

Suzen, E. & Dalland, E. B. (2026). Studentaktive læringskontekster. I E. B. Dalland & E. Suzen (Red.), *Studentaktive læringskontekster i høyere utdanning: Kompetanseutvikling i praksisfelt* (s. 15–38). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa761101>

1

Studentaktive læringskontekster

Elisabeth Suzen og Eva Brustad Dalland

Sammendrag: Dette kapitlet omhandler utdanningskvalitet i høyere utdanning, med fokus på studentaktiv læring, læringskontekster, forskningsbasert undervisning og kompetanse. Undervisning i universitets- og høyskolesektoren har de siste årene fått økt oppmerksomhet som forskningsfelt. Ved å behandle undervisning som et forskningsfelt styrkes refleksjonen rundt pedagogisk praksis, og det åpner for videreutvikling av undervisningen.

Studentaktiv læring krever både strukturell og pedagogisk innsats. Læringskontekster utgjør avgjørende rammer for hvordan studenter lærer og utvikler forståelse, og omfatter fysiske, digitale og sosiale aspekter. Her skal studentene involveres og gis medvirkning for å forbedre læringsmiljøet. I kapitlet forankrer vi denne forståelsen i sosialkonstruktivistiske og sosiokulturelle teorier (Dewey, Engeström, Säljö, Vygotsky). Kapitlene videre i antologien bygger på dette teoretiske grunnlaget og viser hvordan praktisk aktivitet, kommunikasjon og kulturelle redskaper, inkludert digitale verktøy, inngår i læringsprosesser. Kapitlene presenterer empiriske eksempler på studentaktive, praksisnære og digitale læringskontekster som bidrar til profesjonell og pedagogisk utvikling.

Nøkkelord: sosialkonstruktivistisk, sosiokulturell, studentaktiv læring, utdanningskvalitet, læringskontekster

Abstract: This chapter addresses educational quality in higher education, focusing on student-active learning, contexts, researched-based teaching and competence. During the last years, teaching in higher education sector has received greater attention as a field of research. By emphasizing teaching as a field of research, the reflection on pedagogical practice is strengthened, and enables further development of teaching.

Student-active learning requires both structural and pedagogical efforts. Learning contexts constitute crucial frameworks for how students learn and develop understanding, including physical, digital and social aspects. In this regard, students should be involved and given participation to improve the learning environment.

In this chapter, we ground this understanding in social constructivist and sociocultural theories (Dewey, Engeström, Säljö, Vygotsky). Subsequent chapters in the anthology build on this theoretical foundation and show how practical activity, communication and cultural tools, including digital tools, are included in learning processes. The chapters present empirical examples of student-active, practice-based and digital learning contexts that contribute to professional and pedagogical development.

Keywords: social constructivist, sociocultural, student-active learning, educational quality, learning contexts

Utdanningskvalitet

Samfunnsoppgaven til universitet og høyskoler er å bidra til samfunnsutviklingen ved å tilby høy kvalitet på utdanning, forskning og formidling av kunnskap. Som undervisere i universitets- og høyskolesektoren er det vår oppgave å tilrettelegge for dette i all vår virksomhet og i møter med studenter og andre. Tradisjonelt har forskningsdelen av samfunnsoppdraget fått forrang på bekostning av undervisningen. De siste årene har imidlertid oppmerksomheten blitt rettet mot undervisning, hovedsakelig gjennom Meld.St.16 (2016–2017), Meld.St.30 (2010–2011), Meld.St.16 (2020–2021) og Meld.St.5 (2022–2023). Begreper som utdanningskvalitet, forskningsbasert undervisning, studentaktive læringsformer, praksisnærhet og arbeidslivsrelevans har på ulike måter blitt både diskutert og presentert som mulige tiltak fra myndigheter og andre for å forbedre undervisningen. I tillegg har fagansattes pedagogiske kompetanse blitt løftet frem, blant annet gjennom formelle krav og meritteringsordninger.

Forskning i og med egen undervisning

Som en del av den økende vektleggingen av utdanningskvalitet og pedagogisk kompetanse har ansattes forskning i egen undervisningspraksis fått større oppmerksomhet. Forskning i egen undervisning innebærer en systematisk undersøkelse av egen pedagogisk praksis med mål om å forbedre undervisningen og dermed studentenes læring. Dette skiller seg fra mer uformelle refleksjoner eller enkle emneevalueringer ved at det kreves en tydeligere problemstilling eller temafelt, metodisk bevissthet og formidling av funn. Vektleggingen av forskning i egen undervisningspraksis representerer en nyere dreining i høyere utdanning, der undervisning nå betraktes som et forskningsområde i seg selv.

Rammene for dette er i økende grad blitt formalisert gjennom ulike nasjonale styringsdokumenter. Meld.St.16 (2016–2017) *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* legger særlig vekt på at undervisning skal utvikles med samme ambisjon og systematikk som faglig forskning. Meldingen understreker behovet for å fremme en kultur hvor undervisningskvalitet dokumenteres, deles og utvikles i fagmiljøene. Den stiller også krav til institusjonene om å legge til rette for at faglige ansatte får tid, kompetanse og insentiver til å utvikle sin

undervisning i tråd med forskningsbaserte prinsipper. Dette kan sies å være i tråd med noen av NOKUTs nye krav til kvalitetssystem og kvalitetsarbeid som ble fastsatt i universitets- og høyskoleforskriften med virkning fra 1. januar 2025. NOKUT har i den forbindelse utarbeidet en veileder for systematisk kvalitetsarbeid i høyere utdanning, som fremhever at kvalitetsarbeidet skal ha den hensikt å bygge kvalitetskultur (NOKUT, 2025).

Ved å behandle undervisning som et forskningsfelt styrkes refleksjonen rundt pedagogisk praksis, og det muliggjør en kunnskapsbasert utvikling av undervisningen. Samtidig har kritikken mot styringssignalene vært at de innehar en forståelse av forskningsbasert undervisning som noe teknisk og instrumentelt som kan brukes til å utøve og begrunne en undervisningspraksis (Suzen, 2025).

