de tre perspektivene, ble utvikling av soft skills tydeliggjort gjennom analysen. Dette viste seg å være ferdigheter som alle studentlederne var svært bevisste på. Spesielt trakk de

frem kommunikasjon, engasjement for å gå inn for oppgaven, og teamferdigheter. Disse funnene sammenfaller svært godt med hvilke soft skills som ble prioritert som viktigst av studenter og arbeidsliv i Succi & Canovis (2019) sin internasjonale studie. Nytteverdi og utfordringer er videre kategorisert i Tabell 5.1, hvor sitatene er bearbeidet og systematisert. Tabellen gir en innsikt som kan bidra til læring og utvikling av konseptet studentledet undervisning.

**Tabell 5.1***Nytteverdi og utfordringer ved studentledet undervisning*

STUDENTLEDET UNDERVISNING					
NYTTEVERDI			UTFORDRINGER		
For studentledere	For utdanningen	For ekstern aktør	For studentledere	For utdanningen	For ekstern aktør
Utvikler «soft skills», eksempelvis ferdigheter som kommunikasjon og lederegenskaper	Praksisunderviser får et studentteam rundt seg, samt ekstern veileder	Vinn-vinn-situasjon: Studentlederne er en ekstra ressurs – arbeidslivet kan påvirke utdanningen	Utfordringer ved situasjoner der studentene har tillit til studentlederne	Ressurskrevende der studentgrupper ikke fungerer	Kan til tider være krevende å samarbeide med flere og ulike studentledere
Blir mer bevisst sine personlige og sosiale egenskaper (soft skills)	Bidrar til faglig utvikling for praksisunderviser	Sikrer at den aktuelle bransjen får ny og oppdatert kunnskap	Organisering og problemløsning kan til tider være tidkrevende – studentlederne må bruke fritid eller andre tidsrom	Studentledet undervisning kan være sårbar da studentene har større ansvar for eget læringsarbeid	Ressurskrevende å ha en veilederrolle for studentene
Blir tryggere i formidling	Gjør studentene i stand til å gi råd av faglig og organisatorisk art	Det tverrfaglige samarbeidet gir et utbytte langt utover egne behov	De må ha klare retningslinjer for hvordan de organiserer gruppen, og hvilke arbeidsoppgaver de skal utføre	Ressurskrevende å følge opp studenter med en økende diversitet i studentmassen	Tett oppfølging er nødvendig for å finne nytteverdi for egen instans og for egne elever
Oppnår arbeidslivsrelevans	Mindre ressurskrevende for utdanningsinstitusjonen	Bidrar til respekt for andre fagfelt	De må ha klare retningslinjer for hvordan de organiserer gruppen, og hvilke arbeidsoppgaver de skal utføre	Mye å observere for praksisunderviser med tanke på å finne styrker og svakheter med konseptet	Tett oppfølging krever faste kontaktpersoner med god innsikt i modulen/samarbeidet
Gir erfaring i tverrfaglig samarbeid	Utdanningen får innsikt i ulike fagfelt	Arbeidslivet kan selv bidra med relevant kompetanse som etterspørres av arbeidsgivere og i samfunnet	De må ha oversikt over gruppas samlede kompetanse og hver enkelt egenskaper		
Stolthet rundt egen kompetanse	Hele kullet har utbytte av denne praksisen		De må ha en klar samarbeidsavtale som sier hvordan de skal håndtere situasjoner		
Studentene kan utfordre utdanningsinstitusjonen på en positiv måte	Tidlig befating med arbeidslivet kan være en viktig motivasjon for studentene			Praksisundervisere som ikke er involvert i denne undervisningen får begrenset innsikt i konseptet	

## Nytteverdi og utfordringer for studentlederne

Nytteverdien for studentlederne omfatter utvikling av ferdigheter, praktiske erfaringer og økt selvinnsett, noe som gjør dem bedre rustet til å reflektere over egne sterke og mindre sterke sider. Utfordringene er særlig knyttet til gruppedynamikk, rolleavklaringer og ansvar.

Studentene har ulike motivasjoner for å melde seg som studentledere, og ifølge praksisundersøysers erfaringer gjennom ti år påvirker dette både hvilken nytteverdi og hvilke utfordringer de opplever. Det har vist seg at de har forskjellige ønsker, behov og interesser. Kunnskap om disse motivasjonsfaktorene er nyttig med tanke på «bli kjent-fasen», jf. den første fasen i figur 5.1. I denne fasen kartlegger studentlederne gruppas samlede kompetanse og vurderer hvordan hver enkelt kan bidra til et effektivt team og nå de målene som oppdraget krever. I det tverrfaglige samarbeidet med ekstern samarbeidspartner får hele studentkullet, og særlig studentlederne, arbeidslivspraksis hvor de utvikler sine soft skills på flere områder. En av studentlederne trekker frem tverrfagligheten:

