

Røisehagen, A. (2026). Seminar som læringsfelleskap i høyere utdanning: På campus og digitalt. I E. B. Dalland & E. Suzen (Red.), *Studentaktive læringskontekster i høyere utdanning: Kompetanseutvikling i praksisfelt* (s. 187–212). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa761107>

7

## **Seminar som læringsfelleskap i høyere utdanning**

*På campus og digitalt*

**Anne Røisehagen**

**Sammendrag:** Sentrale myndigheter sier i Meld. St. 16. (2016/2017) at det skal være fokus på studentaktive undervisningsformer og at studentene skal oppnå faglig kompetanse i tillegg til utvikling av generiske ferdigheter. Kapitlet undersøker seminar som studentaktiv undervisning, og vektlegger at læring skjer i et læringsfellesskap. Hva er seminar, hvorfor bør seminar brukes, og hvordan kan seminar som læringsfellesskap benyttes i høyere utdanning er spørsmål kapitlet søker å besvare. Empirisk støtte hentes fra egne forskningsprosjekter: det første ser på bruk av seminar på campus (2019), det andre på digitale seminar (2022). Gjennom kvalitativ metasyntese vil kapitlet belyse hva som er felles, og hvordan seminar kan brukes som læringsfellesskap i høyere utdanning både på campus og i det digitale klasserommet.

*Nøkkelord:* seminar, læringsfellesskap, høyere utdanning, campus og/eller digitalt

**Summary:** The Norwegian Government has determined in White Paper (Meld. St. 16. (2016/2017)) that there should be a focus on student-active teaching methods, ensuring students achieve academic competence alongside the development of generic skills. The chapter examines seminars as a form of student-active teaching and emphasizes that learning occurs within a community. It explores what seminars are, why they should be used, and how seminars as learning communities can be utilized in higher education. The chapter seeks to answer these questions using empirical support drawn from my own research projects. The first research project examines the use of seminars on campus (2019), and the second looks at digital seminars (2022). Through qualitative metasynthesis, the chapter will explore commonalities and how seminars can be used as learning communities in higher education both on campus and in digital classrooms.

*Keywords:* seminar, learning community, higher education, campus and/or digital

## Introduksjon

Seminar er et begrep og en undervisningsform som går igjen i mange studie- og emneplaner i UH-sektoren i Norge. En beskrivelse av begrepet seminar kan være:

Seminar er en form for akademisk undervisning, enten ved en akademisk institusjon eller tilbudt av en kommersiell eller yrkesorganisasjon. Seminaret har funksjon av å bringe sammen små grupper for regelmessige møter, med fokus hver gang på noen bestemte emner, hvor alle tilstede er bedt om å delta aktivt. Det er i hovedsak et sted hvor tildelte temaer diskuteres, spørsmål kan rettes og debatter kan gjennomføres. (Bø & Helle, 2008, s. 275)

Spørsmål jeg vil forsøke å svare på i dette kapittelet er: Hva er seminar? Hvordan kan seminar brukes som læringsfelleskap? Og hvorfor bør seminar benyttes som læringsfelleskap i høyere utdanning? Tradisjonelt har forelesningen hatt en sterk posisjon i høyere utdanning, men dette er en undervisningsform som ifølge Karseth (2006) ofte resulterer i en passiv studentrolle. Jeg mener at en forelesning kan være nødvendig og nyttig, og vi skal ikke undervurdere en god forelesning. Å kombinere forelesning og seminar har for min del vært en måte å møte behovet for studentaktivitet og studentengasjement, slik Meld. St. 16 (2016/2017) legger føringer for. Variasjon i undervisningen bidrar også til balanse mellom passiv og aktiv studentrolle. Nyere forskning på bruk av digitale læringsplattformer gir mye kunnskap om god undervisning, men det finnes få studier som har undersøkt likheter og ulikheter mellom campusbasert og digital undervisningstilnærming. Hvilke faktorer som er avgjørende for studenters aktive deltakelse, uansett undervisningsform, er et sentralt spørsmål i dette kapittelet.

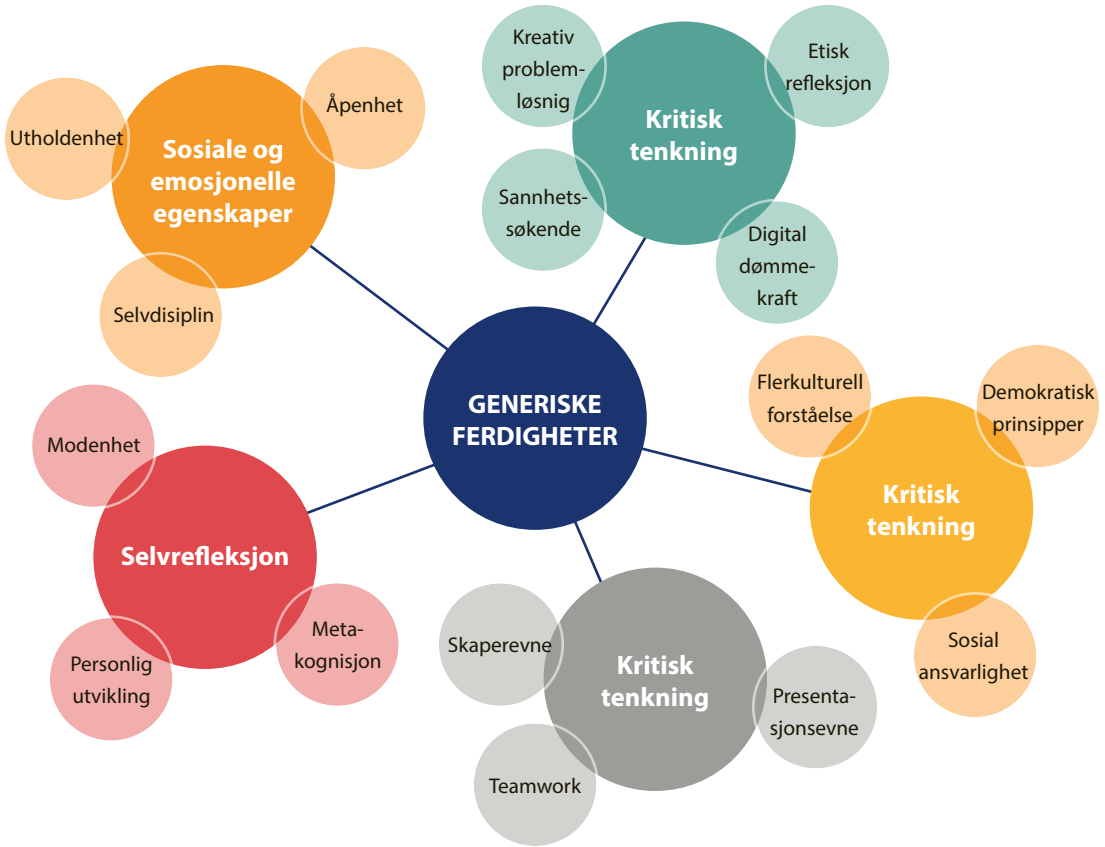
Jeg er opptatt av at studenter i høyere utdanning skal oppleve mestring, personlig og faglig utvikling. Intensjonene fra Meld. St. 27 (2000–2001), Meld. St. 16 (2016–2017) og Meld. St. 16 (2020/2021) understreker studentaktivitet for å forberede studenter på fremtidig yrkesutfoldelse. Etter min erfaring kan seminarvirksomhet bidra til å styrke studentens faglige og menneskelige kompetanse og forberede dem på en yrkeshverdag etter endt studie. Ifølge Meld. St. 16 (2016/2017) og Meld. St. 16 (2020/2021) forventer regjeringen at

fagmiljøene i langt større grad bruker undervisningsformer hvor studentene har en aktiv rolle. Universitetspedagogikken møter derfor krav om læringsformer som motiverer studentene til deltagelse og kritisk tenkning (Meld. St. 27, 2000–2001). Forskning løfter frem studentaktiv undervisning som løsningen (Meld. St. 16 (2016–2017), Loeng et al. (red.), 2019, Kantardjiev/NOKUT 2019, Nordkvelle et al.2020). Studentaktive læringsformer kan være prosjektbasert læring, teambasert læring, problembasert læring, casebasert læring, praksis, feltarbeid, omvendt undervisning eller studenter som involveres i forskningsarbeid og er aktive i et utforskende faglig læringsfelleskap. Disse læringsmetodene har som mål å fremme selvstendighet og kritisk tenkning.