En sentral inngang for undervisere er å identifisere utfordringer eller muligheter i egen undervisningspraksis som kan utforskes med vitenskapelig metode. Utgangspunktet kan ofte være konkrete spørsmål som: *Hvordan opplever studentene denne arbeidsmåten eller undervisningen?* eller *Hvordan kan vår vurderingsform ha betydning for studentenes faglige utvikling?* Deretter formuleres en forskbar problemstilling, og en hensiktsmessig metodisk tilnærming velges – for eksempel kvalitative intervjuer, spørreskjema, dokumentanalyse og/eller observasjon. Et viktig prinsipp er at forskningen skal bidra til felles kunnskapsutvikling, ikke bare forbedring av egen undervisning. Dette fordrer at funn deles med kolleger, enten gjennom seminarer, fagfelleverderte publikasjoner eller konferanser. Forskning innen det pedagogiske feltet i UH-sektoren bygger i stor grad på delingskultur, og arenaer som journalen UNIPED eller nasjonale utdanningskonferanser gir rom for slik publisering og refleksjon. Denne antologien er også et eksempel på en slik deling.

I tråd med universitet- og høyskoleforskriften § 3-8 om krav til pedagogisk basiskompetanse ved ansettelser og opprykk, anses forskningsbasert undervisningsutvikling som sentralt for utdanningskvalitet. Dette fører til en dreining i akademisk karriereutvikling der undervisningsarbeid kan gi faglig anerkjennelse og belønning, for eksempel gjennom meritteringsordninger som anbefalt i stortingsmelding 16 (2016–2017). Samtidig medfører denne utviklingen visse utfordringer. Kravet om dokumentasjon og publisering av pedagogiske utviklingstiltak kan oppleves som ressurskrevende. For å lykkes med denne satsingen kreves derfor en tydelig institusjonell støtte, prioriteringer og en kulturendring i sektoren. Imidlertid har flere i sektoren også gitt

uttrykk for mulighetene dette gir. Når undervisning gjøres til gjenstand for kritisk og systematisk refleksjon, legges grunnlaget for bedre læringsprosesser, faglig utvikling og en mulighet for økt status for undervisningsarbeidet i akademien. Forskning i egen undervisning er på denne måten et kraftfullt verktøy for profesjonell utvikling. Den gjør underviseren til en aktiv *kunnskaper* og bidrar samtidig til institusjonens kvalitet og pedagogiske innovasjon.

Hva er studentaktivitet?

Begrepet *studentaktiv læring* viser til undervisningsformer der studentene i større grad enn ved mer tradisjonelle forelesninger involveres i kunnskapskonstruksjon gjennom blant annet deltakelse, samarbeid, refleksjon og praktisk problemløsning. Dette pedagogiske perspektivet springer ut fra forskning som viser at aktiv deltakelse fremmer dypere læring, høyere motivasjon og faglig forståelse. I Norge har myndighetene løftet frem studentaktivitet som en sentral strategi for kvalitetsheving i høyere utdanning. Meld. St. 16 (2016–2017) *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* gir tydelig uttrykk for at undervisningen skal utformes på måter som aktiverer studentene som medskapere i læringsprosessen. Studentaktiv læring fremheves som et virkemiddel for å styrke kvalitet og relevans, og som et tilskudd til den mer tradisjonelle forelesningskulturen ved universiteter og høyskoler. Stortingsmeldingen peker også på behovet for strukturelle og kulturelle endringer for å legge til rette for slike undervisningsformer. Dette inkluderer både kompetanseutvikling for faglig ansatte og endringer i vurderingsformer, infrastruktur og ledelsesforankring.

Vektleggingen av studentaktiv læring ligger i dens evne til å engasjere studenter gjennom undervisningsformer som problembasert læring, casearbeid, simuleringer og samarbeidsprosjekter, både ved studiestedet, digitalt og i yrkesnære kontekster. Disse undervisningsformene bygger på prinsipper om dybdelæring og refleksjon – i tråd med nasjonale utdanningsmål og internasjonale føringer som European Standards and Guidelines (ESG, 2015). Myndighetenes vektlegging har konkrete konsekvenser for utvikling og styring av utdanningene. Studentaktivitet er blitt et vurderingskriterium

i NOKUTs akkrediteringsprosesser, og flere institusjoner har innført belønningsordninger og merittering for undervisere som arbeider systematisk med slike metoder. Samtidig reiser overgangen til studentaktive læringsformer utfordringer knyttet til ressursbruk, rom- og tidsdisponering, samt krav til pedagogisk kompetanse.

Studentaktiv læring er på denne måten et satsingsområde for høyere utdanning. Tanken er at undervisningen utformes slik at studentene involveres som aktive deltakere, noe som styrker både den enkeltes læringsprosess og institusjonens evne til å tilby fremtidsrettede og bærekraftige utdanninger.

Læringskontekster

Begrepet læringskontekst refererer samlet sett til de forhold som påvirker studentenes læring: fysiske, sosiale, kulturelle, faglige og organisatoriske omgivelser. I høyere utdanning favner dette alt fra undervisningsrom, læringsplattformer og vurderingsformer til relasjoner, fagtradisjoner og institusjonell kultur. En forståelse av læring som situert – altså formet av kontekst – har fått økt gjennomslag i pedagogisk teori og praksis (Dysthe, 2001). Læringskonteksten er ikke bare en bakgrunn for læring, men et aktivt rammeverk som påvirker hva og hvordan studentene lærer. I Meld. St. 16 (2016–2017) *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* vektlegges betydningen av å skape læringsmiljøer som fremmer engasjement, tilhørighet og aktiv deltakelse. Studentenes møte med fagstoffet formes av hvordan undervisningen er organisert, hvilke samhandlingsformer som fremmes, og hvilke forventninger som formidles eksplisitt og implisitt. Betydningen av å arbeide bevisst med læringskontekster er særlig relevant i en tid hvor undervisningen skjer i stadig mer varierte formater – fysisk, digitalt og hybrid. Læringskontekster er også sosiale og diskursive, noe som vil si at studentenes læring preges av hvilke roller de får, hvilke stemmer som dominerer i undervisningen, og hvilke læringsforståelser som gjennomsyrrer undervisningen. Det betyr at undervisere ikke bare må fokusere på innhold og arbeidsmåter, men også på hvordan læringsrommet – fysisk eller digitalt – organiseres, og hvordan relasjoner og maktstrukturer påvirker læringsprosessene.

Myndighetenes vektlegging av studentaktiv læring og studentinvolvering innebærer samtidig en utvidelse av læringskontekstbegrepet. Studenter skal ikke bare lære i konteksten, men også være med på å *forme* den. Dette

kommer også til uttrykk i Universitets- og høyskolelovens § 10-1, som fremhever studentenes rett til medvirkning i faglige og pedagogiske spørsmål. Undervisere må derfor se på læringskonteksten som et profesjonelt ansvar, noe som innebærer å utforske spørsmål som: Hvilke læringsrom skapes i min undervisning? Hvem får mulighet til å delta aktivt? Hvilke stemmer blir hørt, og hvilke tas for gitt? Og hvilke faglige stemmer møter studentene på pensum og andre fagkilder? Et slikt bevisst arbeid med læringskonteksten er dermed en integrert del av både pedagogisk utvikling og kvalitetsarbeid.