*I startfasen var jeg mest opptatt av logistikken og å organisere undervisningen digitalt i læringsplattformen. Etter hvert fikk tverrfaglighet en ny dimensjon. Det var åpenbart at kommunen hadde et annet utbytte av samarbeidet enn det vi og våre studenter hadde.*

Arbeidslivet etterspør praktiske ferdigheter utover de fagspesifikke (Suleman & Laranjeiro, 2018, Succi & Canovi, 2019). Mye tyder på at studentene utvikler soft skills, men de blir mer bevisste på disse ferdighetene etter at de har kommet ut i yrket. Praksisundersøysers egne erfaringer bekrefter at studenter som kommer tilbake på etter- og videreutdanning har merkbart større bevissthet rundt sine soft skills. I den tidlige nevnte studien av Succi & Canovi (2019) påpekes det at arbeidsliv, utdanningsinstitusjoner og studenter må samarbeide for å oppnå ønsket utbytte av utdanningene. Dette kan bidra til at studentene blir bevisstgjort sine soft skills tidligere.

Studentene fremhevet også utvikling av teamegenskaper som et viktig utbytte fra arbeidet som studentledere. Gruppedynamikk er en av disse egenskapene, ofte knyttet til samspill og håndtering av ulike utfordringer som kan oppstå. Blant Lewins (1943) fem faser i gruppens utvikling, som studentene ble gjort oppmerksomme på, var «stormingfasen» – en fase som med stor

sannsynlighet ville oppstå. Som nevnt tidligere kan stormingfasen knyttes til uenigheter eller utfordringer innad i gruppa, og til måter å møte disse utfordringene på. Erfaringene fra denne studien tilsier at utfordringene ikke alltid ble oppdaget av praksisunderviser (fasilitator), noe som understreker viktigheten av god observasjon.

Studentlederne trakk selv frem utvikling av soft skills som sosiale egenskaper, god kommunikasjon og lederegenskaper, noe som ga dem verdifull erfaring og kunne gjøre dem attraktive for fremtidige arbeidsgivere. En av studentene meldte seg som studentleder fordi hen ikke følte seg komfortabel med å formidle og undervise foran mennesker:

*Jeg er egentlig ganske beskjeden, er ikke glad i å stå og prate foran folk, men det har utviklet seg.*

Erfaringer fra underviser i denne studien viste flere eksempler på at studentledere ønsket å bli tryggere i formidling og var bevisste på sine personlige egenskaper. Dette samsvarer med hva Segreti (2023) rapporterte om at det å ta på seg ledelsesansvar bidrar til større bevissthet om seg selv, spesielt i samspill med andre. Da vil man kunne oppdage hvordan lederskap og soft skills henger sammen, noe som anses som avgjørende for suksess i dagens arbeidsmarked. Schwarz (2016) støtter dette perspektivet og hevder at gruppedynamikk handler om et samspill av handlinger, reaksjoner og fortolknin-ger blant grupped medlemmene. En annen studentleder reflekterte rundt sine lederegenskaper og det å gå inn for oppgaven:

*Det har vært en arena som har gitt meg mye kompetanse ved at jeg har sett behov for å engasjere meg, må lese, må sette meg inn i ting. Jeg mener jeg nå kan bistå godt. Det har absolutt gitt mye, og jeg kan nok være leder på et annet nivå enn før.*

*Noen har tatt mer initiativ og ansvar enn andre. Sånn jeg tenker på det, føler jeg at om man melder seg til et frivillig opplegg som dette, så vil jeg ta initiativ til å gjøre ting, og det forventer jeg også fra de andre. Noen ble litt mer sjef enn andre, for vi hadde behov for at en ledet det.*

Hvert år oppstår uenigheter og gnisninger innad i teamet. Når utfordringene – stormingfasen – melder seg, er det helt vanlig at deltakerne skylder på andre. I slike situasjoner kan fasilitatoren bidra, og Wheelan (2016) hevder at den beste måten å hjelpe gruppe medlemmer på er å snakke med dem om hvor normalt det er for mennesker å skylde på andre.

Et sentralt spørsmål er om et effektivt team bør ha en leder. Erfaringene har så langt ikke gitt oss en fasit, og det er derfor ikke lagt føringer for at teamet skal utnevne en leder. Ekstern samarbeidspartner pekte på typiske ledertyper blant studentlederne, men tilføyde at dette ikke alltid har fungert godt med tanke på samspill. Det er verdt å nevne at det kan være betydelig forskjell på en «leder» og en «sjef», hvor en sjef kan oppnå respekt gjennom frykt og autoritet og ofte tar beslutninger alene. En god leder delegerer oppgaver slik at medarbeidere får mulighet til å bruke sine sterke sider og egenskaper. I dag er det vanlig at en leder kan være din kollega i en flat organisering, noe som fjerner oppfatningen om at noen er over deg.