### **Generiske ferdigheter**

Meld. St. 16 (2016/2017) viser til en rapport fra The Future of Jobs (World Economic Forum 2016), som påpeker at de fleste yrker i fremtiden vil kreve kompetanse som i dag ikke anses som avgjørende. Arbeidsmarkedet preges i økende grad av høyere kompetansenivå og mindre rutinearbeid, noe som skaper behov for fagfolk som kan utøve etisk refleksjon, kreativ problemløsning og kritisk tenkning. Rapporten understreker også betydningen av å håndtere kompleks og ny informasjon, samt evnen til å samarbeide på tvers av geografiske, faglige og kulturelle grenser. Dette omtales som generisk kompetanse. I Meld. St. 16 (2016/2017) beskrives dette, i figur 7.1, som generiske ferdigheter.

Høyere utdanning må prioritere læring som stimulerer slike ferdigheter, slik at studentene blir bedre rustet til å møte et samfunns- og arbeidsliv preget av kontinuerlig omstilling. Hva kreves for at studenter skal utvikle generiske ferdigheter og være forberedt på yrkeslivet etter endt utdanning? I mine forskningsprosjekter har jeg argumentert for at studentene får mulighet til å arbeide med utvikling av sine generiske ferdigheter gjennom seminarvirksomhet, enten fysisk på campus eller i digitale seminarer.



**Figur 7.1**

*Generiske ferdigheter (hentet fra Meld. St. 16 (2016/2017) s. 14).*

## Læringsfellesskap

Et læringsfellesskap kan defineres som en gruppe mennesker som deler et felles mål om læring og utvikling, og som samarbeider for å oppnå dette målet. Medlemmer av et læringsfellesskap støtter hverandre, deler kunnskap, erfaringer og ressurser, og skaper et inkluderende og støttende læringsmiljø (Lave & Wenger, 1991). Seminarformen er derfor et egnet sted hvor læringsfellesskap kan eksistere i ulike former og på ulike nivåer. Siden det er noe tilfeldig hva seminar innebærer og om seminar blir brukt som undervisningsform (jamfør Studiebarometer, 2017), har mine forskningsprosjekter satt søkelys på hvordan denne undervisningsformen kan bidra til økt aktivitet og refleksjon for

studentene gjennom undervisningens form, innhold og arbeidsmåte. I dette kapitlet vil jeg derfor diskutere bruk av seminar som læringsfellesskap på campus og/eller digitalt. Jeg vil undersøke hva seminar er, hvordan det kan benyttes og hvorfor det bør benyttes som læringsfellesskap i høyere utdanning. Kapitlet trekker inn eksempler fra to enkeltstående forskningsprosjekter jeg har gjennomført, som blir presentert under metodisk tilnærming.

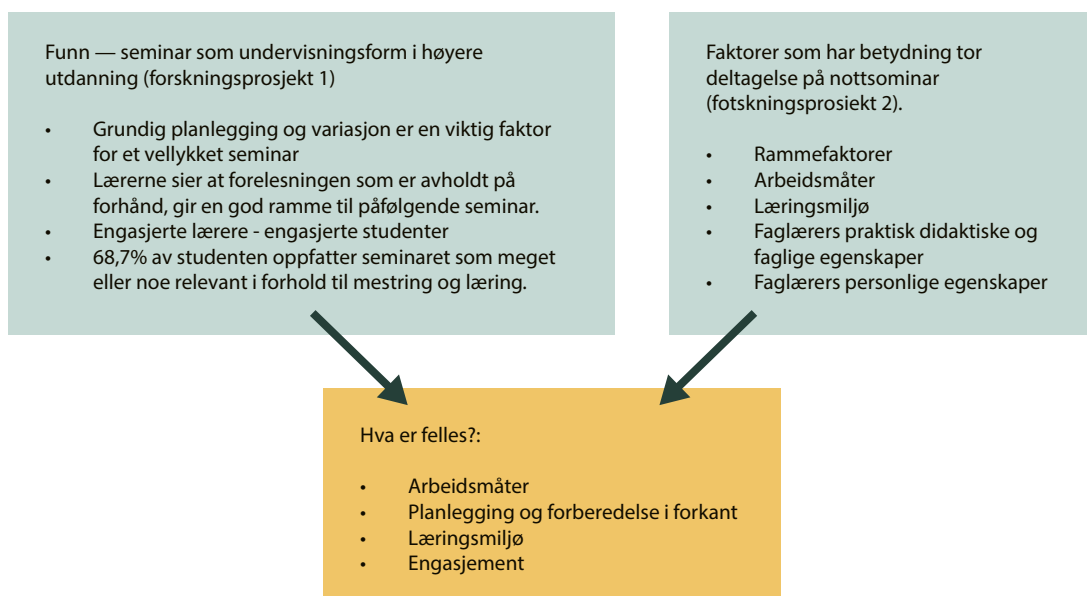
## Metodisk tilnærming

Metodisk tilnærming i dette kapitlet er en kvalitativ metasyntese. Kvalitativ metasyntese er en metode for systematisk innsamling, analyse og tolkning av funn fra flere kvalitative studier. Målet er å skape en dypere forståelse av et fenomen gjennom syntese av eksisterende forskning. Denne metoden gir forskere mulighet til å identifisere mønstre, temaer og konsepter som går på tvers av studier, og kan bidra til utvikling av teori eller praktiske anbefalinger (Wong et al. 2022).

I dette kapitlet er det utført en metasyntese av to forskningsprosjekter jeg har gjennomført. Begge prosjektene har et rikholdig datamateriale, og jeg har foretatt en ny gjennomgang av begge studiene for å kunne gjøre en metasyntese av disse to forskningsprosjektene. Dette er gjort ved at jeg på nytt har analysert all empiri og resultater i de ulike forskningsprosjektene. Her har jeg systematisk gjennomgått forskningsprosjekt 1 og 2, med hensikt å finne hva som er felles og hva som er ulikt i de to prosjektene, og hvilke nye funn som fremkommer etter bruk av metasyntesen. Disse funnene, sammen med andre fremstillinger av empiri, har dannet utgangspunkt for videre beskrivelser, identifisering og utvikling av nye innsikter om temaet seminar som læringsfellesskap i høyere utdanning.

Ettersom det er to forskningsprosjekter som inngår i den kvalitative metasyntesen, har det vært viktig å foreta en kritisk vurdering av syntesen og dens troverdighet. Videre vil integrering av data bli brukt for å identifisere og utvikle nye innsikter. Ved hjelp av kvalitativ metasyntese har jeg i de to forskningsprosjektene sett etter og identifisert nøkkelfunn, illustrert som et eksempel i figur 7.2. Jeg fant også funn som viser ulike utfordringer i de to prosjektene, men

disse blir ikke diskutert videre i dette kapitlet. Gjennomføring av et digitalt seminar har for eksempel avdekket utfordringer knyttet til det rent tekniske, didaktiske og «svarte skjærmer». I motsetning til fysiske seminarer, hvor jeg blant annet har funn som handler om «aktivitet er mer enn bare å møte på seminaret». I dette kapitlet har jeg derfor valgt å se nærmere på funn som har betydning for deltakelse på seminar, uavhengig av seminarets form, og dette er illustrert som ett eksempel i figuren under.