Kompetansebegrepet

Kompetanse er et sentralt og sammensatt begrep i høyere utdanning, og brukes både om studentenes læringsutbytte og de ansattes kvalifikasjoner. I bred forstand forstås kompetanse som evnen til å anvende kunnskap, ferdigheter og holdninger i en gitt kontekst (Illeris, 2012). Begrepet peker dermed mot noe mer enn fagkunnskap alene – det inkluderer handlingskompetanse, refleksjonsevne og verdiforankret praksis.

I norsk høyere utdanning har kompetansebegrepet fått økt politisk og pedagogisk betydning som følge av overgangen til et læringsutbyttebasert utdanningssystem etter Kvalitetsreformen og Bologna-prosessen. I Meld. St. 16 (2016–2017) *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* fremheves kompetanse som det sentrale målet for utdanningsløpene. Læringsutbyttebeskrivelser på alle nivåer i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR) skal konkretisere hvilken kompetanse studentene skal utvikle, og danne grunnlag for både planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kompetansebegrepet får dermed også styringsmessige implikasjoner. Dette har blitt kritisert og utfordret av sektoren selv, der institusjonene på ulike måter har gitt uttrykk for at de ønsker friere rammer for utforming av læringsutbytter og mindre detaljerte og rigide føringer. Samtidig er kompetanse et relasjonelt og kontekstuel begrep, noe som har økt fokuset på evnen til å ta i bruk kunnskap og ferdigheter i nye og komplekse situasjoner – og på tverrfaglig og samfunnsrelevant kompetanse. I tråd med dette vektlegger myndighetene utvikling av generiske kompetanser

som kritisk tenkning, etisk refleksjon, samarbeidsevner og digital kompetanse. For undervisere innebærer dette en utfordring og et ansvar. På den ene siden krever Forskrift til universitets- og høyskoleloven (2024) at de skal utvikle sin egen pedagogiske kompetanse i tråd med krav om pedagogisk basiskompetanse ved ansettelse og opprykk (§ 3-8). På den andre siden skal undervisere legge til rette for at studentene utvikler helhetlig kompetanse, og ikke bare fagspesifikk kunnskap. Dette krever helhetlig tenkning, tverrfaglig samarbeid og fokus på læringskontekstenes betydning for kompetanseutvikling.

Antologiens teoretiske forankring

Forfatterne av kapitlene i denne antologien forankrer sin forskning og teoretiske forståelse innenfor sosialkonstruktivistiske teorier, med konstruktivistiske teorier som et overordnet perspektiv. De støtter seg både på Deweys idebaserte konstruktivisme og på sosiokulturelle læringsteorier som springer ut fra Vygotskys teori. Konstruktivistiske teorier har en felles vektlegging av at menneskets oppfatning av omverdenen konstrueres i individet gjennom kognitive prosesser (Postholm, 2010; Prawat, 1996). På andre områder står noen av teoriene langt fra hverandre, for eksempel i synet på hvordan ytre forhold innvirker på menneskets læring (Dalland, 2014). Prawat beskriver seks forskjellige konstruktivistiske teorier opp mot hverandre, og utdyper at fire av dem utgjør sosialkonstruktivistiske teorier, som har en felles forståelse av at individets læring og utvikling avhenger av ytre forhold (Prawat, 1996), det vil si den livsverdenen man lever innenfor i en gitt tidsepoke. Det handler om det samfunnet man er en del av, både når det gjelder miljø, kulturelle og sosiale forhold, der et mangfold av kulturelle hjelpemidler inngår, som for eksempel ulike læringsmidler. Kulturelle hjelpemidler kan være benevnt som verktøy, redskaper eller artefakter, og har en nær sammenheng med teknologisk utvikling i samfunnet. Den digitale utviklingen i samfunnet med tilhørende verktøy innvirker for eksempel på hvordan individet lærer og utvikler seg. Postholm (2004, 2010) har utviklet en illustrasjon ved et kontinuum av de konstruktivistiske teoriene, basert på Prawats beskrivelser:



Figur 1.1

Konstruktivistiske teorier (Postholm, 2004, s. 9)

Figur 1.1 illustrerer ytterpunktene innen konstruktivistiske teorier, der Piagets skjemateori ligger nær kognitive teorier, mens informasjonsprosesseringsteorien befinner seg tett opp mot et positivistisk syn på læring (Postholm, 2004, 2010; Prawat, 1996). Spennet mellom de konstruktivistiske teoriene handler om hvordan omverdenen påvirker individets konstruksjon av egen tenkning, i motsetning til om individets egne forutsetninger, som evner og utviklingsnivå, danner grunnlaget for tenkning og utvikling. I midten av kontinuumet finner vi de sosialkonstruktivistiske teoriene, som legger vekt på at individet lærer gjennom kommunikasjon, sosial samhandling og aktivitet med andre, i samspill med kulturelle redskaper innenfor en kontekst – også omtalt som *situert læring*. Læring skjer først sammen med andre i en kontekst eller situasjon, og individet konstruerer gradvis sin egen forståelse og erfaring. Samtidig påvirker enkeltindividet fellesskapets kunnskapsutvikling. Individet tar læringen opp i seg selv, og gjør den til sin egen forståelse, basert på sin indre tale, som består av kunnskap, erfaringer, holdninger og verdier de har fra før (Säljö, 2001). Sosialkonstruktivismen understreker også hvordan historikken har betydning for forståelsen av vår livsverden. Mennesket konstruerer sin forståelse og oppfatning av verden gjennom deltakelse i kulturelle fellesskap og interaksjon med andre, innenfor den historiske tidsepoken man lever i (Säljö, 2001).

Sosiokulturelle læringsteorier har sitt utspring i Vygotskys tanker og ideer – som utgjør et fundament for sosialkonstruktivismen og kulturhisto-

risk aktivitetsteori (Engeström, 1999a). Deweys teori og Vygotskys teori har mange fellestrekk, særlig når det gjelder vektleggingen av praktiske aktiviteter i utdanningsprosessen, der Deweys uttrykk *Learning by doing* har blitt stående som et kraftfullt begrep (Glassman, 2001). Dewey var opptatt av at aktiviteter på skolen måtte relateres til livet utenfor skolebygningen, og at underviseren burde legge til rette for at elevene fikk muligheter til å bygge hverdagerfaringer. Det handler om å relatere utdanningsaktiviteter til det virkelige liv (Postholm, 2008). Begge teoretikerne har et grunnleggende syn om at eleven eller studenten betraktes som en bevisst og aktiv deltaker i aktiviteter der de lærer sammen med andre. Både Dewey og Vygotsky vektlegger at hvert enkelt menneske konstruerer sin egen forståelse gjennom å være i samspill med omgivelsene og i kommunikasjon med andre (Postholm, 2004).