Som oftest finner studentlederne en fornuftig rollefordeling selv, basert på personlighet og interesser, men utpeker ikke alltid en leder. Ifølge Schwarz (2016) er en god leder en forutsetning for at teamet skal fungere godt og effektivt. Johnson & Johnson (2013) deler derimot ikke dette synet, og hevder at et effektivt team fungerer best når lederrollen går på omgang. De påpeker også at en rollekonflikt kan oppstå når rollene ikke er godt avklart i en forventningsavklaring eller arbeidskontrakt, særlig når en person utfører selv pålagte oppgaver.

### **Kommunikasjon som et viktig grunnlag for samhandling**

Kommunikasjon var et tema som stadig dukket opp, og som tydeligvis dannet grobunn for konflikter. En av studentlederne hevdet å være konfliktsky, men tok selv grep rundt dette. Andre pekte på ulike personlige egenskaper og meninger, og at kommunikasjon er en forutsetning:

*Jeg er veldig konfliktsky, og synes det er vanskelig å ta opp ting, og gjør heller jobben selv. Jeg har sett at det beste er bare å ta det opp, og prøve å bli enig. Ellers ender det med irritasjon i gruppa. Dette kan jeg bli flinkere på.*

*Kommunikasjon og samhandling har vært en utfordring, vi er jo fire forskjellige mennesker da, og det har vært litt utfordring med samarbeidet, kanskje har det å gjøre med kommunikasjonen mellom oss. Det har blitt bedre etter hvert.*

*Så langt er min erfaring at når man er flere som skal lede, blir det lett litt miskommunikasjon, så det kan til tider være vanskelig å fordele arbeidsoppgavene.*

I sitatet pekte studentlederen på utfordringer rundt kommunikasjon og samhandling. Det er mange hensyn å ta for at gruppa skal fungere effektivt, og det har gått mye tid til prøving og feiling. Lewin (1943) var, som nevnt tidligere, opptatt av de fem fasene i gruppens utvikling. Denne studien viser at det har vært ulikt fra år til år når stormingfasen har oppstått, og når studentlederne har funnet løsninger. Dette samsvarer med Johnson & Johnson (2013), som blant annet pekte på avklart ledelse og toveis kommunikasjon som bidrag til effektiv konflikthåndtering.

Studentlederne hadde ulik alder, kjønn og bakgrunn fra tidligere yrkeskarrierer. Mye tyder på at de hadde ulike tolkninger av de utfordringene de sto overfor. Likevel ser det ut til at de som team løste utfordringene de hadde til å begynne med ved at de enkeltvis tok grep. En så nytteverdien i god kommunikasjon ved å vise initiativ:

*Jeg synes det var veldig greit å få satt ord på ting. Jeg går jo og tenker selv også, men det blir noe annet når jeg får sagt det høyt. Med hensyn til samarbeid og diskusjon, så har det fått meg til å tenke at det er lurt å høre på de andre også, og ikke være fastlåst på eget syn.*

*Vi har blitt åpne på at vi skal si fra hvis vi trenger hjelp, og i dag har vi ansvar for det og det, det har egentlig vært greit.*

Ekstern samarbeidspartner hevdet at «studentlederne er et hestehode eller to foran de andre studentene med hensyn til organisering og endringer underveis». Uttrykket illustrerer hvordan studentlederne gjennom konseptet utviklet visse ønskede egenskaper i større grad enn de øvrige studentene. Dette kan også være et eksempel på utvikling av egenskaper som styrker endringsledelse (Saksvik, 2008) ved å ta ansvar for oppgaven. Å påta seg lederrollen er nyttig

med tanke på arbeidslivet, der man ofte må organisere seg selv som en form for «selvledelse». Selv om ikke alle vil jobbe som ledere i fremtidige stillinger, vil de fleste arbeide i team.

### **Samarbeidet med arbeidslivet**

Å etablere kontakt med ekstern samarbeidspartner var en del av planleggingsfasen (figur 5.1). I denne kommunikasjonen informerte studentlederne ekstern samarbeidspartner om sine planer for undervisningen. Sitatene under beskriver det tverrfaglige samarbeidet fra studentledernes perspektiv:

*Det har vært et ganske greit samarbeid, de er behjelpelig, åpne og svarer på spørsmål, og vi har en bra dialog.*

*En var glad i å bestemme, men innså fort at det var vi som hadde kontroll på dette.*

*De er topp folk som det er givende å prate med. Jeg tenker også om det kan være aktuelt å jobbe på samme måte ved en trafikkskole.*

I denne fasen hadde studentlederne et solid eierskap til organiseringen, og de gjennomførte en forventningsavklaring med ansvarsfordeling som inkluderte den eksterne samarbeidspartneren. Dette samsvarer med perspektivene fra Johnson & Johnson (2013) og Wheelan (2016). Studentlederne og ekstern aktør hadde ukentlige møter, og i tillegg kommunikasjon på e-post for planlegging, endringer og andre forhold.

Erfaringene viser at studentlederne varierer fra år til år, med ulike personlige egenskaper. Dette har ført til at de har valgt forskjellige løsninger på utfordringer de har møtt. Vi har sett at problembasert læring kan bidra til personlig vekst, som også er en viktig nytteverdi (Loeng, 2006). Samlet sett har bruk av studentledere bidratt til positiv utvikling av praksis for de involverte partene.