**Figur 7.2**

*Eksempel på nøkkelfunn fra forskningsprosjekt 1 og 2 og hvordan syntesen kan finne felleskomponenter.*

## Presentasjon forskningsprosjekt 1

Det første prosjektet (forskningsprosjekt 1) er gjennomført som et casestudium: «Seminar som undervisningsform i høyere utdanning» (Røisehagen, 2020). Deler av dette prosjektet er også presentert i et bokkapittel (Røisehagen & Tvete, 2022). Casestudiet kan beskrives som en intensiv kvalitativ undersøkelse av én eller noen få enheter, der undersøkelsen ses som et komplekst

hele, og mange underenheter samt deres innbyrdes forhold beskrives i detalj (Andersen, 2013). Gjennomføringen av casestudiet innebar å følge en studentgruppe på 80 heltidsstudenter på campus over en periode på tre måneder. I prosjektet ble det samlet inn mange underenheter for å belyse kompleksiteten ved seminaret som undervisningsform. Empirien til forskningsstudiet er innhentet gjennom to ulike spørreskjema: ett der studentene svarer anonymt, og ett der de oppgir navn. Studentenes emneevalueringer er også inkludert i datamaterialet. I tillegg er det samlet inn to refleksjonsnotater fra hver student etter gjennomførte seminarer. Fra disse refleksjonsnotatene ble et tilfeldig utvalg på 15 studenters notater analysert med utgangspunkt i Blooms taksonomi. Fremmøte og fravær for hver student ble registrert både på forelesning og i seminar, og jeg har hatt tilgang til studentenes eksamensresultater (blind sensur). Det brede spekteret av innsamlet empiri bidrar til å sikre validitet og kvalitet i forhold til casestudiet som forskningsmetode. Eksempler fra dette studiet vil bli presentert senere i kapittelet.

## **Presentasjon forskningsprosjekt 2**

Datamaterialet til det andre forskningsstudiet (forskningsprosjekt 2), «Bruk av nettseminar for å øke studentdeltagelse i det digitale klasserommet», ble hentet fra en samlings- og nettbasert studie for voksne studenter som enten tar emnet som del av et fleksibelt bachelorløp eller som enkeltemne i etter- og videreutdanning. Etter fullført emne ble studentene invitert til å delta i en spørreundersøkelse, som bestod av et digitalt spørreskjema med strukturerte spørsmål kombinert med åpne spørsmål for utfyllende kommentarer. Empirien ble samlet inn to ganger fra to ulike studiekull, med til sammen 73 respondenter (N73). For å analysere de kvalitative dataene ble det benyttet tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). Gjennom denne analysen ble det forsøkt å identifisere ulike faktorer som har betydning for studentenes deltakelse i nettseminar, og som kan bidra til å forklare hvordan nettseminar kan fremme økt deltakelse i det digitale klasserommet. Tematisk analyse beskrives av Braun og Clarke som en fleksibel og grunnleggende metode for kvalitativ dataanalyse, der man identifiserer og behandler mønstre eller temaer gjennom en fast prosedyre med seks trinn (Braun & Clarke, 2006). Forskningsetiske retningslinjer er fulgt i begge prosjektene, og nødvendige godkjenninger er innhentet.

## Teoretisk og faglig rammeverk

Et sentralt spørsmål er hvordan vi kan legge til rette for at studentene lærer, tilegner seg kunnskaper og utvikler generiske ferdigheter. Jeg vil kort presentere det teoretiske grunnlaget jeg har benyttet i argumentasjonen for og tilnærmingen til seminar som læringsfellesskap i høyere utdanning. Jeg viser også hvordan teoretiske tilnærminger til refleksjon, læring og deltakelse ligger til grunn for min faglige begrunnelse for seminaraktivitet. At studentene er aktive i sin læringsprosess kan støttes av Anna Sfärds læringsmetaforer (Sfärd, 1998) og en sosiokulturell tilnærming med fokus på læring i fellesskap (Witteck, 2014). Refleksjon (Schön, 1987) og læring gjennom erfaring (Dewey, 1933) er også viktige perspektiver i denne sammenhengen.<sup>1</sup>

### Læringsmetaforer

Anna Sfärd betrakter læring som to generelle læringsmetaforer (Sfärd, 1998). For Sfärd (1998) viser at metaforer er egnet til å gi bedre innsikt i de ubevisste og underliggende assosiasjonene og fordommene som preger vår teoriforståelse. Undervisning, og våre forsøk på å forstå undervisningspraksis, kan betraktes som et resultat av slike ubevisste og underliggende assosiasjoner og fordommer, som igjen påvirker vår begreps- og teoriforståelse. Dette er i seg selv ikke et radikalt utgangspunkt, men peker mot et kunnskapssyn forankret i hermeneutisk tenkning.

Metaforene kan dermed fungere som en inngang til å forstå og analysere læring, og for min del blir Sfärds metaforinndeling et rammeverk for å undersøke hva slags læring studentaktive læringsformer gir (Røisehagen & Tvete, 2022). Sfärd (1998) deler inn i tilegnelsesmetaforen og deltakelsesmetaforen, som representerer henholdsvis et kognitivt og et situert/sosiokulturelt læringsperspektiv. Tilegnelsesmetaforen (acquisition) beskriver læring som en prosess der begreper og kognitive strukturer står sentralt. Læringen er individuell og aktiv, der man bearbeider informasjon for å skape mening. Tilegnelsesmetaforen kan forstås som en form for flaskepåfyllingsstrategi,

---

1 Deler av det teoretiske og faglige rammeverket er hentet fra mitt profileringsdokument i forbindelse med opprykk til 1. lektor i desember 2023. Det er ikke tidligere publisert.

der læring ses som noe instrumentelt som kan tilegnes gjennom pugging eller informasjonsinnhenting, men den kan også vise til dybdelæring der studenten søker mening og forståelse. Sfärd trekker frem nøkkelord som er sentrale for tilegnelsesmetaforen: kunnskap, begreper, forståelse, ideer, misforståelse, mening, fakta, representasjon og innhold.

Deltakelsesmetaforen (participation) peker mot et situert perspektiv på læring, der samspill og aktivitet er i sentrum. Læringen foregår i et nettverk av kontekster studenten inngår i. Denne metaforen har mange likhetstrekk med Lave og Wengers (1991) forståelse av profesjonelle læringsfelleskap. Når læringen skjer i et fellesskap, kreves det deltakelse, og deltakelsen gir både muligheter og begrensninger. Sfärd (1998) knytter deltakelsesmetaforen til nøkkelord som refleksiv læring og kompetanse, demokratisk læring, diskurs, utvikling gjennom deltakelse, undersøkelsesmetoden og kollektiv refleksjon. Sfärds deltakelsesmetafor kan forankre seminarvirksomhet og de aktiviteter som inngår i en aktiv læringsprosess (Røisehagen & Tvette, 2022).

### **Sosiokulturelt perspektiv**

Seminar som undervisningsform kan forstås som en arena der læring skjer i et fellesskap.

Sosiokulturelt syn på læring bygger på en konstruktivistisk grunnantagelse, og har utspring i «den kulturhistoriske skolen». Kunnskapskonstruksjonene forstås imidlertid i mindre grad som noe individuelt og naturbestemt, og i større grad som noe som avhenger av interaksjon med mennesker i omgivelsene (Witteck, 2014). Omverdenen tolkes for oss når vi deltar i ulike samfunn og kulturelle grupperinger. Disse perspektivene på læring legger vekt på hvordan mennesket tilegner seg kunnskap og formes gjennom deltakelse i kulturelle aktiviteter.