Kapitlene i antologien presenterer funn som fremmer kunnskap om betydningen av at studenter ved ulike utdanninger deltar i praktisk aktivitet i møte med kulturelle redskaper i forskjellige kontekster. Kapitlene belyser hvordan undervisere tilrettelegger for praktiske aktiviteter der studentene inngår i faglige og sosiale fellesskap i ulike kontekster: i praksisfeltet, i klasserommet eller i det digitale rommet. Dewey mente at miljø og situasjoner gir individet muligheter til opplevelser som kan relateres til tidligere erfaringer, og som skaper konsekvenser for framtidige handlinger. Han var opptatt av den gleden den lærende kan oppleve knyttet til intellektuell konstruktivitet og kreativitet (Glassman, 2001). Dewey la vekt på at læring skjer når individet oppdager noe nytt, selv om andre allerede vet eller kan det. Han fremhevet betydningen av å reflektere rundt praktiske aktiviteter og oppdagelser for å bygge egne erfaringer som utgjør grunnlaget for læring (Dewey, 1910/1997). Læringsopplevelser og oppdagelser kan endre måten man tenker på, påvirke egen atferd og handlinger, og dermed også påvirke omgivelsene (Postholm, 2008).

Både Dewey og Vygotsky understreker at språket er avgjørende for læring og utvikling. Kommunikasjon er en forutsetning for forbindelsen mellom individet og omverdenen. Språket er et nødvendig kulturelt redskap for å skape mening mellom mennesker som handler i og gjennom sosiale praksiser (Säljö, 2001; Vygotsky, 1978, 1986). Vygotsky betraktet språket som menneskets viktigste kulturelle redskap, både for å kommunisere med omverdenen og med seg selv, gjennom det han kalte *den indre tale*. Den indre tale og våre handlinger står i forbindelse med hverandre. Gjennom den indre tale er individet i diskusjon med seg selv og gjør egne overveielser basert på

tidligere erfaringer, samtidig som hen konstruerer nye erfaringer (Vygotsky, 1978, 1986). Det vi oppfatter, forstår vi ut fra vårt eget perspektiv (Kjørup, 2011; Säljö, 2001). *Vi former oss selv og andre, vår etikk og moral, i og gjennom kommunikasjon* (Säljö, 2001, s. 91). Ved hjelp av språket kan den indre talen utvikles, slik at individet behersker den sosiale og kulturelle praksisen (Säljö, 2001). Dette er nødvendig for studenten både underveis i utdanningen og for å kunne fungere i en framtidig yrkesrolle. Aktivitet og dialog er ofte til stede i samme prosess, og dialogen i seg selv kan betraktes som en aktivitet. For eksempel kan språk ha en nøkkelrolle når mennesker samhandler om tekniske verktøy. Dewey la også vekt på at øret er et viktig erfaringsorgan på lik linje med øyet og hånden (Postholm, 2008), der hørsel og lytting utgjør en viktig forutsetning for kommunikasjon. Et av kapitlene har særlig fokus på hvordan lytting som en vesentlig del av kommunikasjonen spiller en stor rolle for den profesjonelle veilederen som er sammen med studenter i praktisk kontekst, der de øver på å utvikle seg til å kunne gi kvalifisert kollegaveiledning.

Sosiokulturell læringsteori vektlegger at individet tenker med og gjennom kulturelle redskaper, også benevnt som *medierende* redskaper eller artefakter. Disse sees som mellomliggende hjelpemidler som mennesket tar i bruk for å oppnå mål for handling sammen i konteksten. Deretter gjør individet dette til sin egen læring gjennom egne fortolkninger, og konstruerer sin egen oppfatning av omverdenen. Læring handler om hvordan mennesker bruker verktøy innenfor kulturer eller samfunn for å tenke og handle (Säljö, 2001).

Dewey, på sin side, var opptatt av læringsprosessen og betydningen av motivasjon og interesse i læresituasjonen. Han mente at interessen i seg selv utgjør en motiverende kraft for problemløsning gjennom hele livet, uansett situasjon. Glassman hevder at selv om Dewey vektla at det sosiale miljøet var viktig for utvikling, så vektla han ikke betydningen av kulturelle redskaper på samme måte som Vygotsky (Glassman, 2001). Postholm beskriver imidlertid at kulturelle redskaper også har en stor rolle i Deweys teori. Dette begrunner hun med at han var opptatt av miljø og situasjoner, der kulturelle redskaper inngår, men at han ikke uttrykte det like konkret som Vygotsky (Postholm, 2008).

Til tross for mange likheter, spriker Deweys og Vygotskys tenkning når det gjelder hvordan underviseren bør jobbe med elever eller studenter i aktiviteten. Dewey mente at hovedoppgaven innenfor utdanning var å utvikle en individuell tenker med handlefrihet, som kunne utvikle seg til å bidra til endringer av det hen ikke var fornøyd med. Han betraktet veilederens rolle

som en tilrettelegger og rådgiver som trekker seg tilbake og lar studenten jobbe alene. Likevel mente han at det burde være et samspill mellom fagstoff og elevens interesser, og at underviserens rolle var å veilede eleven (Glassman, 2001; Postholm, 2008). Vygotsky, på sin side, betraktet klasserommet som en sosial organisasjon som representerer et større sosialt fellesskap som kunne bidra til endringer, der det er et nært samspill mellom veilederen og studentene gjennom hele prosessen (Postholm, 2008). Kjernen i Vygotskys teori er at individet har et stort potensial i seg til å lære. Vygotsky (1978) skapte begrepet *Den nærmeste utviklingssonen* (*The zone of proximal development*), som er et uttrykk for den avstanden som er mellom det den lærende er i stand til å utføre på egen hånd, og det hen ikke klarer enda uten veiledning og hjelp fra andre, mer kompetente personer. Vygotsky fremmet at det er viktig at underviseren bruker det sosiale miljøet til å bygge aktiviteter som vil føre til mestring, der eleven kan forholde seg til underviseren eller en annen dyktig person, og være i et nært samspill under hele den pedagogiske prosessen (Glassman, 2001). Den nærmeste utviklingssonen definerer det som ikke er helt lært enda, men som er en påbegynt læringsprosess. Når den lærende er i den nærmeste utviklingssonen, er hen motivert for å nå det potensielle utviklingsnivået i nær framtid (Dalland, 2014).