## Nytteverdi og utfordringer for utdanningen

Det forventes at høyere utdanning gir studentene arbeidslivsrelevante ferdigheter som forbereder dem på arbeidslivet. I denne sammenhengen utvikler studentene myke ferdigheter ved å ta roller som studentledere. Dette er positivt for både studenter og utdanning, ettersom studentene får eierskap til læringsprosessen. Ved at studentene tok på seg oppgaver som undervisere ellers måtte ha utført, utgjorde studentlederne en viktig ressurs i utdanningen, et perspektiv som støttes av Smuts (2002) og Segreti (2023). En nytteverdi var faglig utvikling for praksisunderviser ved å ha et studentteam som kunne delta i diskusjoner og finne løsninger på utfordringer som oppsto, i tråd med gestaltteori (Çeliköz et al., 2019). Erfaring viser at en utfordring kan være at praksisundervisere som ikke er involvert i eller ikke ønsker å involvere seg i denne PBL-aktiviteten får begrenset innsikt i konseptet. Ifølge Børte et al. (2020) finnes det slike barrierer for studentaktiv læring i høyere utdanning, der motstand mot innovasjon i undervisningsmetoder er sentralt. Dette peker på et behov for utvikling av undervisere som kan iverksette nye læringsmetoder effektivt i studier der tradisjonell undervisning fortsatt dominerer (Børte et al., 2020).

Tverrfaglig samarbeid mellom utdanninger og eksterne samarbeidsbedrifter har stor betydning for å skape inkluderende miljøer i utdanning og arbeidsliv (Kunnskapsdepartementet, 2021). Det finnes eksempler på vellykkede prosjekter som har bidratt til innovative løsninger og bedre utdanningskvalitet. Forskning bekrefter at tidlig tilknytning til arbeidslivet gir økt motivasjon for studentene, og ifølge Norsk studentorganisasjon (NSO) ses arbeidslivsrelevans i sammenheng med utdanningskvalitet. En utfordring er begrensede ressurser i høyere utdanning, samt økende mangfold i studentmassen (Hayton, 2017). Erfaringer knyttet til mangfold i denne studien er utfordringer med studentenes bakgrunn, både med tanke på språk og ulike yrkeserfaringer.

Konseptet med studentledere, slik det omtales i denne studien, utvikles kontinuerlig basert på evalueringer fra studentene selv, praksisunderviser og ekstern samarbeidspartner. Studentlederne ble oppfordret til å gi eksempler fra egne erfaringer med å lede deler av undervisningen. En av dem uttalte: «Vi var fire som fikk et oppdrag med rammer og det hele. Jeg vil si at vi hadde metodefrihet også.» Studenten beskrev rammene som tilstrekkelig klare, slik at

de sammen klarte å planlegge og organisere undervisningen. Det er mye som tyder på at både studentlederne og de øvrige studentene ytet bedre når de selv hadde ansvar for å videreutvikle undervisningsopplegget de følte eierskap til:

*Det ble likevel mye positivt på den måten at alle fikk eierskap til opplegget.*

*Ja, da planene ble spikret sammen så ble det et lett eierskap, mye takket være studentene som har god nok motivasjon til å gjennomføre dette på en ordentlig måte.*

*Det å delegere til medstudenter går meget smertefritt. Ja, de har absolutt vært på, mer nå enn i starten, og er godt engasjerte og gjør dette på en ordentlig måte.*

Med tanke på at praksis ofte krever mye ressurser, var det positivt at eierskap til undervisningen bidro til økt innsats. Samarbeidet med ekstern samarbeidspartner hadde også en positiv innvirkning på læring og motivasjon (Kunnskapsdepartementet, 2021).

### **Et betydelig, men ulikt utbytte av samarbeidet**

Etter ti år med organisering av studentledet undervisning i et interessant tverrfaglig samarbeid med ekstern samarbeidspartner, kom det frem at partene fikk et betydelig, men ulikt utbytte av samarbeidet. Studentlederne erfarte at de og de øvrige studentene fikk god øving med arbeidslivsrelevans, og ble motivert av at ekstern samarbeidspartner hadde et annet og ulikt utbytte for sin virksomhet. Studentlederne forholdt seg til egen praksisunderviser og hadde tett kommunikasjon med ekstern samarbeidspartner. På denne måten fikk utdanningen nytteverdi i form av en ekstra veilederressurs, samt tydelige signaler om arbeidslivets behov. Gestaltteorien støtter at samarbeid mellom studenter og eksterne bedrifter i et felles læringsmiljø skaper en mer meningsfull læringsopplevelse enn det hver enkelt aktør ville oppnådd alene (Çeliköz et al., 2019). Etter hver gjennomføring mottok studentlederne tilbakemeldinger fra ekstern aktør og fra studentene som hadde deltatt i undervisning eller observasjon.