Læring må studeres og forstås i lys av det sosiale livet og den kulturen der personen deltar og lærer. I sosiokulturell forståelse vil både grupper av mennesker og individene i gruppen lære, og det individuelle nivået er sammenvevd i læreprosesser.

Som art er mennesket lærende. Et av menneskets særegne trekk er evnen til å ta vare på erfaringer og bruke dem i fremtidige sammenhenger. Dette kan også knyttes til utvikling av generiske ferdigheter, som er et mål for høyere utdanning ifølge Meld.St.16 (2016/2017). Menneskers intellektuelle kapasitet,

deres evne til å tenke og lære, er ikke begrenset av den mentale og biologiske utrustningen vi er født med. Mennesker er kulturelle vesener som samspiller med og tenker sammen med andre mennesker i hverdagslige aktiviteter. Ifølge Säljö (2001) finner menneskelig utvikling sted på to nivåer: utvikling skjer dels gjennom biologisk modning, og dels gjennom en økende evne til å legge merke til, gripe inn i og samspille med omverdenen. Säljö beskriver dette med at utvikling i hovedsak går fra å være bestemt av biologiske faktorer til å skje innenfor rammen av sosiokulturelle forhold.

I et sosiokulturelt perspektiv på menneskelig læring og utvikling står kommunikative prosesser helt sentralt. Gjennom kommunikasjon blir individet delaktig i kunnskaper og ferdigheter. Språket utgjør en spesiell, fleksibel og utviklingsbar mekanisme for å skape mening. Ved hjelp av språket har mennesker en unik evne til å dele erfaringer med hverandre. Vi kan spørre andre, og vi kan låne og utveksle informasjon, kunnskaper og ferdigheter i samspill med våre medmennesker. Det menneskelige språket er en unik og uendelig komponent for å skape og kommunisere kunnskap. Säljö (2001) skriver at det er viktig å innse at menneskets kunnskap i stor grad er språklig av natur. Å utvikle diskurser om omverdenen er en av de mest påtakelige måtene mennesker samler erfaringer og omskaper sin virkelighet.

Et av utgangspunktene for et sosiokulturelt perspektiv på læring og menneskelig tenkning og handling er interessen for hvordan individer og grupper tilegner seg og utnytter fysiske og kognitive ressurser. I et sosiokulturelt perspektiv er samspillet mellom kollektiv og individ i fokus, slik det kommer til uttrykk i læringsfellesskapets betydning i seminar. I biologisk forstand har vi ikke utviklet oss særlig mye de siste titusener av år. Den fysiologiske størrelsen på hjernen har ikke blitt merkbart større. Likevel er det åpenbart at det har skjedd omveltende forandringer i våre intellektuelle og fysiske ferdigheter og i våre kunnskaper. Disse forandringene blir synlige når vi betrakter de redskapene eller verktøyene vi bruker til å observere eller bearbeide omverdenen, og den kollektive kunnskapen vi har bygd opp. Det er også synlige forskjeller når vi ser på hvordan mennesker har utviklet et system for å samarbeide med hverandre (Säljö, 2001). En grunn tanke i sosiokulturelt perspektiv er at det er gjennom kommunikasjon de sosiokulturelle ressursene blir skapt og ført videre. Dette samstemmer med og er et argument for at læring skjer i fellesskap, for eksempel gjennom seminarvirksomhet.

## Refleksjonens betydning i læring og utvikling

For å forstå betydningen og begrunnelsen for seminarvirksomhet er det sentralt å se på refleksjonens rolle i læring og utvikling. Donald Schön (1987) skriver blant annet om skiftet mellom refleksjon *i* handling og refleksjon *over* handling. Kunnskap i handling kan beskrives som strategier, forståelse av fenomener og innfallsvinkler til å skissere en oppgave eller et problem. Kunnskap i handling er taus, spontan og tilføres uten bestemte overveielser. Refleksjon i handling har en kritisk funksjon. Refleksjon gir mulighet for å eksperimentere på stedet. Vi prøver ut nye handlinger med henblikk på å utforske de observerte fenomener, etterprøve vår forståelse av dem eller bekrefte det vi kan tenke for å gjøre det bedre (Schön, 1987). Kunnskap i handling kan beskrives som strategier, forståelse av fenomener og innfallsvinkler til å skissere en oppgave eller et problem. Kunnskap i handling er taus, spontan og tilføres uten bestemte overveielser. Overraskelse er et uventet resultat, positivt eller negativt, som ikke passer inn i kategoriene for vår kunnskap i handling. Overraskelsen fører til en refleksjon innenfor et handlingsforløp. Refleksjon *i* handling har en kritisk funksjon. Refleksjon gir mulighet for å eksperimentere på stedet. Vi utprøver nye handlinger med henblikk på å utforske de observerte fenomener, etterprøver vår forståelse av dem eller bekrefter det vi kan tenke for å gjøre det bedre. Refleksjon *i* handling er en erkjennelsesteori for profesjonell ekspertise, og den spiller en sentral rolle i beskrivelsen av profesjonell kompetanse. Når praktikere reagerer på de ubestemte praksissoner ved å føre en refleksiv dialog med innholdet i disse situasjonene, gjensker de en del av deres praksisverden, og dermed avdekkes den ellers tause skapelsesprosessen som ligger bak hele deres praksis (Schön, 1987). Refleksjon har blitt sett på som en viktig faktor for læring. Refleksjon er et nøkkelbegrep for å utvikle forståelse av den kunnskapen som utvikles i og gjennom handling. Loeng, et al. (2019) skriver at ved hjelp av refleksjon kan vi bli klokere på hva vi skal gjøre for å nå bestemte mål. Én definisjon på refleksjon kan være: «Refleksjon er mere eller mindre bevidste og mere eller mindre omfattende overveielser over sammenhengen mellom vore handlinger og deres konsekvenser» (Wahlgren et al., 2002, s. 17).

Schön (1987) påpeker at det er noe helt annet å reflektere over refleksjon *i* handling enn å utføre refleksjon *i* handling. Målet med refleksjonen er å bevisstgjøre den tause kunnskapen slik at denne kan utfordres. Gjennom forståelse av et problem eller en situasjon som har oppstått, bruker man reflek-

sjon for å søke etter en alternativ og bedre løsning, og skaper dermed en indre dialog med seg selv. Denne dialogen tolkes som en essensiell faktor i lys av refleksjonens mulighet for utvikling av kunnskaper, ferdigheter og kompetanse (Schön, 1987). For Schön er refleksjon en induktiv og erfaringsbasert prosess. Refleksjonen starter som en indre, personlig prosess, men tankene må kunne endres og tilpasses omverdenen. For eksempel, ved å skrive refleksjonsnotat i etterkant av seminar (arbeidskrav for studentene), er noe av tanken at studentene skal reflektere *om* handling. For eksempel: Hva gjorde de og hvorfor? Hvordan kan man støtte seg på teori i forhold til handlingen? Hva lærte de av handlingen som de kan ta med seg videre? I tillegg brukes refleksjon i forbindelse med gruppeoppgaver og øvelser på seminarene. På denne måten utvikler studenten sin egen refleksjon i samtaler med medstudenter og faglærere. Det kan være refleksjoner over handlinger, men også refleksjoner over egne tanker og opplevelser.