Vygotsky la vekt på betydningen av å mestre egne kognitive prosesser, og det å mestre seg selv. Nyere teori bruker ofte betegnelsen *metakognitive prosesser* når det snakkes om å utvikle bevissthet omkring hva man lærer og om egne læringsprosesser (Bråten, 1996; Christ et al., 1999; Flavell et al., 2002). Selvvurdering, refleksjon og selvinnsikt er elementer i utvikling av det metakognitive området. Det handler om at individet bør utvikle seg slik at det kjenner seg selv, sin egen personlighet og emosjonelle side, så vel som kapasitet og egne begrensninger, og blir i stand til å ha viljestyrt kontroll over seg selv ved hjelp av indre tale. For at en person skal utvikle en dypere forståelse, er det nødvendig at hen reflekterer over handlingen sammen med andre, og at praktisk handling blir sammenflettet med en teoretisk forståelse (Dalland, 2014).

Dewey, på sin side, la hovedvekt på tanken og tankens betydning for læring, der refleksjon er den type tenkning som har verdi i seg selv (Dewey, 1910/1997). Dewey skiller her mellom refleksjon og det han betegner som en mer ubevisst strøm av tanker (Suzen, 2018). Det siste omtaler han som en ukritisk tenkning der løsninger aksepteres umiddelbart, i motsetning til refleksjon,

som er det å stille spørsmål ved bakenforliggende faktorer og ikke akseptere noe umiddelbart. Dewey definerer en refleksiv tanke på denne måten:

Active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed from the knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends (Dewey, 1910/1997, s. 6).

Så lenge vår aktivitet går greit, trenger vi ikke refleksjon, vi handler på gammel vane. Tenkningen utløses imidlertid når vi opplever situasjoner med ulike dilemmaer og alternativer, noe som kan oppleves som forvirrende. Vårt behov for en løsning oppstår, og refleksjonen er den ledende faktoren i denne prosessen (Dewey, 1910/1997). Når dette ender i en handling som det skjer en refleksjon i forhold til, blir det ifølge Dewey en erfaring (Suzen, 2018).

Innenfor sosialkonstruktivismen rettes oppmerksomheten mot å forske fram kunnskap som eksisterer i ulike praksisfellesskap, og ofte i sammenheng med utviklingsarbeid (Engeström, 1999b; Postholm, 2010; Sannino et al., 2009). I motsetning til positivismen, er det her sentralt å løfte fram mellommenneskelig kommunikasjon, tenkning og erfaringer som oppstår i praksisfellesskap. Analyse og framstilling innenfor det sosialkonstruktivistiske perspektivet vektlegger å synliggjøre at mennesker handler i sosiale praksiser med kulturelle redskaper (Säljö, 2006). Vygotsky var kritisk til tradisjonell forskning der språk og bruk av redskaper ble studert som fenomener. Han understreket at menneskets utvikling er nært knyttet til kulturelle redskaper, og anså det som avgjørende at språk og praktisk aktivitet forenes i intellektuell utvikling (Vygotsky, 1978, 1986). Innenfor utdanningsforskning må situasjon og kontekst undersøkes for å forstå pågående prosesser. Både i Deweys teori og Vygotskys teori ses læring som en vekst- og utviklingsprosess, noe som innebærer at læring bør studeres over tid. For at forskeren skal finne ut hva studentene lærer når de benytter spesifikke kulturelle redskaper, er det vesentlig å studere aktivitetene eller prosessene der de aktuelle læringsmidlene tas i bruk (Postholm, 2008).

Kapitlene i antologien

Kapitlene presenterer forskning fra forfatterne respektive praksisfelt, og undersøker hvordan studenter og universitetsansatte utvikler seg og lærer gjennom studentaktive læringskontekster, i møte med ulike arbeidsmåter og kulturelle redskaper. Studiene omfatter utvikling av kommunikasjon og refleksjon, erfaringsdeling, selvvurdering og hverandrevurdering for å styrke utdanningskvaliteten. De ulike kontekstene med praktiske aktiviteter spenner vidt, fra samarbeid i par i klasserommet, til hvordan praksislærere bidrar til studentenes refleksjon, bruk av refleksjonslogg, casebaserte oppgaver, problembaserte oppgaver – og til organiserte aktiviteter i digitale møter og kurs, samt at veilederen fra universitetet møter studentene i deres eget praksisfelt på arbeidsplassen.

Ett av kapitlene omhandler en gruppe studenter som leder og tilrettelegger praktisk aktivitet for medstudenter, samtidig som de er i interaksjon med praksisveileder og representanter fra eksternt arbeidsplass. Mye av aktiviteten handler om å støtte studentene i å knytte sammen teori og praksis, og å bli kjent med egen læringsprosess gjennom aktiv deltakelse. Et annet kapittel beskriver hvordan underviseren tilrettelegger for at studentene skal nå målet om å kunne utføre utregninger som inngår i den faglige kompetansen de skal ha etter endt utdanning. Konteksten er klasserommet, der to og to studenter samarbeider i dialog, med penn, papir, tabeller og pc som kulturelle hjelpemidler. Det skjer læringsprosesser hos begge, på hver sin måte, ikke bare når det gjelder utregning, men også på det sosiale planet.

Ett av kapitlene omhandler refleksjonsloggen som verktøy i studenters utvikling, mens et annet kapittel vektlegger hvordan praksisunderviseren, som er sammen med studenten i konteksten, legger til rette for å videreutvikle studentens refleksjon som et bidrag til å bygge erfaringer. Etter endt utdanning skal studentene selv kunne legge til rette for at deres elever utvikler evnen til å reflektere. Et annet kapittel tar opp hvordan studenter kan utvikle faglig forståelse i dialog og refleksjon med hverandre gjennom ulike casearbeid.

To av kapitlene undersøker kontekster med digitale samlinger og digitale kurs, der nye kulturelle redskaper eller verktøy danner grunnlag for felles aktiviteter med samhandling og deling av refleksjoner og erfaringer fra fysiske kontekster. Det ene kapittelet omhandler et digitalt UH-pedagogisk kurs for interne ansatte, der forfatterne har særlig fokus på at deltakerne selv får oppleve

og erfare gjennom å være i aktivitet med digitale læringsverktøy og relevante arbeidsmåter. Kursdeltakerne blir kjent med et bredt spekter av muligheter som de selv kan videreutvikle når de utformer digitale undervisningsopplegg for sine egne studenter. Forfatterne vektlegger hvordan seminar kan tilrettelegges og fungere som læringsfellesskap. Det andre kapittelet fokuserer på hvordan et digitalt møte kan utgjøre en læringskontekst med studentaktivitet, så lenge deltakerne har konkrete oppgaver som fremmer aktiv deltakelse ved at de selv presenterer for hverandre, etterfulgt av hverandrevurdering og refleksjoner.