Ifølge Hattie & Timperley (2007) er slike tilbakemeldinger nyttige for læring og videre planlegging, jf. erfaringene i denne studien.

Etter hvert ble studentlederne også i stand til å gi faglige råd og veiledning til resten av studentkullet, slik at hele kullet kunne dra nytte av denne praksisen. Det er likevel viktig å være oppmerksom på at dette kan være ressurskrevende for utdanningen dersom studentgrupper ikke fungerer. Ekstern aktør diskuterte utfordringer og løsninger med studentlederne og beskrev følgende eksempel:

*Studentlederne får erfaring med hvordan egen praksis påvirker, og de får innsikt i hva de vil møte i arbeidslivet, for eksempel erfaring med ulike målgrupper.*

Forskning viser at tidlig tilknytning til arbeidslivet kan være en viktig motiveringsfaktor for studentene (Kunnskapsdepartementet, 2021). Resultatene peker mot at studentene har vist utvikling og forbedring, særlig i å øve på tenkemåte og holdninger, samt god læring i å praktisere fagterminologien.

## **Nytteverdi og utfordringer for ekstern samarbeidspartner**

Ifølge ekstern samarbeidspartner har samarbeidet bidratt til et felles læringsmiljø og en «vinn-vinn-situasjon» som begge parter drar nytte av. Tverrfaglig samarbeid innebærer at både utdanningen og ekstern aktør arbeider mot et felles mål, definert ut fra partenes behov. At partene har ulike behov kan også bety at utbyttet blir ulikt, men at de likevel ser fordeler med samarbeidet. Det er viktig å anerkjenne at ikke alle aktører ser de samme fordelene ved et slikt samarbeid. Ifølge Çeliköz et al. (2019) er et grunnprinsipp i gestaltteorien at helheten utgjør mer enn summen av delene. Prinsippet bygger på at studentene skal oppfatte helheten av læringsmålet, for deretter å oppdage sammenhengen mellom delene og helheten (Çeliköz et al., 2019). Ifølge ekstern samarbeidspartner har ikke studentene nødvendigvis vært i stand til å se disse effektene selv, noe som sammenfaller med undersøkelsen fra Succi & Canovi (2019).

## Vi ser en god kultur for læring

Ekstern samarbeidspartner påpekte at studentledernes personlighet har hatt stor innvirkning på hvordan de organiserer teamet sitt:

*De fordeler sine roller, tar sine roller og finner ut hvordan de passer inn. Dette kan være en lang prosess, og man ser utvikling underveis, både organisatorisk og faglig.*

Gjennom deltakelse i planleggingsmøter (fase 2 i figur 5.1) tok også ekstern samarbeidspartner en aktiv rolle, og løftet tidlig frem studentledernes utvikling av soft skills:

*Dette er en god praksis og utmerket læring, og studentlederne viser tidlig at de er i stand til å lede andre, ved å organisere og ved selvledelse, ta ansvar. Egenskaper som blir satt pris på når de blir ansatt.*

Samarbeidet mellom utdanningen og ekstern samarbeidspartner har tydelig vært til gjensidig nytte. Ekstern samarbeidspartner har fremhevet flere positive sider ved samarbeidet med studentlederne: «Det er et stort og komplekst opplegg, og vi får hjelp til å organisere det». Studentlederne kunne være uenige i diskusjoner, noe som ble opplevd som positivt og utviklende for ekstern samarbeidspartner. Wheelan (2016) understreker at det, som i andre situasjoner i livet, er umulig å være samkjørt og enig om alt. Kommunikasjonens innhold kan variere, men for at gruppen skal fungere godt, må 70–80 prosent dreie seg om mål og arbeid. I denne studien observerte vi at der det ble brukt tid på å diskutere problemer og mulige løsninger, økte kvaliteten på resultatet. Videre spiller det, ifølge Wheelan (2016), en stor rolle hvor mange som deltar i diskusjonen, og dette påvirker antallet løsninger som kommer opp. Mange studenter og elever var involvert i denne undervisningen, og studentlederne styrte en rekke aktiviteter. I sitatene under beskriver ekstern samarbeidspartner flere positive sider:

*Vi får studentledernes innspill på elever med ulike behov.*

*Studentlederne gjør at vi kommer nærmere elevene ved å kunne diskutere og tilrettelegge.*

*Studenter og elever har god motivasjon til å delta, vi ser stor aktivitet.*

*Vi ser en god kultur for læring.*

Å kunne tilrettelegge ut fra elevenes behov er en sentral del av den kompetansen studentene skal utvikle, og omtales innen flere lærerutdanninger som individuelt tilpasset undervisning. Ekstern samarbeidspartner oppfattet studentledernes innspill som en ressurs, og tilføyde at «samarbeidet med studentlederne har skapt et læringsmiljø og en læringskultur hvor vi ser utvikling og forbedring fra år til år». Slik fikk eksterne aktører innsikt i studentenes perspektiv og behov, noe som kunne bidra til bedre tilrettelegging av undervisning og praksis. I tillegg ga studentlederne verdifull tilbakemelding til arbeidslivet. Arbeidslivet kan på denne måten selv bidra med relevant kompetanse som etterspørres av arbeidsgivere og i samfunnet. Dagens arbeidslivspraksis i høyere utdanning har flere dokumenterte utfordringer, slik som samarbeidet mellom studiested og arbeidslivet (NOKUT, 2020). På den ene siden kan arbeidslivet påvirke utdanningen positivt, men dette krever tett oppfølging med faste kontaktpersoner. Det er også en forutsetning at disse har god innsikt i samarbeidet og undervisningen.