Handal og Lauvås (2014) viser til John Dewey som en av de sentrale kildene for tenkning om refleksjon. Ettersom refleksjon er kjernen i seminarvirksomhet, vil Deweys pedagogiske tenkning også være sentral for meg. Dewey retter oppmerksomheten mot hvordan teori og praksis må spille sammen i problemløsningen, og tar utgangspunkt i konkrete problemer. Dessuten er Dewey inspirasjon til begrepet «learning by doing», men hans opprinnelige uttrykk var «learning to do by knowing and to know by doing» (Vaage, 2000). Når en ser på hans opprinnelige utsagn, finner en at det er kopligen mellom teori og praksis, og hvordan de er avhengige av hverandre, som står sentralt (Loeng et al., 2019). Ifølge Dewey blir «refleksiv tenking» definert som en form for tenkning som består i å vende et tema i hodet og underkaste det en alvorlig og sammenhengende overveielse (Dewey, 1933). Han skriver at erfaring i seg selv gir ikke direkte læring. Det er kvaliteten på refleksjonsprosessen som er avgjørende for læring av erfaringene. Det må utvikles en lyst til å undersøke og utfordre det en har erfart. Dewey retter derfor oppmerksomheten mot førtenkning og ettertenkning. Dette er viktige perspektiver som kan argumentere for å legge til rette for at studentene skal benytte refleksjon i sin læring og utvikling. På seminarene blir dette gjennomført ved at studentene gjør en praktisk øvelse. De planlegger og reflekterer i forkant av øvelsen, for så å gjennomføre det de har planlagt. Rett etter gjennomføringen bruker de tid på refleksjon. Som faglærere kan vi være med på å systematisere refleksjonen både i forkant og i etterkant ut fra hvilke læringsmål eller læringsutbytte vi

ønsker studentene skal oppnå med øvelsen. Det å ta seg tid til å reflektere både i forkant og etterkant gjør at studentene kan bli bevisst for eksempel egne handlingsmønstre. De får trening i å knytte teori og praksis ved å reflektere både i forkant og etterkant av en handling.

## Seminar som læringsfellesskap

Innledningsvis, i kapittelet, gis en generell beskrivelse av begrepet seminar som en form for akademisk undervisning som inviterer til diskusjon. Seminaret har som funksjon å bringe sammen små grupper for regelmessige møter med fokus på ett bestemt tema eller temaområder (Bø & Helle, 2008). Forskning på seminar som systematisk undervisningsform finnes det imidlertid svært lite av (Røisehagen, 2020). Innenfor UH-sektoren i nyere tid er seminarer beskrevet som en undervisningsform der studentene får trening i å presentere egne tolkninger av litteraturen og diskutere disse med medstudenter og undervisere. I faglitteraturen kan det være vanskelig å skille klart mellom det klassiske seminaret og seminarer som gruppeundervisning. Hvilke kriterier som kjennetegner et godt seminar, blir derfor vanskelig å identifisere i faglitteraturen. Roar Pettersen (2005) benytter gruppeundervisning hvor en kan kjenne igjen prinsipper og arbeidsmetoder som jeg tenker er noe likt seminar i min forståelse. Han beskriver gruppeundervisning som en arena for dialog- og diskusjonspreget undervisning i smågrupper. Det man kan tolke ut fra undervisningsaktiviteten seminar eller gruppeundervisning, er at flere av disse undervisningsformene er avhengige av aktivitet og deltakelse.

Ifølge Illeris (2012) er den mest allmenne samspillformen deltagelse. Deltagelse kan karakteriseres ved at den lærende inngår i en målrettet aktivitet som er felles med noen andre, et praksisfellesskap. Jo mer aktiv man er, og jo mer man engasjerer seg, desto større er sjansen for å tilegne seg vesentlig kunnskap, og for å lære på en måte som gjør det mulig å huske og anvende kunnskapen i relevante sammenhenger (Illeris, 2012). Som beskrevet tidligere er det tradisjonelt i universitets- og høyskolesektoren at seminarer fungerer som en læringsform der studentene får trening i å presentere egne tolkninger

av litteraturen og diskutere disse med medstudenter og undervisere. Ifølge Studiebarometeret (2017) varierer det imidlertid hvor godt slike seminargrupper fungerer. Selv om det er lange tradisjoner i norsk høyere utdanning for seminarundervisning og kollokviegrupper, har Michalsen & Aamot i slutt-rapporten til «Evaluering av Kvalitetsreformen» pekt på at det er varierende hvor godt seminarundervisning og kollokviegrupper fungerer (Michalsen & Aamot, 2007). Det er derfor nødvendig å gå i dybden på hvorfor og hvordan seminar kan benyttes som læringsfellesskap i høyere utdanning.

### Tradisjonelle seminarer på campus

Det finnes ulike måter å gjennomføre seminar med campusstudenter på, og variasjonene er trolig like mange som det finnes faglærere i høyere utdanning. Sentrale myndigheter har gitt føringer for å tilrettelegge for studentaktive undervisningsformer (Meld. St. 16, 2026/2017). Nedenfor følger et eksempel fra en undervisningsplan i en campusbasert studie.

**Tabell 7.1**

*Eksempel fra forskningsprosjekt 1*

Uke 3	Kommunikasjon i veiledning	Veiledende lesing i pensum
Tirsdag: 17.01 10.15–14.00 Aud G	- Kommunikasjon - Konfliktåndtering - Tverrfaglig samarbeid	Ulleberg; Del 1 av boka Børresen; Kapittel 4 Johannesen et al.; Kapittel 6 Skau; Kapittel 4 og 5 Tveiten; side 83–86
Torsdag 19.01 09.15–12.00 P-101, P-102, G-101	<b>Seminar:</b> Kommunikasjon i veiledning	

Dette emnet har inntil 100 studenter, som hver uke veksler mellom fire timer forelesning og tre timer seminar. På seminarene deles studentene inn i faste klasser på til sammen 30 studenter. Innenfor disse seminarklassene organiseres studentene videre i mindre grupper, avhengig av tema og aktivitet. Tre faglærere er tilknyttet emnet, og hver faglærer følger de samme studentene på seminarene gjennom hele perioden, samt gir tilbakemelding på arbeidskrav til disse studentene. Temaet fra undervisningsdagen følges opp på det førstkom-

mende seminaret, hvor det legges til rette for studentaktivitet. Aktivitetene kan for eksempel være casebaserte, praktiske øvelser, gruppearbeid, framlegg eller refleksjonsøvelser. Å delta i en læringsaktivitet er sentralt, slik Sfård (1998) beskriver med deltakermetaforen. Samtidig ønsker faglærer at studentene skal diskutere og reflektere over læringsaktiviteten, noe Schön (1987) omtaler som refleksjon i og over handling. Deweys (1933) tenkning om teori og praksis kan også knyttes til studentaktivitetene på seminarene.

I forskningsprosjekt 1 samlet jeg inn empiri fra både faglærere og studenter. Basert på funnene om premisser for gode seminarer, kommenterte flere faglærere at det er avgjørende at seminarene er planlagt, at studentene vet hva som skal foregå, og at faglærerne fungerer som viktige støttespillere. Dette innebærer å gå gjennom hva som skal skje, veilede studentene underveis, være samtalepartnere og bidra til å synliggjøre sammenhengen mellom teori og praksis. Studentene i min undersøkelse (forskningsprosjekt 1) uttrykte at faglærere var en viktig ressurs, og at variasjon i aktivitet var sentrale forutsetninger for at seminaret opplevdes som nyttig. I tillegg fremhevet studentene at relasjonen til faglærer og medstudenter hadde betydning for hvor trygge de følte seg, og dermed for hvor delaktige de ble. Dette mener jeg er noen av forutsetningene for at seminar på campus kan være en arena for et godt læringsfellesskap i høyere utdanning.