To andre kapitler omhandler læringsfellesskap på ulike måter. Det ene kapittelet tar for seg seminar som en studentaktiv undervisningsform, der læring skjer i læringsfellesskap både på campus og digitalt. Det andre kapittelet fokuserer på et kurs i universitetspedagogikk som et læringsfellesskap. Her deltok faglige ansatte, og de opplevde på ulike måter at kurset var et viktig bidrag og støtte til deres egen profesjonelle utvikling.

Sett i et sosiokulturelt perspektiv innenfor vår tidsepoke og livsverden, kan de kulturelle redskapene også ha en virtuell karakter, der man ikke er fysisk sammen i konteksten, men der språket, det viktigste kulturelle redskapet, fortsatt utgjør en viktig forutsetning i aktivitet og læringsprosesser. Individets tenkning er sammenvevd med de kulturelle redskapene, og utvikles ved hjelp av de ressursene som er tilgjengelige i vår livsverden. Dataprogrammer eller digitale undervisningsopplegg som krever at studentene jobber i grupper der de må argumentere for sine valg, kan bidra til at de bygger erfaringer og kompetanse som de kan bruke i liknende situasjoner, både med og uten datamaskinen som redskap i undervisningspraksis (Postholm, 2008).

Omtale av kapitlene

Audun Stiansen sitt kapittel: *Hvordan bruker undervisere refleksjon som læringsverktøy i undervisning*, omhandler hvordan undervisere innenfor praksisfeltet tilrettelegger for å fremme studenters refleksjoner i prosessen de er i underveis til å selv bli underviser som skal jobbe med å videreutvikle elevers refleksjoner. Studiet er en praktisk rettet utdanning der studentene er samlet i grupper i reell yrkeskontekst ved universitet. Funnene tilsier at det å bevisst jobbe for å fremme refleksjon fungerer som en nøkkel til utvikling for både underviser og student når de er sammen i konteksten. Underviserne vektlegger å fremme refleksjon i læringsprosessen gjennom veiledning. Det er

viktig å skape en læringskontekst preget av trygghet og tillit, slik at studentene våger å reflektere sammen med medstudenter og underviser. Utvikling av studentenes evne til å reflektere utgjør en modningsprosess som tar tid. Forfatteren sier at funnene tyder på at det er store variasjoner mellom mennesker på hvor reflektert hver enkelt er, både når det gjelder eleven som studenten underviser, studenten selv og underviseren ved universitetet, og hvordan denne refleksjonen blir benyttet i læringskonteksten.

Eva Brustad Dalland utdyper i sitt kapittel *Med refleksjonslogg og arbeidskrav som læringsverktøy i utvikling av profesjonell kompetanse*, hvordan skriving av refleksjonslogg og arbeidskrav kan være viktige læringsverktøy også innenfor et kortløps studium. Funnene omhandler studenters erfaringer med å skrive refleksjonslogg og arbeidskrav, og hvordan læringsverktøyet kan bidra til å utvikle dybdeforståelse og innsikt i egen læringsprosess og kompetanseutvikling på tvers av de ulike læringskontekstene de er i: fysiske samlinger, digitale samlinger og praksisfeltet ved egen arbeidsplass. Digitale samlinger utgjør konteksten for erfaringsdeling basert på studentens refleksjonslogg, noe som skaper grunnlag for gode faglige diskusjoner. Refleksjonsloggen betraktes som privat, og studenten velger hva hen vil dele og diskutere med underviser og medstudenter. Funnene tyder på at skriving av refleksjonslogg og arbeidskrav utgjør gode læringsverktøy innenfor et kortløps studium, som et bidrag til å utvikle studentens eierskap til egen læringsprosess og kompetanseutvikling. Funnene tilsier at de fleste studentene har blitt godt kjent med egen læringsprosess og kompetanseutvikling. Det er viktig å ha en felles arena for erfaringsdeling basert på refleksjonsloggen, der det er rom for undringer og diskusjoner.

Elisabeth Suzen ser i kapittel *Case-basert undervisning som en arbeidsmåte for å skape forståelse for teori i praksis*, nærmere på case-basert undervisning som en arbeidsmåte for å skape forståelse for teori i praksis. Kapitlet har hentet data fra 14 ulike caseperioder over til sammen 3 semestre. Casearbeid ble valgt som tilnærming i utdanningen med den hensikt å kunne skape en bedre faglig sammenheng og forståelse for studentene. Suzen argumenterer for at casearbeid som arbeidsmåte også kan relateres til hvordan vi forstår dannelsingsoppdraget i høyere utdanning, slik at casearbeidet ikke blir redusert til en metode for å styre, dokumentere eller fremvise læring. Studentene evaluerte hver caseperiode skriftlig, og kapitlet bygger på de åpne svarene til studentene. Resultatene viser at flertallet av studentene har en positiv opp-

fatning av casebasert undervisning. Dette gjelder i hovedsak opplevelsene av å lære av hverandre og å knytte sammenhenger mellom teori og praksis. Disse positive opplevelsene er imidlertid ikke stabile, men ser ut til å være avhengig av hvordan studentene opplever de ulike caseperiodene knyttet til ulike didaktiske kategorier.

Thor Owe Holmquist Falch framstiller i sitt kapittel *Studentledet undervisning i praksis: Nytteverdi og utfordringer for studentledere, utdanningen og ekstern samarbeidspartner*, funn fra en studentaktiv læringskontekst der tilnærmingen er problembasert læring (PBL). En gruppe studenter leder og organiserer medstudenter i en praktisk aktivitet i deler av studiet, og forholder seg i prosessen til praksisveileder ved universitetet, samtidig som de samarbeider tverrfaglig med en ekstern praksisbedrift. Studentene tilrettelegger for at medstudenter får øve med reelle elever i sin utdanning. Funnene fra studien beskriver utfordringer knyttet til gruppedynamikk, rolleavklaringer og ansvar, samt den nytteverdien dette har for studentene i gruppen. Studentlederne utvikler «soft skills», som omfatter ferdigheter, praktiske erfaringer og utvikling av selvinnsikt, samt refleksjon rundt egne sterke og mindre sterke sider. Studentene fikk god øving med arbeidslivsrelevans og utviklet en dypere forståelse av arbeidslivets krav og forventninger. Ekstern samarbeidspartner så studentledernes innspill som en ressurs, og beskrev at samarbeidet med studentledere har skapt et læringsmiljø og en læringskultur der de observerte utvikling og forbedringer fra år til år. Studentlederne ga på sin side verdifull tilbakemelding til ekstern praksisbedrift.