## Avslutning

Studien har vist at samarbeidet mellom studentledere og eksterne aktører gir betydelig nytteverdi, særlig i utviklingen av soft skills og forståelsen av arbeidslivets krav. Samtidig har vi sett utfordringer knyttet til ulike behov, rollefordeling, gruppedynamikk og kommunikasjon, som må håndteres for å sikre et vellykket samarbeid.

## Studentenes utvikling av soft skills

Studentenes utvikling av soft skills har i denne studien utmerket seg som en sentral del av læringsprosessen, spesielt gjennom rollen som studentledere. Tematisk analyse av datamaterialet viste at studentene var svært bevisste på betydningen av disse ferdighetene, som inkluderte kommunikasjon, engasjement og samarbeid. Ifølge studentlederne har rollen som studentleder bidratt til en betydelig utvikling av soft skills. De fremhevet selv hvordan oppgaver som organisering av undervisning og samarbeid med medstudenter har forbedret evnen til å kommunisere godt og til å lede medstudenter. Dette samsvarer med undersøkelsen fra Succi & Canovi (2019), som viste at arbeidsgivere vurderer soft skills som avgjørende for ansettelse, og ofte viktigere enn studentene selv er klar over.

Blant utfordringene studentlederne pekte på, var organisering og problemløsning ofte krevende, særlig når det oppsto uenigheter innad i teamet. Studentlederne hadde ulik alder og erfaringsbakgrunn, og opplevde konflikter der de måtte finne løsninger til tross for ulike personligheter og arbeidsstiler. En studentleder understreket at det å ta opp vanskelige temaer var nødvendig for å unngå misforståelser og irritasjon i teamet. En annen studentleder uttalte:

*Når jeg er uenig med en person, hører jeg på det den personen sier, og det får jo meg til å tenke på en annen måte også. Sånn sett har vi kommet godt ut av diskusjonene.*

Samarbeidet med eksterne samarbeidsbedrifter ga studentene mulighet til å anvende sine soft skills i praksis. Det tverrfaglige samarbeidet bidro dermed til en dypere forståelse av arbeidslivets krav og forventninger (Çeliköz et al., 2019). Ifølge ekstern samarbeidspartner var studentledernes evne til å organisere og lede en verdifull ressurs, også for dem. Dette understreker viktigheten av soft skills i utdanningen ytterligere. For å følge studentenes utvikling av soft skills samt faglig utvikling benyttes refleksjonslogg, pedagogisk observasjon, observasjoner og tilbakemeldinger fra studenter, undervisere og eksterne aktører. Med tanke på personlig utvikling og utbytte har, ifølge Hattie & Timperley (2007), tilbakemeldinger og fremovermeldinger stor betydning.

Utviklingen av soft skills kan, ifølge studien, ha stor betydning for studentenes fremtidige karrierer. Gjennom studentledet aktivitet i studiet fikk de mulighet til å praktisere og forbedre disse ferdighetene, noe som med stor

sannsynlighet kan gjøre dem mer attraktive for arbeidsgivere. Ifølge Suleman & Laranjeiro (2018) og denne studien er det viktig og nødvendig at utdanningene vektlegger slike erfaringer i læreplanene, slik at studentene er godt forberedt på et stadig mer komplekst arbeidsmarked.

### **Hvordan kan etablerte praksiser utfordres?**

Etter ti års erfaring med implementering og evaluering av studentledere i studentaktiv undervisning, er det tydelig at en innovativ tilnærming er nødvendig for å møte de utfordringene samfunnet står overfor (Hayton, 2017). En effektiv måte å gjøre dette på er å involvere studenter direkte i undervisningsledelsen.

I trafikkklærerstudiet har vi gjort tilpasninger basert på denne studien. I studentgrupper og basisgrupper har vi innført samarbeidsavtaler som har til hensikt at studentene i grupper og hver for seg best mulig skal nå læringsutbyttebeskrivelsene i praksisemnene. Samarbeidsavtalene er basert på bruk av «kompetansetrekanten» beskrevet av Skau (2024), hvor studentene kartlegger gruppas samlede kompetanse. Ifølge Skau er hensikten med å benytte kompetansetrekanten å skape et mer forutsigbart og engasjerende læringsmiljø. Erfaringer så langt viser at studentene er mer bevisste på hva de blir vurdert opp mot, og hvordan de ligger an. I tillegg bidrar samarbeidsavtalene til at de løser utfordringer før de eskalerer. Gruppedynamikk er et tema som omtales i flere emner, og som støttes av teori fra blant annet Skau (2024) og Lewin (1943).