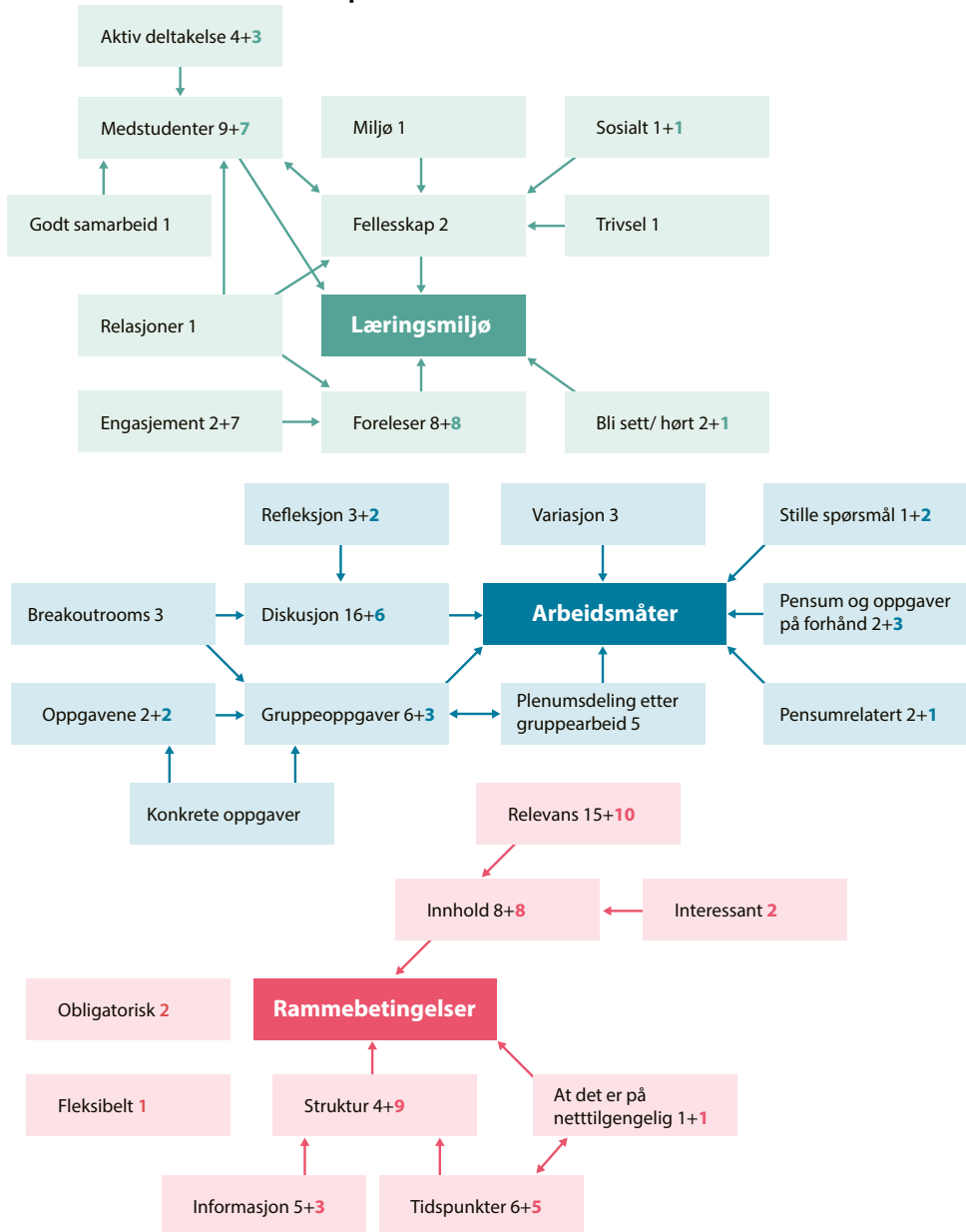
## **Digitale seminarer**

Under koronapandemien ble digitale læringsplattformer tatt i bruk for fullt i høyere utdanning. Artikkene til Bern, et al. (2021), Fosslund og Tømte (2019) og Madsbu et al. (2021) viser at aktiv deltakelse, synlighet og tilhørighet er faktorer som kan bidra til digital undervisning av god kvalitet. De tre artiklene peker på at studenter i nettbaserte utdanninger uttrykker mangel på sosial kontakt og samarbeid med medstudenter når studiet gjennomføres digitalt. Utfordringen i universitets- og høyskolesektoren blir å bruke teknologien på en didaktisk måte, slik at man ivaretar både enkeltstudenten og grupper av studenter i deres læringsprosesser. Datamaterialet fra forskningsprosjekt 2 ble hentet fra samlings- og nettbasert studie for voksne studenter som enten tar emnet som en del av et fleksibelt bachelorløp eller som et enkelttemne i etter- og videreutdanning. Det er samlings- og nettbaserte studier, det vil si at studentene har samling på campus to dager to ganger (fire dager til sammen) i løpet

av et semester. For å opprettholde læringstrykket og aktiviteten, tilbys ulike nettseminar i mellomperiodene. Nettseminaret gjennomføres ved at studentene i forkant for eksempel leser en artikkel eller ser en videoforelesning. På nettseminaret introduseres temaet først, slik at studentene får koblet seg på. Seminarene kombinerer ofte individuelle refleksjoner, gruppe- og plenumsdiskusjoner (IGP). I undersøkelsen så vi at læringsmiljøet er en viktig faktor for deltakelse i nettseminar, og at dette i stor grad knytter seg til medstudenter og faglærer. Våre funn viser at mennesket, eller deltakerne som inngår i det aktuelle fellesskapet – det vil si relasjonelle aspekter – har betydning for studentdeltakelsen. Dette kan knyttes til det sosiokulturelle synet på læring (Säljö, 2001) og deltagelse beskrevet av Illeris (2012). Undersøkelsen vår viser at 68 % av studentene som deltok i 2023 hevder at tilhørigheten i fellesskapet og «det å bli sett» har betydning for deltakelse.

Etter å ha gjennomført en tematisk analyse av deltakernes svar i undersøkelsen, identifiserte vi rammebetingelser, læringsmiljø og arbeidsmåter som sentrale temaer og kategorier med betydning for studentenes deltakelse i digitale seminarer (som vist i Figur 7.3). Et annet funn i forskningsstudiet 2 var at faglæreres praktiske, didaktiske og faglige egenskaper hadde stor innflytelse på studentenes deltakelse i det digitale seminaret. Studentene trakk spesielt frem hvordan faglærere utformet seminaret, hvordan studentene ble forberedt til seminaret, og lignende forhold. I tillegg fremhevet studentene faglærers personlige egenskaper som en viktig faktor for deltakelse, der det ble lagt vekt på at faglærer var «jordnær», engasjerende og at den personlige fremtoningen ble trukket frem.

**Hvilke faktorer tenker du har betydning for din deltakelse på nettseminar?**



**Figur 7.3**

Eksempel for forskningsprosjekt 2. Figuren viser resultatet av tematisk analyse av hvilke faktorer studentene mener har betydning for deres deltakelse på nettseminar.

## Bruk av seminar som læringsfellesskap

I dette avsnittet skal jeg undersøke bruk av seminar som læringsfellesskap generelt, samt i campusbaserte og/eller digitale seminarer. Dette vil bli diskutert i lys av empiri fra forskningsstudiene 1 og 2, samt det valgte teori-grunnlaget for artikkelen. Siden jeg har benyttet metasyntese som metode, er det vesentlig å identifisere mønstre, temaer og konsepter som går på tvers av studiene, og som kan bidra til utvikling av praktiske anbefalinger.

Hva er egentlig et læringsfellesskap, og hvorfor er det viktig i seminarvirksomhet? Som nevnt innledningsvis kan læringsfellesskap defineres som en gruppe mennesker som deler felles mål og verdier, og som lærer gjennom samarbeid og deling av kunnskap og erfaringer (Lave & Wenger, 1991). Dette, sammen med en definisjon av seminar som har en funksjon i å bringe sammen grupper av mennesker for å diskutere og dele faglig kunnskap og argumentasjon (Bø & Helle, 2008). I dette underkapittelet har jeg valgt å dele opp etter interaksjon og deltakelse, læringsutbytte og kvalitet, samt tilgjengelighet og fleksibilitet.