Randi Brynhildsvoll drøfter i sitt kapittel *Samarbeidslæring i par som læringsressurs* funn som omhandler studenters opplevelser og erfaringer med samarbeidslæring som pedagogisk arbeidsmåte i klasserommet. Målet er at hver enkelt student skal kunne ta i bruk arbeidsmåten i sin framtidige yrkesutøvelse. Forfatteren fremhever at studentene gjennom denne aktiviteten blir aktive deltakere i læringsprosessen, der det utvikles et positivt og gjensidig avhengighetsforhold mellom studentene. Det legges vekt på sammensetningen av par, slik at parkonstellasjonene best mulig kan fremme både faglig innsikt og sosial kompetanse. Det teoretiske grunnlaget for målsetning og tanke bak utprøvingen er at studentene lærer om denne formen for pedagogisk tilnærming gjennom å selv følge arbeidsmåten, og reflektere og bygge erfaring rundt den. Forskeren presenterer funn som omhandler hvordan studentene har erfart arbeidsmåten, om dialogens betydning i læreprosesser, og videreutvikling av

egen lærerrolle. Studentene ble aktive deltakere i praksisfelleskapet, der studentens evne til å kommunisere, kunnskap, erfaringer og sosial kompetanse var vesentlig for samarbeidet med hverandre. Funnene tyder på at studentene utviklet positiv gjensidig avhengighet, tillitsbygging og beslutningstaking gjennom arbeidsmåten.

Anne Røisehagen diskuterer i kapittel *Seminar som læringsfelleskap i høyere utdanning: På campus og digitalt*, seminar som læringsfelleskap i høyere utdanning. Kapittelet bygger på empiri fra to ulike forskningsprosjekter, der det ene prosjektet har sett på bruken av seminar på campus og det andre omhandlet digitale seminarer. Røisehagen tar i kapittelet for seg hva et seminar er, hva det innebærer og hvordan undervisere kan legge til rette for seminar. Hun aktualiserer seminar til både kompetanser som utvikles i selve utdanningen og fremtidige kompetanser knyttet til arbeidsliv. Dette bidrar til blant annet selvstendighet, etisk refleksjon, kritisk refleksjon og kreativ problemløsning, og videreutvikling av generiske ferdigheter. Hun argumenterer for hvorfor undervisere bør legge til rette for seminar som en del av en studentaktiv undervisning, som kan åpne opp for aktivitet i et utforskende faglig læringsfelleskap. Gjennom en metasyntese av de to forskningsprosjektene presenterer Røisehagen hvordan seminarer kan bli brukt som læringsfelleskap i høyere utdanning både på campus og i det digitale klasserommet.

Kari Helgetun Langfoss og **Anita Nordeng Jakobsen** presenterer i sitt kapittel *Praksis som læringsarena i høyere utdanning: Styrke helhetlig kompetanse gjennom digital samhandling, medstudentvurdering og selvrefleksjon* utviklingsprosess og forskning om hvordan det kan legges til rette for å skape et godt digitalt læringsmiljø med vekt på samhandling. Studentene er i praksisperiode som en integrert del av sitt studium, og den pedagogiske tilnærmingen er arbeidsintegret læring (AIL), med relevante arbeidslivssituasjoner i bedrift, og utgjør et trepartssamarbeid mellom student, utdanningsinstitusjon og arbeidslivet. Studenten jobber med arbeidskrav i prosessen, som leder fram mot hovedoppgaven. Forskningen omhandler betydningen av et digitalt møte som utgjør et arbeidskrav i prosessen, der studentene må være godt forberedt og legger fram hver sin problemstilling for hovedoppgaven, basert på kunnskap fra den bedriften de er i praksis ved. Studentene diskuterer, analyserer, reflekterer og gjør hverandrevurdering omkring problemstillingene, sammen med veileder fra både praksis og utdanningsinstitusjonen. Studien viser at digital samhandling, medstudentvurdering og selvrefleksjon kan være gode

verktøy for å fremme refleksjon, diskusjon og kritisk tenkning blant studenter som er ute i praksis, i tillegg til å være en sosial læringsarena der studentene treffes i praksisperioden.

Eva Brustad Dalland og **Stein Magne Olsen** diskuterer i kapitlet *Den profesjonelle veilederen i møte med studenters utvikling innenfor kollegaveiledning* kollegaveilederens kompetanse og profesjonalitet. Studiet legger vekt på læring gjennom fellesskap i sosiale praksiser. Forfatterne presenterer funn om hvordan den profesjonelle veilederen arbeider med studenter ved deres lokale arbeidssteder, samt typiske trekk og utfordringer når studentene øver på kollegaveiledning. Den profesjonelle veilederen fremstår som en rollemodell for kommunikasjon og arbeidsmåter under veiledning, og trekker inn teoretiske perspektiver ved behov. Han er bevisst på å utøve det han omtaler som *en dynamisk veiledning*, som innebærer både å forholde seg til veiledningsavtalen og å kunne utvide avtalen når det er nødvendig. Studentenes øving på kollegaveiledning preges ofte av utfordringer knyttet til kommunikasjon. Dette gjelder blant annet måten spørsmål stilles på, innbakte antakelser, egne meninger i dialogen og det å snakke forbi veisøker. Sammenlignet med den profesjonelle veilederen, er studentene mindre dynamiske i kollegaveiledningen og har utfordringer med å improvisere i situasjonen.

Oddlaug Marie Lindgaard, Randi Etnan, Bjørg Riibe Ramskjell og **Kaspar Bredahl Rasmussen** presenterer i sitt kapittel *Erfare – reflektere – utprøve: Å legge til rette for endring av undervisningspraksis gjennom et digitalpedagogisk kurs* design og funn fra et universitetspedagogisk kurs for undervisere ved universitetet. «DigiPed»-kurset omhandler digital pedagogikk og didaktikk, med vekt på studentaktive læringsformer i et sosiokulturelt fellesskap, der deltakerne utgjør et mangfold når det gjelder erfaring og fagfelt. Kjernen i kurset er at deltakerne planlegger, gjennomfører og evaluerer et undervisningsopplegg egnet for digital undervisning, og reflekterer over egen praksis og utprøvinger. Kurset bygger på en femstegsmodell. Målet er å bli kjent med et repertoar av undervisningsmetoder innen digital undervisning, som deltakerne kan velge mellom. Kursholderne søker å være rollemodeller i bruk av digitale verktøy og undervisningsformer, slik at deltakerne får oppleve å være både student og underviser. Studien baserer seg på deltakernes refleksjoner ett år etter at de tok kurset. Funnene omhandler betydningen av at kursholderne selv var rollemodeller, og utdypes nytten av digitalt læringsmiljø, relasjonsarbeid i prosessen, refleksjon og erfaringsbasert læring.