Denne studien har belyst noen suksesskriterier som kan komme andre utdanninger til gode, dersom de effektivt ønsker å møte samfunnets krav til gode:

- Involvere studenter i utvikling av undervisningsmetoder. Dette kan gi dem eierskap til læringsprosessen, noe som kan bidra til gode og engasjerende undervisningsopplegg.
- Oppmuntre til tverrfaglig samarbeid mellom ulike fagområder for å utvikle opplegg som bedre reflekterer arbeidslivet.
- Tilby digitale verktøy som kan støtte studentaktiv læring, med tanke på å lette tilrettelegging av undervisning for de ulike studentene.
- Bruke systematiske vurderings- og evalueringsmetoder for å samle tilbakemeldinger fra studenter og andre aktører slik at undervisningen kan forbedres kontinuerlig.

- Engasjere studenter med nye og kreative læringsformer, prosjektbasert læring, flipped classroom med mer. Dette kan bidra til å redusere motstand mot innovasjon i undervisningsmetoder for studentaktiv læring i høyere utdanning, i tråd med Børte et al. (2020).

Som nevnt tidligere i kapittelet er ikke «studentleder» et innarbeidet begrep, og der det er benyttet i forskning, viser det til mange ulike former for ledelse knyttet til studenter. Denne mangelen på felles forståelse av begrepet gjør det utfordrende å bygge målrettet kunnskap og forskning rundt det konseptet som det er arbeidet med i denne studien. Det er derfor ønskelig å konkretisere og utarbeide en definisjon som et ledd i kunnskapsformidlingen rundt dette, slik at konseptet kan videreutvikles og man kan lære av hverandre.

Gjennom studien har begrepet studentleder blitt mer tydelig, og kan defineres som: *En student som tar på seg en lederrolle i et studium, som innebærer å planlegge, organisere og koordinere aktiviteter. Veiledning av medstudenter, kontaktledd mellom student og praksissted, og ha et medansvar for å sikre at praksisen oppfyller læringsmålet vil også kunne inngå.*

For å få maksimalt utbytte av studentledet undervisning, anbefales det at utdanningsinstitusjoner har fokus på klar kommunikasjon, tydelig rollefordeling og regelmessig evaluering av samarbeidet, samt vektlegger samstemthet mellom læringsutbyttebeskrivelser, vurderingsformer og læringsaktiviteter (Biggs & Tang, 2011; Hattie & Timperley, 2007). Dette vil på den ene siden styrke studentenes læring, men også sikre at eksterne aktører får den støtten de trenger for å bidra effektivt. Det er viktig å innse at fremtidens arbeidsliv krever mer enn bare den faglige kompetansen (Suleman & Laranjeiro, 2018; Succi & Canovi, 2019).

I denne studien har jeg utforsket nytteverdien og utfordringene ved studentledet undervisning, både for studentene selv, utdanningen og eksterne samarbeidspartnere. En praksis med bruk av studentledere kan klart være en del av fremtidens undervisningsformer i høyere utdanning.

Konseptet med studentledere møter utfordringene med ressurskrevende organisering av arbeidslivspraksis, med et stadig større press på høyere utdanning om å levere på samfunnsoppdraget med begrensede ressurser. I tillegg bidrar konseptet til å møte utfordringene med økt diversitet i studentmassen. Denne studien har vist at studentlederne utvikler betydelige soft skills, og konseptet bidrar til et mer dynamisk og relevant læringsmiljø. Samarbeidet mellom utdanningsinstitusjoner og arbeidslivet er avgjørende med tanke på å forbedre studentene på de kravene som stilles i dagens krevende arbeidsmarked.