### Interaksjon og deltakelse

I Figur 7.2, hvor jeg har sett på hva som er felles fra de to forskningsprosjektene, er læringsmiljø en av faktorene som går igjen i begge prosjektene. Studentene er opptatt av at medstudenter har betydning for deres deltakelse på seminar, både når seminaret er på campus og når det er digitalt. Lave & Wenger (1991) legger til grunn at læring skjer i fellesskap og krever deltakelse. I Anna Sfärd (1998) sin deltagermetafor beskriver hun at læring utvikles gjennom deltakelse og kollektiv refleksjon. Det at studentene møtes i et felles «rom», enten på campus eller digitalt, trekkes frem av informantene som en viktig faktor for deltakelse.

Et sentralt funn fra informantene er at de «føler seg sett» når de kan samarbeide med andre studenter og faglærere som de «rekker å bli kjent med». Dette forutsetter at seminar som læringsfellesskap må benyttes over tid, med de samme deltakerne (fra forskningsprosjekt 1), slik at de rekker å bli kjent og føle seg trygge i omgivelsene. Informantene i forskningsprosjekt 2 antyder det samme. Ifølge Illeris (2012) er den mest allmenne samspillformen deltakelse, og den lærende inngår i en målrettet aktivitet som er felles med andre. Knyttet dette opp mot sosiokulturelle læringsperspektiv (Säljö, 2001), der kommunikative prosesser er sentralt, krever det også at studentene er

trygge i fellesskapet for å bli deltakere i egne og andres læringsprosesser. Det er gjennom språket mennesker har en unik evne til å dele erfaringer i samspill med hverandre (Säljö, 2001).

Faglærerens engasjement er et viktig funn i forskningsprosjektene. Spesielt informantene i forskningsprosjekt 2 trakk frem faglærerens evne til å skape engasjement som avgjørende for at de deltok i de digitale seminarene. Videre kom det frem at faglærer var «jordnær» og «så» studentene, selv om seminaret foregikk gjennom digitale plattformer. Studentene i forskningsprosjekt 1 var inne på det samme; de snakket om «kjemi» med faglærer, og lærerens evne til å engasjere ble fremhevet som viktig.

### Læringsutbytte og kvalitet

I forskningsprosjektene (1 og 2) viser data at studentene setter pris på seminar som undervisningsform, forutsatt at temaet er gitt på forhånd og at det er planlagt slik at studentene vet hva de kan forvente. Lærer 2 (forskningsprosjekt 1) uttaler: «For meg som lærer fungerer seminarene meget godt, men det forutsetter at vi som lærere har et klart opplegg for hva vi vil med seminarene, at vi er samkjørte på opplegget vi bruker og er godt forberedt». Dette kom også frem i empirien fra studentene. Fordelen med denne tilnærmingen er at studentene får mulighet til å forberede seg. I forskningsprosjekt 1 var seminaret knyttet til en tidligere forelesning (se figur 7.3). I forskningsprosjekt 2 ble det lagt ut informasjon i forkant, for eksempel en artikkel studentene skulle lese eller en nettførelsesning de skulle se før de møtte på nettseminar. Lærer 2 uttalte: «Slik jeg ser seminarene, gir de en unik mulighet til å ta kunnskapen som er formidlet i forelesninger og som er pensum opp i en mer praktisk sammenheng og på en mer studentaktiverende måte». I begge forskningsprosjektene var det fokus på ulike studentaktiviteter i seminarene, som praktiske øvelser, gruppeoppgaver, caseoppgaver og lignende. Studentene ble ofte delt inn i grupper, gjerne de samme gruppene over tid.

I begge forskningsprosjektene ble det lagt opp til at studentene skulle bruke tid til refleksjon, både i forkant, underveis og/eller i etterkant av en oppgave. Donald Schön (1987) skriver mye om skiftet mellom refleksjon *i* handling og refleksjon *over* handling, og understreker at refleksjon er viktig for læring. Refleksjon er et nøkkelbegrep for å utvikle forståelse av den kunnskapen som utvikles i og gjennom handling. Dette kan også knyttes til Deweys læring gjen-

nom erfaring og refleksjon (Waage, 2000). Dewey skriver at erfaringen i seg selv ikke gir direkte læring; det er kvaliteten på refleksjonsprosessen som er avgjørende for læring av erfaringen. Funn fra empiri (forskningsstudie 1) med antall oppmøter på seminar og karakter på eksamen (blindsensur) kan tyde på at dette har betydning for et flertall av studentene. Samtidig ser man at det ikke er tilstrekkelig å møte opp på seminar dersom studenten ikke deltar aktivt. Ved å lese studenters refleksjonsnotater ser man også at aktivt deltakende studenter skriver mer innholdsrike refleksjonsnotater. Det er klart at en del ukjente faktorer kan ha innvirkning, og som ikke er fanget opp i forskningsstudiet. Likevel kan man se en tendens til at økt studentaktivitet gir mer engasjement for faget og dermed et høyere refleksjonsnivå.

### **Tilgjengelighet og fleksibilitet**

På campus er alle til stede innenfor et fysisk avgrenset område, for eksempel et klasserom, og på den måten vil faglærere være tilgjengelige for studentene gjennom seminarøkten. I det digitale derimot, befinner alle seg i ulike fysiske omgivelser, men samles i et digitalt klasserom. Artiklene til Bern, et al. (2021), Fossland og Tømte (2019) og Madsbu et al. (2021) peker på at studenter i nettbaserte utdanninger mangler sosial kontakt og samarbeid med medstudenter når studiet gjennomføres digitalt. Utfordringen i universitets- og høyskolesektoren blir å bruke teknologien på en didaktisk måte, hvor man både tar hensyn til enkeltstudenten og grupper av studenter i deres læringsprosesser. I forskningsprosjekt 2 ble det satt fokus på bruk av «breakout rooms» hvor studentene ble inndelt i mindre grupper. Faglærere kunne delta i gruppene ved å gå «inn eller ut» av grupperommet. Fordelen med dette er at gruppen får faglærer «alene», og det kan være lettere å tørre å stille spørsmål og lignende. Ulempen er at teknologien begrenser hvordan faglærer kan fange opp studentenes behov for tilgang til faglærer. Samtidig er informantene i forskningsprosjekt 2 fornøyde med at det tilbys nettseminar mellom de fysiske samlingene på studiet. Dette gjør at flere studenter gir uttrykk for at de setter pris på den fleksibiliteten nettseminar gir for de som bor langt unna det fysiske studiestedet. Samtidig sier studentene at de har mulighet til å diskutere faglige problemstillinger i et «trygt» miljø, fordi faglærernes personlige og faglige egenskaper bidrar til å skape gode læringsfellesskap. Faglærere i forskningsprosjekt 2 påpeker at bruk

av nettseminar også bidrar til å holde «læringstrykket» oppe mellom fysiske samlinger, og at dette gjør kvaliteten på studiet bedre.

## Metoder for å fremme læringsfellesskap i seminarer

Et sentralt mål i høyere utdanning er å vektlegge læring som fremmer generiske ferdigheter (se figur 7.1 – Meld. St 16 2016/2017). Gjennom seminarer som læringsfellesskap vil jeg, basert på egne forskningsprosjekter og erfaringer, argumentere for at studentaktive undervisningsformer som seminar kan være et alternativ for å gjøre studenter bedre rustet til å møte et samfunns- og arbeidsliv som krever kontinuerlig omstilling. Å fremme læringsfellesskap i seminarer, både på campus og digitalt, innebærer å skape et miljø der deltakerne samarbeider, deler kunnskap og bygger på hverandres erfaringer. Her kan man være kreativ og teste ut ulike metoder eller tilnærminger som styrker læringsfellesskapet. Nedenfor presenteres noen eksempler på studentaktive tilnærminger til bruk i seminarer. Mange av disse er benyttet for studentene som deltok i de to forskningsprosjektene, og er derfor nevnt i innsamlingen av empiri.