Elisabeth Suzen, Oddlaug Marie Lindgaard og Gunnar Grepperud tar i kapitlet *Profesjonell utvikling: Å skape en arena for pedagogiske refleksjoner blant faglige ansatte i høyere utdanning* for seg egenrapporterte læringserfaringer blant faglige ansatte som deltok på et universitetspedagogisk kurs. Kurset hadde fem ulike didaktiske tema: utdanningspolitikk, undervisningsplanlegging, omvendt undervisning (flipped classroom), kollegaveiledning, formativ og summativ vurdering. Kurset bygde også på flere uttalte pedagogiske prinsipper som la grunnlaget for arbeidsmåtene. Forfatterne valgte å unngå det lineære perspektivet som ofte benyttes, og ga i stedet kurset et interaktivt perspektiv. Underveis skrev deltakerne refleksjonsdagbok og loggførte praktiske aktiviteter, og ved kursslutt gjennomførte de en digital evaluering av kurset. Refleksjonsdagbøkene, loggene og kursevalueringen ble analysert og utgjør datagrunnlaget for kapitlet. Analysen viser i hovedsak at deltakerne opplevde at kurset i stor grad bidro til deres profesjonelle utvikling. Dette kom særlig til uttrykk gjennom opplevd anerkjennelse av egne eksisterende undervisningserfaringer, kollegaveiledning og faglige læringsdialoger, samt refleksjon over handlinger med intensjon om å lære av erfaring.

Referanser

- Bråten, I. (1996). Vygotsky som forløper for metakognitiv psykologi. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 74–96). Cappelen Akademisk Forlag.
- Christ, R., Delhomme, P., Kaba, A., Mäkinen, T., Sagberg, F., Schulze, H. & Siegrist, S. (1999). *Guarding Automobile Drivers through Guidance Education and Technology (GADGET)*. Kuratorium für Verkehrssicherheit. Transport RTD Programme.
- Dalland, E. B. (2014). *Førerprøven i et helhetlig perspektiv. En intervensjonsstudie. Doktoravhandling ved NTNU 2014:199*. Norges teknisk-vitenskaplige universitet. Pedagogisk institutt.
- Dewey, J. (1910/1997). *How we think*. Dover Publications.
- Dysthe, O. (2001). Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 9–30). abstrakt forlag.
- Engeström, Y. (1999a). Activity theory and individual and social transformation. I Y. Engeström, R. Miettinen & R.-L. Punamäki (Red.), *Perspectives on Activity Theory* (s. 19–38). Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (1999b). Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. I Y. Engeström, R. Miettinen & R.-L. Punamäki (Red.), *Perspectives on Activity Theory* (s. 377–404). Cambridge University Press.
- ESG. (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf
- Flavell, J. H., Miller, P. H. & Miller, S. A. (2002). *Cognitive Development*. Prentice Hall.
- Glassman, M. (2001). Dewey and Vygotsky: Society, experience, and inquiry in educational practice. *Educational Researcher*, 30(4), 3-14. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0013189X030004003>
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Gyldendal Akademisk.
- Kjørup, S. (2011). Forskning og andre færdigheder. Om viden og videnskab, kundskab og konstruktion, skepsis og sannhed. I T. L. Hoel, T. M. Guldal, C. F. Dons, S. Sagberg, T. Solhaug & K. Wæge (Red.), *FoU i Praksis 2010* (s. 21–30). Tapir akademisk forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Forskrift om Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring og om henvisningen til Det europeiske kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring. Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/LTI/for-skrift/2017-11-08-1846>
- Meld.St.16. (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- Meld.St.16. (2020–2021). *Utdanning for omstilling – Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20202021/id2838171/>
- Meld.St.30. (2010–2011). *Fordelingsmeldingen*. Finansdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-30-20102011/id656756/>
- Meld.St.5. (2022–2023). *Langtidsplan for forskning og høyere utdanning 2023–2032*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-5-20222023/id2931400/>

- NOKUT. (2025). *Systematisk kvalitetsarbeid i høyere utdanning. Veiledning for krav til kvalitetssystem og kvalitetsarbeid i universitet- og høyskoleforskriften.*
- Postholm, M. B. (2004). Kvalitativ forskning på praksis. Fra opprinnelse til forskerfokus. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 88(1), 3-18. <https://doi.org/10.18261>
- Postholm, M. B. (2008). Cultural historical activity theory and Dewey's idea-based social constructivism: Consequences for educational research. *Critical Social Studies*, No.1.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier.* Universitetsforlaget.
- Prawat, R. S. (1996). Constructivisms, modern and postmodern. *Educational Psychologist*, 31(3), 215-225. <https://doi.org/10.1080/00461520>
- Sannino, A., Daniels, H. & Gutierrez, K. (2009). Activity theory between historical engagement and future-making practice. I A. Sannino, H. Daniels & K. Gutierrez (Red.), *Learning and Expanding with Activity Theory* (s. 1-15). Cambridge University Press.
- Suzen, E. (2018). *Plan møter praksis. En studie av trafikk lærernes læreplanforståelse og erfaringer med vurdering for å lære* [Doktoravhandling ved NTNU].
- Suzen, E. (2025). Pedagogisk grunnlag for undervisning, veiledning og dannelse i høyere utdanning. I R. Helde, A. Parmann & E. Suzen (Red.), *Undervisning i rettsvitenskap for de som ikke skal bli jurister* (s. 349-367). Fagbokforlaget.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv.* Cappelen Akademisk forlag.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper. Om læreprosesser og den kollektive hukommelsen* [Lærende og kulturelle redskap. Om læreprosesser och det kollektiva minnet]. Cappelen Akademisk forlag.
- Universitet- og høyskoleforskningen. (2024). *Forskrift til universitet- og høyskoleloven (FOR-2024-06-08-1392).* Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2024-06-28-1392>
- Universitets- og høyskoleloven. (2024). *Lov om universiteter og høyskoler (LOV-2024-03-08-9).* Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2024-03-08-9>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language.* The MIT Press.