## Referanser

- Arnulf, J. K. (2012). *Hva er ledelse*. Universitetsforlaget.
- Bakken, P., Lid, S. & Helseth, I. A. (2019). *Hvor utbredt er praksis i norsk høyere utdanning*. NOKUT.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university (4th ed.)*. Open University Press.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology*.
- Bruzzini, K. (2017). Reflecting on student-led teaching experiences allows students to become metacognitively aware of their anatomy and physiology knowledge. *The FASEB Journal*.
- Bui, H. T., Ngyen, H. T., Cole, D. R., Yorke, M. & Knight, P. T. (2019). *Higher education, innovation and employability*. I H. T. M. Bui, H. T. M. Ngyen & D. Cole (Red.), *Innovate higher education to enhance graduate employability - rethinking the possibilities*. Higher Education Academy.
- Børte, K., Nesje, K. & Lillejord, S. (2023). Barriers to student, active learning in higher education. *Teaching in Higher Education*, ss. 597–615.
- Çeliköz, N. E., Erisen, Y. & Sahin, M. (2019). *Kognitive læringsteorier med vekt på latent læring, gestalt og informasjonsprosesseringssteorier*.
- Dahl, T. & Sørensen, K. H. (1997). *Perspektiver på tvers: Disiplin og tverrfaglighet på det moderne forskningsuniversitetet*. Tapir akademisk forlag.
- Deci, E. & Ryan, M. (2000). *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
- Dewey, J. (1938). *Experience & education*. Touchstone.
- Halvorsen, G. S. (2020). Hva kan praksisnær undervisning være? I Y. T. Nordkvelle (Red.), *Praksisnær undervisning - i praksis og teori* (, s. 33–52). Cappelen Damm akademisk.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1).s. 81–112.
- Hayton, J. (2017). Helping them to help themselves? An evaluation of student-led tutorials in a higher education setting. *Journal of Further and Higher Education*, s. 12–29.
- Helseth, I., Lid, S., Kristiansen, E., Fetscher, E., Karlsen, H., Skeidsvoll, K. & Wiggen, K. (2019). *Kvalitet i praksis - utfordringer og muligheter. Samlerapport basert på kartleggingsfasen av prosjektet Operasjon praksis 2018–2020*. NOKUT.
- Hjertø, K. (2013). *TEAM*. Fagbokforlaget.
- Johnson, D. & Johnson, F. (2013). Chapter 1: Group dynamics. I D. Johnson & F. Johnson (Red.), *Joining together. Group theory and group skills. (12. utg., s. 1–45)*. Pearson.
- Karlson, B., Klevan, T., Soggiu, A. & Sælør, K. (2021). *Hva er autoetnografi*. Cappelen Damm.
- Kjelsrud, H. (2023). *Pedagogisk observasjon som læringsaktivitet i trafikklærerutdanningen*. Trykkeriet, Nord universitet.
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Meld. St. 16 (2020–2021): Utdanning for omstilling*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st-16-20202021/id2838171/>.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag.

- Lewin, K. (1943). *Group dynamics and me*.
- Loeng, S. (2006). *Problembasert læring (PBL). Evaluering av sju PBL-perioder ved allmennlærerutdanningen, Høgskolen i Nord-Trøndelag (HiNT) i tidsrommet 1998–2001*. Steinkjer.
- Loeng, S., Mørkved, B. & Solli Isachsen, B. (2019). *Studentaktiv læring - praksisnær undervisning i høyere utdanning*. Cappelen Damm akademisk.
- Maertens, L. & Cheli, Z. (2023). Student-designed simulation: Teaching global governance in practice through a student-led role-play for practitioners. *International Studies Perspectives*, s. 1–21.
- Malm, J. O., Malm, J., Ody, M., Eriksson, H., Fairclough, I., Oakley, M. & Suzen, E. (2022). How have supplemental instruction-peer assisted study sessions (SI-PASS) programmes adapted during the COVID-19 pandemic? Case studies from four higher education institutes in Ireland, Norway, the UK and Sweden. *Student Engagement in Higher Education Journal*, 4 24–44.
- NOKUT. (2020). *Evaluering av kvalitet i høyere utdanning. Del av prosjektet Operasjon praksis 2018–2020*. NOKUT-rapport 4-2020.
- NOU. (2020). *Fremtidige kompetansebehov III: læring og kompetanse i alle ledd (9788258314377)*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Teknisk redaksjon. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-2/id2689744/>
- OECD. (2018). *Higher education in Norway: Labour market relevance and outcomes*. Higher Education.
- Saksvik, P. Ø. (2008). *Mestring av endringer i arbeidslivet. En guide til deg som er ansatt (eller leder) i en organisasjon i endring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Schwarz, R. (2016). *The skilled facilitator: A comprehensive resource for consultants, facilitators, managers, trainers, and coaches (3. utg.)*. John Wiley & Sons.
- Segreti, D. (2023). «Co-Created and Student-Led Teaching Materials: The FOODWAYS Research Project». *Pathfinder: A Canadian Journal for Information Science Students and Early Career Professionals*, 4(1), 201–205.
- Sivertsen, B., & Johansen, M. (2022). «Studentenes helse -og trivselsundersøkelse 2022». Studentsamskipnaden SiO.
- Skau, G. M. (2024). *Gode fagfolk vokser*. Cappelen Damm Akademisk.
- Smuts, K. (2002, 1. januar). The role of student leaders in supplemental instruction: the practice of higher education. *South African Journal of Higher Education*.
- Succi, C., & Canovi, M. (2020). *Studier i høyere utdanning*.
- Suleman, F., & Laranjeiro, A. (2018). «The employability skills of graduates and employers' options in Portugal: An explorative study of anticipative and remedial strategies». *Education + Training*, 1097–1111.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis (Vol. 2)*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Wheelan, S. A. (2016). Chapter 5: Effective Team Members (s. 49–69). I S. A. Wheelan, *Creating Effective Teams. A Guide for Members and Leaders*. NTNU Universitetsbiblioteket.
- Øyen, & Alver. (1997). *Forskningsetikk i forskerhverdag*. Tano Aschehoug.