- Oppmuntre til diskusjoner der deltakerne deler perspektiver og erfaringer. Her bør man bruke spørsmål som utfordrer til kritisk tenkning og engasjement. Faglærer kan delta som veileder underveis i prosessen ved behov.
- Ulike typer gruppearbeid, der studentene deles inn i mindre grupper. Gjerne samme gruppe flere ganger, slik at studentene føler seg trygge til å delta i diskusjonene. Gruppearbeid gir rom for samarbeid og dypere forståelse gjennom deling av tanker, refleksjon og ideer.
- Gi studentene ulike caser. Bruk av virkelige eksempler som studentene kan analysere og diskutere, enten gjennom frie diskusjoner eller ut fra gitte kriterier. Dette er et godt tiltak for å koble teori og praksis sammen med kritisk tenkning.
- Omvendt klasserom innebærer at studentene underviser hverandre. Det å undervise andre kan bidra til å styrke forståelsen av fagstoffet.

- Refleksjonsoppgaver kan benyttes underveis og i etterkant av seminarer. Å sette av tid til egenrefleksjon kan styrke studentenes opplevelse av fagforståelse.

## Oppsummering

I dette kapittelet har jeg sett på bruk av seminar som læringsfellesskap, både på campus og digitalt. Jeg startet kapittelet med å stille tre spørsmål; Hva er seminar, hvorfor bør seminar benyttes og hvordan kan seminar benyttes som læringsfellesskap i høyere utdanning? Seminar på campus og seminar i det digitale klasserommet kan sammenlignes på mange områder. Det ideelle er studentaktivitet i fokus. Det teoretiske og faglige rammeverket for kapittelet viser til at studentene, på en eller annen måte, bør være aktivt deltakende i sin egen og andres læring (Lave & Wenger, 1991; Wittek, 2014; Säljö, 2001; Donald Schön, 1987).

Hvordan faglærere didaktisk planlegger og gjennomfører seminarene, og hvordan de klarer å skape trygghet og tilhørighet, ser ut til å ha betydning om seminaret er på campus eller om det er digitalt. «Engasjerte lærere gir engasjerte studenter» uttalte en av informantene, og det tenker jeg at jeg kan støtte ut fra min forskning og egne erfaringer som underviser i høyere utdanning. Jeg tror jeg vil påstå, at vi har en del å hente på å benytte oss mer av studentaktive undervisningsformer hvis vi skal nå Regjeringens (Meld. St. 16 (2016/2017) intensjon om utvikling av personer generiske ferdigheter. Vi trenger å videreutvikle studentaktive undervisningsformer, og studenters deltakelse i egen læringsprosess, gjerne ved bruk av mer seminarvirksomhet. Studenten får igjennom ulike seminarøvelser trent på kritisk tenkning, kommunikasjon og samarbeidsevner og de sosiale og emosjonelle egenskapene. Selvrefleksjon får studentene trening på både i form av egenrefleksjon på seminaret, arbeidskrav og i refleksjonsoppgaver i etterkant. Samfunnsbevissthet er også en ferdighet studentene får utviklet igjennom seminar ved at de har relasjoner og samarbeid med medstudenter og dermed kan oppnå flerkulturell forståelse, demokratiske prinsipper og sosial ansvarlighet.

## Referanser

- Andersen, S. S. (2013). *Case-studier og generalisering: forskningsstrategi og design*. Fagbokforlaget.
- Bern, L., Lorentzen, N. Ö. & Noranger, M. (2021). *Fortellinger om tid og synlighet: en studie av studenters deltakelse i digital undervisning under covid-19-pandemien*. Uniped, 44(4). <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2021-04-04>
- Braun, V. & Clarke, V. (2008). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*.
- Bø, I. & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok*. (2. utg.) Universitetsforlaget.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of relation of reflective thinking to the educative process*. Heath and Company.
- Fossland, T. & Tømte, C. E. (2019). *Deltaker eller tilskuer? En casestudie om vilkår for deltakelse og samarbeidslæring i et nettbasert masterprogram i økonomi og ledelse (MBA)*. Uniped, 42(1), 41–59 <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-01-04>
- Handal, G. & Lauvås, P. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Cappelen Damm Akademisk.
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Gyldendal akademisk.
- Kantardjiev/Nokut. (2019). *Studentaktiv læring og diversitet: Hva fungerer og hvorfor?* Rapportnummer. 11-2019. Nokuts utredninger og analyser.
- Karseth, B. (2006). Reformen i høyere utdanning: Nye student- og lærerroller. I H. Strømsø, K. Hofgaard Lycke & P. Lauvås (Red.) *Når læring er det viktigste: Undervisning i høyere utdanning*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). Legitim perifer deltakelse. I K. Illeris (Red.) (2000), *Tekster om læring*. Roskilde Universitetsforlag.
- Loeng, Mørkved og Isachsen (2019). *Studentaktiv læring - Praksisnær undervisning i høyere utdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Meld. St. 27 (2000–2001). *Gjør din plikt - krev din rett - Kvalitetsreformen i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St 16 (2020–2021). *Utdanning for omstilling - Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet.
- Michelsen, S. & Aamodt, P. O. (2007). *Evaluerer av Kvalitetsreformen - Sluttrapporten*. Norges forskningsråd.
- Matsbu, J. P., Hole, Å. S., Myklebø, S., Syversen, T. L., Wedum, G., Hermanrud, L., Stand, M. (2021). *Digital undervisning og annen digital samhandling under Covid-19, hva er lært, og hva bør utvikles videre?* Høgskolen innlandet.
- Nordkvelle, Y. (2020). I Y. Nordkvelle L. Nyhus A. Røisehagen & R. H. Røthe (Red.), (2020), *Praksisnær undervisning – i praksis og teori*. (s. 7-32) Cappelen Damm Akademisk/Nordic Open Access. <https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/94>
- Pettersen, R. (2005). *Kvalitetslæring i høyere utdanning. Innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Universitetsforlaget.

- Røisehagen, A. (2020). Seminar som undervisningsform i høyere utdanning. I Y. Nordkvelle, L. Nyhus, A. Røisehagen & R. H. Røthe (Red.), *Praksisnær undervisning – i praksis og teori*. (s. 81-97) Cappelen Damm Akademisk/Nordic Open Access. <https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/94>
- Røisehagen, A. & Tvette, I. (2022). Den reflektsive erfaringens magi: Studentaktive læringsformer som veien mot den reflekterende praktiker? I H. Thuen, S. Myklestad & S. Vik (Red.) *Pedagogikkens idé og oppdrag* (s. 183-201). Fagbokforlaget.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen forlag.
- Wahlgren, B., Pedersen, S. H., Pedersen, K. & Rattleff, P. (2002). *Refleksjon og læring. Kompetenceutvikling i arbeidslivet*. Samfundslitteratur.
- Vaage, S. (2000). *Utdanning til demokrati - barnet, skolen og den nye pedagogikken: John Dewey i utvalg*. Abstrakt Forlag AS.
- Wittek, L., Allern, M. & Heldal, J. S. (2014). *Pedagogikk; en grunnbok*. Cappelen Damm Akademisk.
- Wong, Y. H. et al. (2022). *Meta-Synthesis Framework to understand Results across Defense Experiments, Studies, and Wargames*. Institute for Defense Analyses. IDA Paper P-33123 LOG: H 22-000237.

